



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Gislene Natera

MÚSICA, FORMAÇÃO E MÍDIA-EDUCAÇÃO:
um estudo com futuras professoras de crianças

Florianópolis
2021

Gislene Natera

MÚSICA, FORMAÇÃO E MÍDIA-EDUCAÇÃO:
um estudo com futuras professoras de crianças

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Doutora em Educação.
Orientadora: Profa. Gilka Elvira Ponzi Girardello, Dra.
Coorientadora: Profa. Teresa Mateiro, Dra.

Florianópolis

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Natera, Gislene
MÚSICA, FORMAÇÃO E MÍDIA-EDUCAÇÃO : um estudo com
futuras professoras de crianças / Gislene Natera ;
orientadora, Gilka Elvira Ponzi Girardello,
coorientadora, Teresa Mateiro, 2021.
452 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa
de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação Musical. 3. Mídias. 4. Formação
docente. 5. Pedagogia. I. Girardello, Gilka Elvira Ponzi .
II. Mateiro, Teresa . III. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Gislene Natera

MÚSICA, FORMAÇÃO E MÍDIA-EDUCAÇÃO:

um estudo com futuras professoras de crianças

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Jusamara Vieira Souza, Dra.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. José Luis Aróstegui Plaza, Dr.

Universidad de Granada (Espanha)

Profa. Monica Fantin, Dra.

Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Pier Cesare Rivoltella, Dr.

Università Cattolica del Sacro Cuore (Itália)

Profa. Andrea Brandão Lapa, Dra.

Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Maria Cecília de Araujo Rodrigues Torres, Dra.

Centro Universitário Metodista

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutora em Educação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Profa. Gilka Elvira Ponzi Girardello, Dra.
Orientadora (UFSC)

Profa. Teresa Mateiro, Dra.
Coorientadora (UDESC)

Florianópolis, 2021.

Este trabalho é dedicado a todos os professores e professoras brasileiras que buscam levar às crianças o direito a uma educação musical na escola pública de forma sensível, criativa, questionadora, crítica e reflexiva.

AGRADECIMENTOS

São muitas as parcerias que fiz durante este trabalho e a todas elas, mencionadas aqui ou não, deixo meu agradecimento. Na dúvida, iniciarei pela minha querida mãe (*in memoriam*), que sempre cantou e me encantou, e ao meu pai, que sempre me mostrou que o caminho é lutar pelo que se quer de verdade. Meus irmãos Mary e Carlinhos, pelo olhar atento e pela segurança de que nunca estarei só.

À Gilka Girardello, pela acolhida do tema de pesquisa, pelo desafio proposto com as estudantes do curso de Pedagogia, mas também pela delicadeza e competência profissional em cada orientação, em cada texto lido. A sua sensibilidade e a sua potência intelectual me inspiraram e me abriram portas e janelas para que eu pudesse voar entre minhas ideias, sem perder quais eram os motivos pelos quais eu me encontrava ali.

À Teresa Mateiro, que me orientou com generosidade e compartilhou comigo o rigor necessário para se fazer pesquisa. Pela confiança depositada em minha pessoa, pelas contribuições na composição teórico-metodológica, pelos infinitos convites de escrever a mesma coisa de forma diferente ou coisas diferentes de uma maneira comum, mas também pelos incentivos em me aventurar em temas jamais imaginados por mim.

À professora Alessandra Rotta de Oliveira e às 49 licenciandas da disciplina Arte, Imaginação e Educação, que possibilitaram a realização do projeto-piloto que foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

À professora Monica Fantin, pela parceria e supervisão na oferta da disciplina eletiva NADE-Pesquisa Música, Mídia-Educação e Formação. Pelas conversas, cafés e conselhos durante este período, mas também pelos momentos das disciplinas, nos quais seus questionamentos, suas sugestões de leituras, sua confiança e incentivo ao meu trabalho me deram coragem de sempre me levantar e continuar. Ao acolhimento em momentos da “Turma da Monica”.

À Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por ter me possibilitado o contato com professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação, resistentes, sensíveis e competentes na arte de educar e fazer pesquisa. Meu muito obrigada a todas as professoras das disciplinas que frequentei e que, por vias indiretas, me ajudaram a fundamentar esta pesquisa.

À Prefeitura Municipal de Florianópolis, pela concessão da licença-aperfeiçoamento remunerada, que possibilitou que eu me dedicasse por três anos em tempo integral aos estudos.

À *Universidad de Granada*, mais especificamente ao representante Felix Zurita Ortega, do *Departamento de Didactica de la Expresion Musical, Plastica y Corporal*, por ter viabilizado minha permanência de seis meses na universidade, me acolhido em minha primeira disciplina, mas também me ajudado com os dados do questionário.

Ao professor José Luis Aróstegui Plaza, que acolheu o tema de minha pesquisa, me ajudou com todos os documentos necessários e, mesmo em tempos de pandemia da Covid-19, me orientou e fez adentrar em mundos não previstos e tão profundos. As caminhadas pelas ruas de Granada, sua seriedade e seu comprometimento com o ensino de qualidade se misturavam entre pesquisas e fronteiras locais e globais.

À Lizyane Francisca Silva dos Santos, amiga de grupo de pesquisa, que esteve comigo em praticamente todas as aulas que ministrei no NADE-Pesquisa, com a função de filmar as 54 horas de aula e que compartilhava comigo a alegria e a importância da música na vida das crianças.

Aos amigos Raquel Sabota, José Douglas Alves dos Santos, Florência Rakos e Viviane Ferreira pela ajuda nos dias dos grupos focais ou na avaliação da disciplina NADE-Pesquisa. Vocês foram essenciais para que eu pudesse me concentrar nas relações e nos diálogos entre as próprias estudantes ou comigo, sem ter que pensar no registro. Gratidão!

À Crislaine Zurilda Silveira, bibliotecária da UFSC que me auxiliou nas buscas de informações e conhecimentos durante todo o percurso do doutorado.

Ao Lucas de Carvalho Amorin, pelo seu profissionalismo e sua paciência em me explicar várias e várias vezes como funcionava o programa SPSS – IBM e o que é possível interpretar a partir desses dados.

Ao Per Ekedahl pelas supervisões nos arranjos das partituras de *Medicina*, da cantora Anitta, e de *Baby Shark*. Ao Guilherme Sauerbronn pelas conversas descompromissadas, alegres, mas também sérias sobre minhas análises de ambas as músicas.

Ao João Vitor Passos, pela atenção e criatividade que ilustraram este documento.

À Priscilla Morandi pela leitura atenta e cuidadosa do texto, sugestões e profissionalismo na arte da escrita.

Aos amigos dos grupos de pesquisa dos quais participei mais ativamente, como o Núcleo de Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA/UFSC) e o Pesquisa Educação Musical e Formação Docente (UDESC), pelas trocas, estudos, revisões carinhosas e cuidadosas. Também ao grupo de pesquisa Mídia-Educação e Comunicação Educacional (COMUNIC/UFSC), que proporcionou experiências e parcerias em eventos educacionais.

Além dos amigos já citados, ainda é preciso mencionar nominalmente alguns: Lídia Miranda Coutinho, Sandra Eckschmidt, Sabrina Severo da Silva, Machaia M. Mualaca, Rose de Fátima Pinheiro Aguiar e Silva, Waleska Regina Becker Coelho de Franceschi, Morgana Matos, Silani Pedrollo, Monica Luchese e Luiz Fernando Barbosa Junior. Cada um se aproximou e esteve junto comigo, me incentivando, me apoiando e me ajudando nas dificuldades em que a vida sempre nos convoca a lutar e superar, mas também nos momentos de cafés, vinhos e cervejas que, sempre que possível, banharam nossos encontros. Meu mais profundo agradecimento, vocês foram incríveis!

Aos amigos que fiz em Granada, pelo acolhimento, companhia, viagens, cantorias, sorrisos e dias alegres proporcionados em minha estadia em terras europeias e que se mantêm, apesar da distância: Yosmery Magdaniel Arévalo (Colômbia), Luca Lama (Itália), Gloria del Carmen Cancec Murillo (Chile) e Ana Capri (Espanha).

Aos meus filhos, Matheus Natera Azor e Thiago Natera Azor, que sempre confiaram em mim e que sempre se mostraram presentes, de formas bastante distintas, em todas as minhas lutas. Pelo amor, pela alegria e pelos incentivos a me tornar cada dia mais guerreira e com direito a realizar meus sonhos. Tê-los juntos é, todos os dias, se dar conta da força interna de cada um.

Ao meu companheiro, Henrique A. Serra, que esteve comigo diariamente nessa transformação da professora em pesquisadora. Obrigada pelo carinho, atenção, dedicação, revisões de textos, construções de tabelas, gráficos, mapas e conversas e mais conversas sobre minhas descobertas nas leituras. Sem palavras pelos infinitos momentos de segurança e coragem que me proporcionou.

À banca avaliadora, Jusamara Souza, José Luis Aróstegui Plaza, Monica Fantin, Pier Cesare Rivoltella, Andrea B. Lapa e Maria Cecília Torres, que muito já me ensinou e me inspirou com seus textos acadêmicos. Gratidão pelo olhar carinhoso, ético e profissional de cada um de vocês. Ouvi-los será um privilégio. Gratidão.

Para finalizar, meu mais profundo agradecimento às 24 estudantes¹: Luz, Amora, Jabuticaba, Deb, Alecrim, Meg, Pithula, Flor do Campo, Havaiana, Fada, Estrela, Pipoca, Violeta, Elena, Stella, Pocahontas, Céu, Rosita, Mona, Abelha, Jasmin, Rosa, Enluarada e Tica, que se mostraram sinceras, envolvidas, questionadoras, alegres e cansadas, mas sempre em busca de novos caminhos e de uma Educação Musical que não negue o passado, ao contrário:

¹ Pseudônimos escolhidos pelas próprias estudantes.

que viva no presente e, por isso, dialogue com as mídias de forma crítica e criativa. Vocês me possibilitaram uma transformação profissional. A lagarta que se transforma em borboleta. Nada disso seria possível sem vocês. Gratidão é a palavra.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como as atividades de mídia-educação podem ser inseridas e contribuir para o ensinar e aprender música na formação de professores nos cursos de Pedagogia. É de cunho qualitativo (CRESWELL, 2013; LUTTRELL, 2010), com abordagem mista, inspirações cartográficas (DELEUZE; GUATTARI, 1995; PASSOS; BARROS, 2015) e situada no paradigma de uma das perspectivas teóricas da mídia-educação, que é o do pensamento crítico (RIVOLTELLA, 2012). A pesquisa parte dos pressupostos de que a mídia é uma dimensão central da vida contemporânea – da cultura, da política, da economia e das relações pessoais (BUCKINGHAM, 2019) – e de que os repertórios musicais das crianças são complexos, pois elas cantam e dançam músicas com conteúdo voltado aos adultos, muitas vezes não adequado a elas (SOUZA, T., 2020). A pesquisa empírica foi desenvolvida com estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina. No primeiro momento, usou-se um questionário, analisado pelo método quantitativo, como ferramenta para mapear as condições sociais das estudantes e levantar certos comportamentos, preferências, práticas e consumos de músicas e mídias. Participaram dessa primeira fase 49 estudantes da disciplina obrigatória de Artes e 24 estudantes da disciplina eletiva Música, Mídia-Educação e Formação, totalizando um grupo de 73 participantes. A segunda fase da pesquisa de campo consistiu na criação e na oferta da referida disciplina eletiva, com total de 54 horas de aula, que buscou compreender o lugar da música no trabalho com as linguagens no espaço escolar e na formação docente, sendo estruturada em três eixos: música “com”, “para/sobre” e “através” das mídias. Foram apresentados os fundamentos da linguagem musical, envolvendo a música da cultura infantil brasileira e do mundo, jogos, parlendas e brinquedos cantados (BRITO, 2003; HORTÉLIO, 2006; ILARI, 2009; ALMEIDA; PUCCI, 2014, 2015); os conceitos da mídia-educação, por meio de análises críticas a partir de seus aspectos-chave (BUCKINGHAM, 2005; MCCLAIN, 2016a); e o desafio da produção cultural por meio da construção de portfólios (GALLEGO *et al.*, 2009; VILLAS-BOAS, 2005). O questionário mostrou que a maioria das estudantes é do gênero feminino, tem entre 18 e 25 anos de idade e é oriunda de escolas públicas de Educação Básica. Identificou-se que os repertórios da cultura infantil ainda são pouco conhecidos pelas estudantes, apesar de elas mostrarem interesse pelo tema, e que elas são conhecedoras de produções musicais veiculadas pelas grandes mídias, como *Turma do Balão Mágico* e *Xou da Xuxa*. Seus consumos culturais principais são assistir Netflix e ouvir música em seus celulares, destacando-se os gêneros MPB, pop internacional e funk. O questionário evidenciou o quanto é fundamental conhecer as referências culturais das estudantes para pensar os conteúdos e didáticas a serem desenvolvidos nas disciplinas de música para os cursos de Pedagogia. Da análise dos dados produzidos (BARROS; BARROS, 2016; CARLOMAGNO; ROCHA, 2016) na disciplina oferecida no âmbito da pesquisa, emergiram quatro categorias: “Música como tapa-buraco mesmo”: o espaço da música na Educação Infantil; Músicas da mídia para crianças: o caso *Baby Shark*; Músicas pop e polêmicas: reflexões sobre a proposta da música para/sobre as mídias; e Atividade de Mídia-Educação: o videoclipe *Medicina*, da cantora Anitta. Entre as conclusões, destaca-se a relevância de entender as crianças como atores sociais em propostas de formação de professores que possam aproximá-las da música, contestando concepções de senso comum que as diminuem, como a referência a “musiquinhas”. Os dados confirmaram ainda a importância do Estágio Curricular Supervisionado na formação docente, assim como a urgência de que a disciplina de música seja contemplada nos currículos dos cursos de Pedagogia. É preciso ampliar o que se entende por músicas “polêmicas” no ambiente escolar, mostrando a necessidade de uma análise da estrutura musical, das letras e das imagens dos vídeos. Faz-

se necessário garantir o acesso das crianças ao ambiente digital e a uma provisão de qualidade, bem como o respeito aos seus direitos de proteção em relação a temas potencialmente problemáticos, considerando as especificidades infantis. Os curta-metragens, filmes e videoclipes de música pop ou música midiática mostraram-se materiais pertinentes para as atividades de mídia-educação voltadas ao desenvolvimento do pensamento crítico, desconstruindo também a ideia de que a escolha do repertório para levar às crianças deva se basear apenas nos “gostos” musicais. Músicas de grande sucesso comercial, como *Baby Shark* ou as canções do *Clube da Anitinha*, demonstraram oferecer temas geradores para reflexões importantes, como representação cultural, a relação entre letra e imagem na construção dos videoclipes, o consumo infantil, os acessos, relações e significados atribuídos pelas crianças às músicas da mídia, entre outros. A pesquisa conclui afirmando a necessidade de que uma formação em Música na perspectiva da mídia-educação seja oferecida tanto nos cursos de Pedagogia – como disciplina eletiva ou em universidades que já abordam a música no currículo – quanto em cursos de Licenciatura em Música. Além disso, afirma a necessidade de que tais propostas sejam vivenciadas com as próprias crianças e/ou jovens no espaço escolar, orientadas por profissionais da área de Pedagogia e de Música ou, preferencialmente, em parceria entre eles.

Palavras-chave: Educação Musical. Mídias. Formação docente. Pedagogia. Escola.

ABSTRACT

This research aims to understand how media-education activities can be inserted and contribute to teaching and learning music in teacher training in Pedagogy undergraduate courses. It is qualitative research (CRESWELL, 2013; LUTTRELL, 2010), with a mixed approach, cartographic inspirations (DELEUZE; GUATTARI, 1995; PASSOS; BARROS, 2015) and situated in the critical thinking paradigm of media education (RIVOLTELLA, 2012). The research is based on the assumptions that the media are a central dimension of contemporary life— of culture, politics, economics, and personal relationships (BUCKINGHAM, 2019) – and that children's musical repertoires are complex, as they sing and dance to songs with content aimed at adults, often not suitable for them (SOUZA, T., 2020). The empirical research was carried out with students from the Pedagogy undergraduate course at the Federal University of Santa Catarina. At first, a questionnaire was used, analyzed by the quantitative method, to map the students' social conditions and assess certain behaviors, preferences, practices, and consumption of music and media. Forty-nine students from the Arts compulsory course and 24 students from the elective Music, Media-Education and Training course participated in this first phase, totaling 73 participants. The second stage of the field research consisted in creating and offering the above-mentioned elective course, in a total of 54 hours of classes, which sought to understand the place of music in working with languages in the school environment and teacher education, which is structured in three axes: music "with," "to/about" and "through" the media. The fundamentals of musical language were presented, involving music from Brazilian children's culture and from other countries, games, *parlendas*, and singing plays (BRITO, 2003; HORTELIO, 2006; ILARI, 2009; ALMEIDA; PUCCI, 2014, 2015). In addition, the concepts of media education were discussed through critical analysis based on its key aspects (BUCKINGHAM, 2005; MCCLAIN, 2016a), and the challenge of cultural production was approached through the construction of portfolios (GALLEGO et al., 2009; VILLAS-BOAS, 2005). The questionnaire showed that most students are female, are between 18 and 25 years old, and come from Basic Education public schools. It was identified that the repertoires of children's culture are still little known by the students, even though they show interest in the theme. On the other hand, they are knowledgeable about musical productions broadcast by the major media, such as *Turma do Balão Mágico* and *Xou da Xuxa*. Their main cultural consumptions are watching Netflix and listening to music on their cell phones, highlighting genres such as MPB, international pop, and funk. The questionnaire showed how essential it is to know the students' cultural references to plan the contents and didactics to be carried out in the music disciplines for the Pedagogy undergraduate courses. From the analysis of the data produced (BARROS; BARROS, 2016; CARLOMAGNO; ROCHA, 2016) in the discipline offered in the scope of the research, four categories emerged: "Music as a fill-in": the space of music in Kindergarten; Children's Media Songs: The Baby Shark Case; Pop music and polemics: reflections on the proposal of music for/about the media; and Media-Education Activity: the video clip *Medicina*, by Anitta. Among the conclusions, there is the relevance of understanding children as social actors in teacher training proposals that can bring them closer to music, contesting common-sense conceptions that devalue them, such as the reference to "little songs." The data also confirmed the relevance of Supervised Training and the urgent need for the music subject to be included in the curriculum of the Pedagogy undergraduate courses. It is necessary to expand what is meant by "controversial" music in the school environment, showing the need to analyze the musical structure, lyrics, and images of music videos. It is necessary to guarantee children's access to the digital environment and quality provision and respect for their protection rights concerning potentially problematic issues, considering

children's specificities. The short films, movies, and video clips of pop music or media music proved to be relevant materials for media-education activities aimed at developing critical thinking, deconstructing the idea that repertoire choice should be based only on musical "tastes." Music of great commercial success, such as Baby Shark or the songs from *Clube da Anitinha*, confirmed to offer themes that generate essential reflections, such as cultural representation, the relationship between lyrics and image in the construction of music videos, children's consumption, accesses, relationships and meanings attributed by children to songs in the media, among others. The research concludes that is necessary to teach Music education from the perspective of media education. Therefore, it should be offered in Pedagogy courses – as an elective subject or in universities that already address music in the curriculum – and in Music Degree courses. Furthermore, it affirms the need for such proposals to be experienced with the children and /or young people in the school environment, guided by professionals in Pedagogy and Music or, preferably, in partnership between them.

Keywords: Music Education. Media. Teacher training. Pedagogy. School.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo comprender cómo las actividades de media-educación pueden insertarse y contribuir a la enseñanza y el aprendizaje de la música en la formación del profesorado en los grados de pedagogía. Es cualitativa (CRESWELL, 2013; LUTTRELL, 2010), con un enfoque mixto, inspiraciones cartográficas (DELEUZE; GUATTARI, 1995; PASSOS; BARROS, 2015) y situada en el paradigma de una de las perspectivas teóricas de la media-educación, que es la del pensamiento crítico (RIVOLTELLA, 2012). La investigación se basa en las premisas de que los medios de comunicación son una dimensión central de la vida contemporánea - de la cultura, de la política, de la economía y de las relaciones personales (BUCKINGHAM, 2019) - y que los repertorios musicales de los niños son complejos, ya que cantan y bailan canciones con contenido dirigido a adultos, a menudo no adecuado para ellos (SOUZA, T., 2020). La investigación empírica fue desarrollada con alumnas del curso de Pedagogía de la Universidad Federal de Santa Catarina. En un primer momento se utilizó un cuestionario, analizado por el método cuantitativo, como herramienta para mapear las condiciones sociales de los estudiantes y plantear determinados comportamientos, preferencias, prácticas y consumo de música y medios. En esta primera fase participaron 49 estudiantes de la asignatura obligatoria de Artes y 24 estudiantes de la asignatura optativa de Música, Media-Educación y Formación, totalizando un grupo de 73 participantes. La segunda fase de la investigación de campo consistió en la creación y oferta del citado curso electivo, con un total de 54 horas de clase, que buscaba comprender el lugar de la música en el trabajo con los lenguajes en el ámbito escolar y en la formación del profesorado, estando estructurada en tres ejes: música “con”, “para/acerca de” y “a través” de los medios. Se presentaron los fundamentos del lenguaje musical, involucrando la música de la cultura infantil brasileña y del mundo, juegos, parlendas y juguetes cantantes (BRITO, 2003; HORTELIO, 2006; ILARI, 2009; ALMEIDA; PUCCI, 2014, 2015); los conceptos de media-educación, por medio de análisis críticos basados en sus aspectos clave (BUCKINGHAM, 2005; MCCLAIN, 2016a); y el reto de la producción cultural a través de la construcción de portafolios (GALLEGO et al., 2009; VILLAS-BOAS, 2005). El cuestionario mostró que la mayoría de los estudiantes son del género femenino, tienen entre 18 y 25 años y provienen de la escuela pública de Educación Básica. Se identificó que los repertorios de la cultura infantil aún son poco conocidos por las estudiantes, a pesar de que ellas muestran interés por el tema, y que conocen las producciones musicales difundidas por los principales medios, como *Turma do Balão Mágico* y *Xou da Xuxa*. Sus principales consumos culturales son asistir Netflix y escuchar música en sus móviles, donde se destacan los géneros MPB, pop internacional y funk. El cuestionario expuso lo fundamental que es conocer los referentes culturales de las estudiantes para reflexionar sobre los contenidos y didácticas a realizar en las disciplinas de música para los cursos de Pedagogía. Del análisis de los datos producidos (BARROS; BARROS, 2016; CARLOMAGNO; ROCHA, 2016) en la disciplina ofrecida en el ámbito de la investigación, surgieron cuatro categorías: “La música como ‘de relleno’ ”: el espacio de la música en la educación infantil; Canciones de los medios de comunicación para niños: El caso del *Baby Shark* (Bebé Tiburón); Música pop y polémicas: reflexiones sobre la propuesta de música para / acerca de los medios de comunicación; y

Actividad de Media-Educación: el videoclip *Medicina*, de la cantante Anitta. Entre las conclusiones, está la relevancia de comprender a los niños como actores sociales en las propuestas de formación del profesorado que pueden acercarlos a la música, cuestionando concepciones de sentido común que los disminuyen, como la referencia a las “cancioncitas”. Los datos también confirmaron la importancia de las Prácticas Curriculares en la formación docente, así como la urgente necesidad de que la asignatura de música se incluya en el currículo de los cursos de Pedagogía. Es necesario ampliar lo que se entiende por música “controvertida” en el ámbito escolar, enseñando la necesidad de un análisis de la estructura musical, de las letras y de las imágenes de los videoclips. Es necesario garantizar el acceso de los niños al entorno digital y a la una provisión de calidad, así como el respeto a sus derechos de protección en relación con temas potencialmente problemáticos, considerando las especificidades de los niños. Los cortometrajes, películas y videoclips de música pop o música mediática demostraron ser materiales relevantes para las actividades de media-educación orientadas al desarrollo del pensamiento crítico, deconstruyendo la idea de que la elección del repertorio para llevar a los niños debe basarse únicamente en “gustos” musicales. Música de gran éxito comercial, como *Baby Shark* o las canciones del *Clube da Anitinha*, demostraron ofrecer temas que generan reflexiones relevantes, como la representación cultural, la relación entre letra e imagen en la construcción de videoclips, el consumo infantil, los accesos, las relaciones y los significados imputados por los niños a las canciones en los medios, entre otros. La investigación concluye afirmando la necesidad de que la formación en Música desde la perspectiva de la media-educación se ofrezca tanto en los cursos de Pedagogía - como asignatura optativa o en universidades que ya abordan la música en el plan de estudios- como en los cursos de Licenciatura en Música. Además, afirma la necesidad de que dichas propuestas se vivan con los niños y / o jóvenes en el ámbito escolar, guiados por profesionales del área de la Pedagogía y de la Música o, preferentemente, en colaboración entre ellos.

Palabras clave: Educación Musical. Medios de comunicación. Formación de profesores. Pedagogía. Escuelas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Trilhas da construção de uma pesquisa.....	34
Figura 2: Modelo revisado de <i>feedback</i> recíproco do processamento musical	57
Figura 3: Nuvem de palavras – Música e Pedagogia.....	87
Figura 4: Nuvem de palavras- Música e mídias	118
Figura 5: Mapa conceitual	130
Figura 6: Atividades musicais na disciplina NADE-Pesquisa/UFSC	143
Figura 7: Música Samba da Utopia, de Jonathan Silva	146
Figura 8: Vídeo gravado pela alemã Alexandra Müller	206
Figura 9: Vídeo gravado por Johnny Only em um acampamento infantil	207
Figura 10: Versão da marca-coreana Pinkfong em 2015	208
Figura 11: <i>Baby Shark</i> tocada por artistas de K-pop em 2016	208
Figura 12: <i>Baby Shark</i> Dance com crianças.....	209
Figura 13: <i>Baby Shark</i> na pandemia da Covid-19.....	211
Figura 14: <i>Baby Shark</i> (Introdução)	213
Figura 15: <i>Baby Shark</i> (Melodia - repetida 6 vezes).....	214
Figura 16: <i>Baby Shark</i> (Mudança de tom, 1/2 acima - Ab - La bemol Maior)	215
Figura 17: <i>Baby Shark</i> Dance (Introdução).....	217
Figura 18: <i>Baby Shark</i> Dance (1ª estrofe).....	218
Figura 19: <i>Baby Shark</i> Dance (2ª estrofe).....	218
Figura 20: <i>Baby Shark</i> Dance (6ª estrofe).....	220
Figura 21: <i>Baby Shark</i> Dance (7ª estrofe).....	221
Figura 22: <i>Baby Shark</i> Dance (9ª estrofe).....	222
Figura 23: Relampiano	241
Figura 24: Criança não Trabalha	241
Figura 25: <i>Music Land</i> (série <i>Silly Symphonies</i>)	244
Figura 26: Fantasia (<i>Walt Disney</i>).....	246
Figura 27: Fantasia (1940) Estereótipos cortados na nova redistribuição.....	247
Figura 28: Videoclipe da música <i>70 Million by Hold Your Horses!</i>	249
Figura 29: Videoclipe da música <i>This is America</i>	250
Figura 30: Videoclipe de Fuleragem	261
Figura 31: Vacina Butantan: remix Bum Bum Tam Tam (KondZilla).....	264

Figura 32: Vai Anitta (Netflix).....	282
Figura 33: Anitta: <i>Made in</i> Honório	282
Figura 34: Vídeo que revelou a cantora Anitta.....	283
Figura 35: Anitta em Show das Poderosas	284
Figura 36: Álbum Bang!.....	284
Figura 37: Anitta, Gil e Caetano cantam na abertura da Olimpíada.....	285
Figura 38: Anitta em Vai Malandra.....	286
Figura 39: Episódio Salada de Frutas da animação Clube da Anitinha	289
Figura 40: Episódio Mão na Cabeça da animação Clube da Anitinha.....	290
Figura 41: Medicina (Introdução partitura).....	294
Figura 42: Medicina (1ª e 2ª estrofes - partitura).....	295
Figura 43: Medicina (Coro pentatônico de crianças e cantora).....	296
Figura 44: Medicina (3ª e 4ª estrofes)	297
Figura 45: Medicina (5ª e 6ª estrofes)	298
Figura 46: Medicina (Coro infantil e cantora - 2ª vez).....	299
Figura 47: Medicina (Retorno 3ª estrofe e brincadeira ascendente).....	300
Figura 48: Medicina (Retorno coro infantil e cantora/finalização).....	300
Figura 49: Imagem de divulgação da canção Medicina	302
Figura 50: Medicina (Início da letra).....	303
Figura 51: Medicina (1ª e 2ª estrofes)	304
Figura 52: Medicina (3ª estrofe).....	306
Figura 53: Medicina (4ª estrofe).....	307
Figura 54: Medicina (4ª estrofe).....	308
Figura 55: Medicina (Finalização do clipe).....	309

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de trabalhos por ano (2000 – 2020) - música e pedagogia.....	90
Gráfico 2: Relação entre estados, universidades e número de produção acadêmica - música e pedagogia.....	92
Gráfico 3: Relação entre estados, universidades	115
Gráfico 4: Número de trabalhos por anos (2000-2018) - música e mídias.....	117
Gráfico 5: Amostra por grupos musicais infantis conhecidos.....	156
Gráfico 6: Amostra de músicas que as estudantes incluiriam na formação das crianças	158
Gráfico 7: Amostra por estilo musical que as estudantes escutam.....	161
Gráfico 8: Distribuição da amostra por rádio que escuta	169
Gráfico 9: Distribuição da amostra por posse de determinados aparelhos.....	172
Gráfico 10: Histograma da amostra por número de equipamentos possuídos	174
Gráfico 11: Distribuição da amostra por itens que possuem no celular	175
Gráfico 12: Distribuição da amostra de como são feitas as escolhas de músicas para ouvir no celular	178
Gráfico 13: Distribuição da amostra sobre a frequência de música ao vivo	180
Gráfico 14: Distribuição da amostra sobre as principais influências na formação cultural de uma pessoa	181
Gráfico 15: Estilos Musicais ouvidos pelas estudantes do NADE-Pesquisa.....	259
Gráfico 16: Estilos musicais que seriam incluídos na formação de crianças e jovens, segundo as estudantes do NADE-Pesquisa.....	259

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Aspectos-chave da mídia-educação (Modelo BFI)	72
Quadro 2: Introdução à <i>media literacy</i> e o segmento específico dos vídeos musicais/Perguntas.	77
Quadro 3: Perguntas complementares para avançar na <i>media literacy</i> sobre vídeos de música popular.....	77
Quadro 4: Anos de maior produção acadêmica do tema Música e Pedagogia.....	89
Quadro 5: Teses Música e Pedagogia: estado, universidades e pesquisador(a).....	91
Quadro 6: Dissertações Música e Pedagogia: estado, universidades e pesquisador(a).....	92
Quadro 7: Técnicas de coleta de dados de estudos de caso.....	99
Quadro 8: Teses e dissertações da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (n= 11) - música e mídias.....	112
Quadro 9: Teses e dissertações da Universidade Estadual Paulista	112
Quadro 10: Teses e dissertações da Universidade Federal de Minas Gerais (n=3) e da Universidade de Brasília (n=3) - música e mídias.....	113
Quadro 11: Teses e dissertações das demais Universidades do país sobre o tema Música e Mídias (n=17).....	114
Quadro 12: Nove teses - música e mídias.....	116
Quadro 13: Dez dissertações - música e mídias	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição da amostra por idade	152
Tabela 2: Distribuição da amostra por naturalidade	152
Tabela 3: Distribuição da amostra por tipo de escola básica que estudou	153
Tabela 4: Distribuição da amostra por número de equipamentos possuídos.....	174

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas
AFC Análise Fatorial Confirmatória
AFE Análise Fatorial Exploratória
ANATEL Agência Nacional de Telecomunicações
BDTD Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC Base Nacional Comum Curricular
BU Biblioteca Universitária
CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC Convenção dos Direitos das Crianças
CDH Comissão de Direitos Humanos
CFI *Comparative Fit Index*
CML *Center for Media Literacy*
CN Caderno NADE-Pesquisa
COMUNIC Mídia-Educação e Comunicação Educacional
CREMIT Centro de Pesquisa em Educação para Mídia em Informação e Tecnologia
DCNP Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia
EF Ensino Fundamental
EI Educação Infantil
FAPEM Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical
FURB Universidade Regional de Blumenau
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBM Internacional Business Machines
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEM Laboratório de Educação Musical
MIL *Media Information Literacy for teachers*
MPB Música Popular Brasileira
NADE Pesquisa Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos
NAMLE *National Association for Media Literacy Education*
NICA Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte
OADs Objetivos de aprendizagem e desenvolvimentos
ONU Organização das Nações Unidas
PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGE Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGMUS Programa de Pós-Graduação em Música
RCNEI Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RME Rede Municipal de Ensino
RMSEA Root-Mean-Square Error of Aproximation
RS Rio Grande do Sul
SIEF Séries Iniciais do Ensino Fundamental
SPSS *Statistical Product and Service Solutions*
TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TLI *Tucker Lewis Index*
UDESC Universidade do Estado de Santa Catarina
UFBA Universidade Federal da Bahia
UFMG Universidade do Estado de Minas Gerais
UFPR Universidade Federal do Paraná
UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM Universidade Federal de Santa Maria
UFU Universidade Federal de Uberlândia
UNAOC *United Nations Alliance of Civilizations*
UnB Universidade de Brasília
UNESCO *United Nations Educational, Scientific and Cultural organization*
UNESP Universidade Estadual Paulista
UNICAMP Universidade Estadual de Campinas
UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFAE Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
UNIRIO Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNOESTE Universidade do Oeste Paulista
USP Universidade de São Paulo
USCS Universidade Católica do Sagrado Coração
WLSMV *Weighted Least Square Mean and Variance*

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	29
1.1	PRIMEIRAS SEMENTES	29
1.2	ESCOLHA DO TEMA.....	32
1.3	OBJETIVOS	35
1.3.1	Objetivo Geral.....	35
1.3.2	Objetivos específicos	35
1.4	ORGANIZAÇÃO DA TESE.....	36
2	MÚSICA E MÍDIA-EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	39
2.1	MÚSICA E EDUCAÇÃO MUSICAL	39
2.1.1	Música na vida das crianças	44
2.1.2	Atividades cantadas	47
2.1.3	Modos de ouvir música.....	51
2.1.4	Construção do gosto	55
2.1.5	Possibilidades de análises de músicas pop	58
2.2	MÍDIA-EDUCAÇÃO.....	61
2.2.1	As relações das crianças com as mídias	66
2.2.2	A escola e a formação crítica dos professores	71
2.2.3	Alguns conceitos: alfabetização, letramento, multiletramentos	80
3	MAPEANDO O TERRENO: PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE	
	MÚSICA, EDUCAÇÃO E MÍDIAS	84
3.1	PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE MÚSICA E PEDAGOGIA	84
3.1.1	Critérios de seleção	85
3.1.2	Periodicidade.....	88
3.1.3	Programas de pós-graduação e orientações	90
3.1.4	O que dizem as pesquisas sobre formação acadêmico-profissional.....	94
3.1.5	Metodologias das pesquisas em formação acadêmico-profissional.....	98

3.1.6	Tendências bibliográficas.....	101
3.1.7	Conhecimentos adquiridos e perspectivas.....	103
3.2	PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE MÚSICA E MÍDIAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL	107
3.2.1	Processo de mapeamento das pesquisas	107
3.2.2	Mídias, Música e Educação.....	108
3.2.3	Pesquisas e orientações nos programas de pós-graduação brasileiros	111
3.2.4	Corpus das análises	115
3.2.5	O que dizem as pesquisas	118
3.2.6	Conhecimentos adquiridos e perspectivas.....	123
4	CONSTRUÇÃO DE UMA PESQUISA.....	125
4.1	PESQUISA EMPÍRICA	126
4.1.1	Disciplina Arte: Estágio Docente e projeto-piloto	126
4.1.2	Disciplina eletiva: NADE-Pesquisa – Música, Mídia-Educação e Formação	127
4.2	ESCOLHAS METODOLÓGICAS	129
4.2.1	Abordagem quantitativa: questionário	132
4.2.2	Teste qui-quadrado e análise fatorial exploratória (AFE).....	134
4.2.3	Abordagem qualitativa: NADE-Pesquisa.....	136
4.3	INSPIRAÇÕES CARTOGRÁFICAS	137
4.4	PRODUÇÃO DE DADOS E TÉCNICAS UTILIZADAS	139
4.4.1	Caderno NADE - CN: aulas, diário de campo, gravações e relatos	140
4.4.2	Grupos focais.....	144
4.4.3	Atividades de mídia-educação	146
4.4.4	Portfólio	147
4.5	ANÁLISE DE DADOS	148
5	QUESTIONÁRIO.....	151

5.1	PERFIL DESCRITIVO DAS INTEGRANTES DA PESQUISA.....	151
5.2	REPERTÓRIO E CONSUMO MUSICAL	153
5.2.1	Modos de ouvir música e repertório para crianças	154
5.2.2	Gostos e preferências musicais	160
5.2.3	O rádio e as tendências musicais	168
5.3	INTERATIVIDADE E CONSUMO DE MÍDIAS.....	171
5.3.1	Acesso e usos das mídias	171
5.3.2	Mídias e músicas	177
6	“MÚSICA COMO TAPA-BURACO MESMO”: O ESPAÇO DA MÚSICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	183
6.1	BNCC E A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	183
6.2	O USO DO DIMINUTIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	186
6.3	ROSITA E SUA RELAÇÃO COM A MÚSICA	195
6.4	ESTÁGIO E CONCEITOS	198
7	MÚSICAS DA MÍDIA PARA CRIANÇAS: O CASO <i>BABY SHARK</i> NA FORMAÇÃO MUSICAL	202
7.1	<i>BABY SHARK</i> : ORIGEM NEBULOSA E CAMINHOS	205
7.2	ANÁLISE MUSICAL	212
7.3	VIDEOCLÍPE E LETRA DE <i>BABY SHARK</i>	217
7.4	ENTRE PERGUNTAS E CONSTRUÇÃO DO GOSTO	223
7.5	CONSUMO DAS CRIANÇAS E A ESCOLA	228
7.6	AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO CULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	232
8	MÚSICAS POP E POLÊMICAS: REFLEXÕES SOBRE A PROPOSTA “MÚSICA PARA/SOBRE AS MÍDIAS”	236
8.1	ATIVIDADES DE MÍDIA-EDUCAÇÃO: PRIMEIROS PASSOS	240
8.2	SÓ FUNK É POLÊMICO?.....	250
8.3	AS POLÊMICAS DO FUNK.....	260
8.4	OUTRAS ABORDAGENS POLÊMICAS	269

9	ATIVIDADE DE MÍDIA-EDUCAÇÃO: O VIDEOCLÍPE <i>MEDICINA DE ANITTA</i>	279
9.1	PERCURSO PROFISSIONAL E CRÍTICAS.....	281
9.2	O CLUBE DA ANITTINHA	288
9.3	ANÁLISE MUSICAL: O VIDEOCLÍPE <i>MEDICINA</i>	291
9.4	VIDEOCLÍPE E LETRA DE <i>MEDICINA</i>	301
9.5	ATIVIDADES DE MÍDIA-EDUCAÇÃO POR ESTUDANTES DE PEDAGOGIA	310
10	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	320
10.1	CONTRIBUIÇÕES PARA A INSERÇÃO DA MÚSICA NA PERSPECTIVA DA MÍDIA-EDUCAÇÃO.....	320
10.2	FORMAÇÃO CRÍTICA: RESULTADOS E CONTRIBUIÇÕES	328
10.3	LIMITES, DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES	337
10.4	PRINCÍPIOS GERAIS E PROPOSTA COM MÚSICA NA PERSPECTIVA DA MÍDIA-EDUCAÇÃO.....	339
10.5	TORNAR-ME PESQUISADORA	344
	REFERÊNCIAS.....	346
	ANEXO I – Teses e Dissertações Música e Pedagogia	379
	ANEXO II – TCLE.....	381
	ANEXO III – Plano de Ensino 2018/2 (Projeto Piloto)	384
	ANEXO IV – Plano de Ensino 2019/1. NADE-Pesquisa	391
	ANEXO V – Questionário.....	396
	ANEXO VI – Roteiro para aproximação entre saberes.....	403
	ANEXO VII – Aulas do NADE – Pesquisa - PPT.....	404
	ANEXO VIII – Documento Musical	423

Música, Formação e Mídia-Educação:

Um estudo com futuras
professoras de crianças

Gislene Natera



Fonte: PASSOS ... (2021)

1 INTRODUÇÃO

A música, no mundo digital contemporâneo, vem se transformando esteticamente, misturando ritmos, demarcando estilos de vida e também criando novos e complexos modos de interação social e percepção (SODRÉ, 2012). Entendendo que a produção contemporânea de arte e mídia precisa ser incorporada à educação escolar para que esta, além de mais motivadora, se torne também mais relevante (KELLNER; SHARE, 2008), esta pesquisa busca refletir sobre a inserção da música na perspectiva da mídia-educação na formação de futuras professoras de crianças, licenciandas do curso de Pedagogia.

Nesta pequena introdução, apresentarei as sementes que busquei plantar neste estudo, os caminhos que percorri para a escolha do tema, os objetivos geral e específicos e uma breve síntese do que apresento nos demais capítulos deste trabalho.

1.1 PRIMEIRAS SEMENTES

Oi, professora, lembra de mim? Vim aqui pra te falar que mudei meu pensamento sobre a arte musical. [...] Hoje sou DJ e produtor musical. Já trabalhei com vários artistas e hoje ganho minha vida com isso. A música tomou conta do meu dia a dia [...], cheguei a fazer shows fora de Floripa. Realmente você mudou muito minha vida. Só de saber que tem muita gente que curte meu trabalho, eu fico muito grato por ter presenciado aquelas aulas contigo. Tô aqui pra te agradecer por tudo que fizeste por mim. (DJ GORRI, 2018)²

Esta pesquisa surge do meu cotidiano como professora de música desde outubro de 1991 dentro do espaço escolar e como professora colaboradora no contexto universitário no período de 2012 a 2015, tanto como orientadora de estágios no curso de Música quanto como professora da disciplina Música e Ensino no curso de Pedagogia. Inspiro-me nas palavras carinhosas de meu ex-estudante Igor para afirmar que é preciso acreditar na capacidade de mudança das pessoas e enxergar que algumas coisas, para serem modificadas, precisam de tempo, às vezes, mais do que o tempo cronológico do qual somos reféns em nosso cotidiano (BARROS; BARROS, 2016).

Inspirada na cartografia, tentarei o desafio inicial de uma tese, que é compartilhar os mapas constituídos de trilhas já delimitadas que necessitei caminhar e outras que me senti convidada a abrir e desvendar no percurso da tese. Em sala de aula, Igor é um exemplo, entre

² Depoimento em Messenger - Facebook do ex-estudante Igor (DJ Gorri), da Escola Básica Municipal Mâncio Costa (Florianópolis), em 13 de maio de 2018.

tantos outros, de um jovem que “não era a fim de fazer música” – ao menos, não aquelas músicas que eu propunha. São essas “recusas” dos estudantes que sempre me provocaram a tentar algo diferente em sala de aula, chegando até, em alguns momentos, a me colocar em risco também como professora. Em uma das escolas em que atuei como professora de música, a Escola Básica Municipal Mâncio Costa, em Florianópolis, tive a oportunidade de experimentar alguns modelos de aula diferenciados para me aproximar das crianças e jovens e, ao mesmo tempo, criar vínculos afetivos com eles, o que muito contribuiu para minha construção como professora.

Em uma sala de aula desta escola, no ano de 2016, com dificuldades para dialogar com os alunos sobre a construção do gosto, propus que os estudantes compartilhassem comigo uma lista de músicas de que gostassem. A seguir, eu as buscava na internet e as ouvíamos coletivamente, para abrir assim o debate proposto inicialmente. Nasceu aí minha primeira semente para esta tese. Fiquei chocada com as músicas que passei a conhecer por meio dos meus alunos e que eles consideravam músicas de “boa qualidade”. Rimos muito! Ri de mim mesma. Meu conhecimento daquele mundo de músicas que estavam nas mídias era inexistente, e eu não sabia conduzir qualquer outro tipo de análise com os estudantes que não fosse a partir das “letras” das músicas, que me pareciam grosseiras e preconceituosas. Aparentemente os estudantes possuíam um repertório bem mais amplo que o meu em relação a determinados gêneros, assim como sabiam de parcerias entre os artistas, shows e outras informações de que eu não tinha conhecimento algum – fato bastante comum, também relatado por Richards (2002). Naquele momento, ficou claro para mim que eu precisava descobrir outros caminhos para aprender sobre o assunto, para me aproximar das músicas pop e seus videoclipes e, talvez depois, abordar o tema em sala de aula.

Em outra escola, em 2017, minhas dificuldades se deram em outro patamar: dessa vez, entre minhas colegas professoras³. A diretora propôs que as professoras tivessem autonomia para escolher uma música para a festa junina, mas não viabilizou nenhum momento de troca entre nós ou qualquer discussão sobre o assunto. Só descobrimos a música que cada colega tinha escolhido quando se iniciaram os ensaios, nos quais as músicas e as danças invadiram a escola, provocando ora prazeres entre algumas crianças e jovens, ora muitas queixas de outras crianças, porque não puderam escolher determinadas canções.

³ A opção pelo gênero feminino se dá devido ao número elevado de mulheres no espaço escolar, principalmente entre as professoras de referências, que são aquelas licenciadas em Pedagogia (APPLE, 1988; NUNES, 2017). Ressalto ainda que o termo se refere a ambos os gêneros.

Naquela festa junina, uma das músicas escolhidas era do gênero funk, o que, no meu ponto de vista, sem demarcar preconceito contra o gênero, fugia da proposta de comemorar as manifestações culturais populares que ocorriam/ocorrem em nosso país. A festa junina, além de músicas tradicionais desse tipo de manifestação, como *Chegou a hora da fogueira*, *Balaio*, *Isto é lá com Santo Antonio* ou *Olha pro céu meu amor*, teve um show à parte: meninas fantasiadas de caipira, em trajes bastante provocantes, causando comentários maldosos entre os meninos, que riam muito e diziam que deveria ter festa junina na escola todos os meses, apesar de eles se negarem a participar. Nasceu ali minha segunda semente para este estudo. Muitas perguntas me fiz na época: seria preconceituoso de minha parte ter ficado indignada com aquela escolha musical para a festa junina? Por que não poderíamos alimentar a manifestação cultural e manter vivas as tradições de nosso país, buscando ampliar o repertório de nossos estudantes? Será que as músicas “que os alunos gostam de ouvir” devem entrar no espaço escolar a qualquer momento ou de qualquer forma? Quais são os critérios para a escolha dos repertórios trabalhados no espaço escolar? Qual a preparação que as professoras possuem para fazer mediações sobre o uso das músicas da mídia comercial? Não seria necessário no espaço escolar um trabalho em parceria entre professoras de referência e educadores musicais no contexto de uma cultura marcada pela mídia?

Nos cursos de Licenciatura em Música e de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), assim como em outros encontros em que atuei com professora de música, o interesse dos estudantes sempre foi em relação ao acesso às músicas da cultura infantil e às formas de se brincar. Os estudantes, de forma geral, mostravam possuir um repertório da cultura infantil bastante restrito e, infelizmente, tinham poucas condições financeiras para investir em materiais artísticos e pedagógicos. As lembranças destas experiências durante o primeiro ano de doutorado me faziam lembrar desta outra semente, uma terceira, que estava adormecida dentro de mim, mas que despertou: seria possível utilizar as mídias para que os estudantes e/ou as professoras de referência tivessem acesso a materiais musicais de boa qualidade? Que tipos de materiais ou quais autores e compositores disponibilizam nas mídias materiais pensados especificamente para crianças?

Com essas três sementes nas mãos, em 16 de maio de 2018, logo após receber a mensagem de meu aluno Igor, participei do Colóquio Internacional Pedagogias Sociais e Tecnologias da Comunicação, promovido em Florianópolis pelo Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA/UFSC), ao qual estou vinculada, e pelo Centro de Pesquisa em Educação para Mídia em Informação e Tecnologia (CREMIT) da Universidade Católica do

Sagrado Coração (USCS), de Milão, Itália. Ali, tive a oportunidade de perguntar ao professor Dr. Pier Cesare Rivoltella se ele tinha conhecimento de trabalhos internacionais que discutissem e refletissem a música na perspectiva da mídia-educação. O professor afirmou que não tinha conhecimento de nenhum trabalho nesta perspectiva e ainda me provocou: “Por que você não realiza uma teorização sistemática [da música] na mídia-educação?”. Nasceu, assim, minha quarta semente. A partir de então, o desafio foi escolher o local de plantar, como adubar e cuidar dessas sementes para que elas pudessem me dar frutos.

1.2 ESCOLHA DO TEMA

Parto do pressuposto de que a música está dentro da escola, que é o local institucional onde os saberes se incorporam de modo sistemático e as conexões pertinentes se promovem entre eles. Tudo indica que tanto a escola quanto a educação, em sentido amplo, que interagem com o espaço-tempo vigente, captando e redefinindo os mecanismos de aprendizagem, “não poderiam deixar de ser afetadas pelas transformações tecnológicas do vínculo, pelo advento de uma forma social virtualizada” (SODRÉ, 2012, p. 192).

Pelo viés da comunicação, Martín-Barbero (2014) também comenta que a escola é afetada pelos processos de mudança que atravessam nossa sociedade. Na concepção do autor, é preciso interagir com tais mudanças, como a desterritorialização, as hibridações da ciência e da arte, das literaturas escritas e audiovisuais etc. Assim sendo, somente levando em conta essas transformações é que a escola poderá interatuar com novas formas de participação cidadã que o entorno informacional abre hoje, segundo Martín-Barbero (2014).

Dessa maneira, o processo de um doutorado é, no meu ponto de vista, um espaço/tempo para o encontro e o diálogo com os autores e outras referências, no caso da Pós-Graduação em Educação, de diferentes áreas do conhecimento. Partindo da importância de parcerias entre as pessoas, tema de minha dissertação anterior, de mestrado, sem querer e sem perceber, fui trilhando caminhos e criando parcerias com os colegas de turma, mas também com minhas professoras. Uma experiência belíssima e inesquecível!

Hoje, mais madura intelectualmente do que quando entrei no doutorado, consigo observar o quanto aprendi com estudos e dedicações em algumas disciplinas, que nem sequer são ou serão comentadas neste texto final, mas que colaboraram para a minha formação, ampliando a minha visão de professora de música para a construção de uma pesquisadora.

Alguns autores que me foram apresentados nesse período (ANDRÉ, 2009; ROMANOWSKI; ENS, 2006) me instigaram a fazer uma pesquisa bastante séria sobre a

música nos cursos de Pedagogia e sobre a música e as mídias no contexto educacional brasileiro, o que me demandou muito esforço e disciplina. Ajudaram-me a construir a revisão de literatura, que foi fundamental para a delimitação do tema de pesquisa. Com ela, comecei a mapear o que já havia e o que ainda era ausente entre as pesquisas brasileiras. Comecei a percorrer caminhos abertos, mas também a ser convidada a abrir novos caminhos, novas trilhas.

Com estas revisões, tive acesso à legislação brasileira (BRASIL, 1996, 2008c, 2016, 2018) em relação à Arte na escola e às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Licenciatura (BRASIL, 2006a) que também foram de fundamental importância para pensar a pesquisa no diálogo entre a Educação Musical e a Pedagogia. Dessa maneira, concordo com Bellochio, Weber e Souza (2017, p. 218) que “potencializar a formação musical e pedagógico-musical de professores unidocentes na Pedagogia, e reconhecer suas ações profissionais, amplia possibilidades do trabalho do professor de música, [e] sustenta uma educação mais articulada entre profissionais”.

Da mesma forma, conhecer os documentos oficiais que promovem o desenvolvimento de algumas abordagens a respeito das políticas públicas para a mídia-educação (UNESCO, 1982, 2018; UNICEF, 1989; NAMLE, 2007a, 2007b), assim como a Carta de Florianópolis para a Mídia-Educação (UFSC, 2006 *in* GIRARDELLO; FANTIN, 2009b, p. 161-164) me fez entender melhor a importância da mídia-educação para a escola, para o trabalho dos professores, para a formação crítica dos estudantes, para a família e para a sociedade (RIVOLTELLA, 2012). Nesta perspectiva, o autor define as mídias “não só como ferramenta”, mas também como uma possibilidade de educação “com, para e através” delas.

Seguindo esta mesma linha, autores como Buckingham (2005, 2013, 2019) me ajudaram a entender as relações das crianças e dos jovens com as mídias, assim como a importância da formação dos professores para atuar no mundo contemporâneo de forma crítica e criativa, o que foi de fundamental importância para meus estudos na perspectiva da mídia-educação. Já a aproximação a outros autores, como Giroux (1995, 1997), por exemplo, surgiu da necessidade de entender um currículo e uma escola que necessita de professores com formação crítica, considerando que o currículo e a escola são espaços de lutas política e cultural.

E foi assim, como grama – metáfora utilizada por Deleuze e Guattari (1995) –, de mãos dadas com minhas orientadoras, Gilka e Teresa, que fui me emaranhando e buscando espaços para pensar, dialogar e fazer propostas (Figura 1). Na continuidade do trabalho, elaborei um projeto-piloto sobre a música na perspectiva da mídia-educação, que foi possibilitado pela parceria que fiz com a professora Dra. Alessandra Rotta de Oliveira, de Artes, no curso de

Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Esses dados foram apresentados à banca de qualificação do projeto na linha de pesquisa Educação e Comunicação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC), na qual as professoras presentes fizeram contribuições importantes para a melhor elaboração da pergunta e dos objetivos da pesquisa. Em sua dimensão de pesquisa de campo, esta viria a ser desenvolvida por meio da oferta de uma disciplina eletiva no mesmo curso de Pedagogia, ligada ao eixo curricular chamado de NADE-Pesquisa⁴, desta vez em parceria com a professora Dra. Monica Fantin. Para melhor contextualização, vale ressaltar que o curso de Pedagogia se destina à formação de professores para atuar com crianças na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2006a). Observo, ainda, que o curso de Pedagogia da UFSC tem como um de seus eixos curriculares Educação e Infância.

Isso significa dizer que foi a partir das sementes plantadas em meu coração, dos diálogos com os diferentes autores sugeridos, das indicações de ambas as orientadoras e dos ensinamentos que as estudantes da disciplina de Arte no curso de Pedagogia me proporcionaram é que surgiu minha pergunta de pesquisa: como se poderia desenvolver a inserção de uma disciplina de música com, para/sobre e através das mídias no curso de Pedagogia?

Figura 1: Trilhas da construção de uma pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Este trabalho se justifica pelo número reduzido de trabalhos nacionais e internacionais encontrados que abordam a música na perspectiva da mídia-educação (RICHARDS, 2002; SUBTIL, 2003; BUENO, 2010; RUZICA DODIG, 2014; MCCLAIN, 2016a; ULIANA, 2017;

⁴ NADE-Pesquisa: Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos.

MARTINS, 2017; SAHÃO, 2020). A necessidade de tal investigação é apontada por Brereton⁵ (2005, p. 117):

Enquanto Madonna e alguns outros ícones da música têm sido estudados extensivamente por Fiske etc., o estudo da música e seus efeitos na sociedade ainda não foram adequadamente analisados e devem se tornar uma área de crescimento para pesquisa de mídia acadêmica no futuro. Ann Kaplan produziu um estudo envolvente de vídeos de música e Dick Hebdige e Simon Frith no Reino Unido se especializaram em (sub)culturas, estilo e análise de cultura musical. Mas muito mais é necessário, e os alunos muitas vezes querem refletir seus novos gostos musicais.

A diferença desta pesquisa em relação às investigações nacionais é que ela não foi realizada a partir de espaços institucionais já existentes, pelo contrário: como parte da pesquisa, uma disciplina de música foi criada em um curso de Pedagogia que não tem a disciplina de música em seu currículo. Além disso, o processo possibilitou experimentar o aprender e ensinar música na perspectiva da mídia-educação, ou seja: com, para/sobre e através das mídias.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Compreender como as atividades de mídia-educação podem ser inseridas e contribuir para o ensinar e aprender música na formação de professores nos cursos de Pedagogia.

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar os usos e consumos de músicas e mídias das estudantes de Pedagogia;
- Observar e reconhecer, entre as estudantes, a prática da construção do pensamento reflexivo no processo de escuta e fazer musical;
- Examinar, por meio das reflexões das estudantes, como as músicas das mídias podem ou não ser utilizadas no espaço escolar;
- Identificar as representações das estudantes sobre o repertório musical das crianças e a necessidade de atenção às suas dimensões midiáticas;

⁵ Neste trabalho, todas as traduções de trechos cujas fontes estão originalmente em outros idiomas são de minha responsabilidade.

- Analisar videoclipes musicais para compreender possibilidades e limites de atividades de mídia-educação com estudantes de Pedagogia.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA TESE

Após esta introdução, apresento o Capítulo 2, que trata das referências teóricas que podem ajudar na compreensão da Educação Musical, no sentido de aprender e ensinar música nos três enfoques apresentados por Aróstegui Plaza (2014). Discorro, assim, sobre referências a atividades cantadas, modos de ouvir música, construção do gosto e algumas possibilidades de análise da música pop. Agrego também a esse capítulo referências teóricas sobre mídia-educação, sobre a relação das crianças com as mídias e sobre a necessidade de formação crítica do professor.

No Capítulo 3, apresento um mapeamento de pesquisas brasileiras que abordam a música nos cursos de Pedagogia, e de estudos que refletem sobre músicas e mídias. Na sequência, no Capítulo 4, delinco o passo a passo da construção deste trabalho, identificando cada etapa que o constitui como uma pesquisa de abordagem mista, com inspirações cartográficas. Nomeio também todas as técnicas que foram utilizadas para a produção de dados, assim como para a análise dos dados. Aí é apresentado o projeto-piloto que desenvolvi com duas turmas de estudantes da disciplina obrigatória de Artes (2018.2), cujos resultados fazem parte da dimensão quantitativa do estudo. É apresentado também o trabalho de campo desenvolvido junto às estudantes da disciplina eletiva Música, Mídia-Educação e Formação (2019.1), que participaram das dimensões quantitativa e qualitativa da pesquisa. Lembro que mesmo os dados quantitativos foram analisados também qualitativamente.

No Capítulo 5, detenho-me nos dados da abordagem quantitativa, que foi realizada por meio do questionário respondido pelas duas turmas de estudantes da disciplina Arte (2018.1) e pelas estudantes da disciplina Música, Mídia-Educação e Formação (2019.1). Esse capítulo mostra o perfil das integrantes da pesquisa, assim como seus usos e consumos de músicas e mídias, tentando responder assim ao primeiro objetivo específico. Ressalto então que responderam ao questionário 73 estudantes, sendo 68 do gênero feminino. Esses dados reafirmam o estudo de Nunes (2017) e de Apple (1987, 1988) sobre a prevalência de mulheres na profissão docente – devida a causas sociais, culturais e econômicas –, razão pela qual neste texto usarei o feminino como genérico.

Nos capítulos seguintes, trago algumas das escolhas que fiz ao selecionar para análise alguns dos tantos dados produzidos ao longo da pesquisa. Com certeza, eles não se esgotam

aqui, e espero ter fôlego, mais adiante, para me debruçar sobre outros temas que não foi possível abordar neste documento. No Capítulo 6, a partir do relato de uma estudante, analiso aspectos do uso da música na Educação Infantil. A problemática trazida em sala de aula, que será detalhada à frente, convidou-me para adentrar criticamente neste mundo de “diminutivos”, onde as futuras profissionais são recebidas nas escolas de Educação Infantil para realizarem seus estágios obrigatórios ou mesmo para atuarem como professoras auxiliares. Este capítulo tenta cumprir o objetivo de reconhecer as práticas da construção do pensamento reflexivo no contexto da escuta e do fazer musical.

As músicas da mídia para crianças, a partir do exemplo de um fenômeno comercial recente – a música *Baby Shark* –, também foram a temática problematizada em sala de aula, que desenvolvo no Capítulo 7. Essa produção cultural midiática convidou-me a refletir quais motivos levam as estudantes a pensar que, ao aprender música, não permitirão a presença de músicas da mídia no contexto da escola, examinando assim, por meio das reflexões das estudantes, como as músicas das mídias podem ou não ser utilizadas no espaço escolar.

No Capítulo 8, faço uma proposta de como poderia ser abordada a música para/sobre as mídias, ou seja, de quais as possibilidades e orientações da mídia-educação para investigar o acesso a essa produção cultural midiática, suas formas de produção e os significados sociais a ela atribuídos. Esses temas provocaram novos questionamentos das estudantes, de tal maneira que foi possível identificar suas reflexões sobre o repertório musical das crianças, assim como a necessidade de dar atenção às dimensões midiáticas desse repertório.

No Capítulo 9, desenvolvo uma análise da atividade de mídia-educação realizada a partir de um videoclipe da diva pop brasileira Anitta, sugerido por uma dupla de estudantes. Com a análise do clipe dessa cantora, busco compreender algumas das possibilidades e alguns dos limites das atividades de mídia-educação com estudantes de Pedagogia. Ao mesmo tempo, faço uma reflexão voltada para que a escolha musical das professoras não seja pautada apenas por gostos e preferências pessoais, mas também por uma análise mais crítica que envolva pensar, discutir e pesquisar sobre os motivos e critérios que levam alguns produtos culturais ao consumo cotidiano.

Nas conclusões, que estão descritas no Capítulo 10, sintetizo os processos de aprendizagem que este estudo proporcionou à minha formação como pesquisadora. Busco fechar esta etapa do caminho com reflexões e sugestões de como as atividades de mídia-educação podem ser inseridas na formação de futuras professoras de crianças, contribuindo também para o ensinar e aprender música.

Optei por uma perspectiva teórica e por um dos paradigmas da mídia-educação, que é o do pensamento crítico (RIVOLTELLA, 2012). Pensar criticamente envolve evitar a pressa para o julgamento, reconhecendo as limitações das reivindicações que podemos fazer e desenvolvendo um ceticismo saudável sobre algumas das grandes reivindicações que são frequentemente feitas sobre mídia – e talvez particularmente sobre o poder da mídia e os seus efeitos. Este processo também requer uma relação dinâmica entre prática e teoria, entre ação e reflexão e entre criatividade e crítica (BUCKINGHAM, 2018).

Todo esse processo não seria possível sem os mapas e lanternas que ambas as orientadoras me apresentaram e que me guiaram em dias de escuridão total e de matas fechadas. Cada passo, cada pergunta, cada tombo que tive, no Brasil ou em meu período de sanduíche de doutorado na Universidade de Granada, na Espanha, foi acolhido e socorrido por elas. Estiveram muito presentes (de forma on-line) comigo também na Espanha, em tempos de quarentena rigorosa devido à pandemia do coronavírus. As escritas e reescritas foram quase infinitas. Todo o meu material foi refeito depois da qualificação e depois de ter em mãos todos os dados que a pesquisa empírica me proporcionou.

As estudantes que participaram desta pesquisa mudaram as trilhas que eu pensei que percorreria e com isso me proporcionaram desafios, me convidaram ao sentido mais profundo do que é fazer uma pesquisa e produziram muitos dados. Tive que fazer escolhas. E essas escolhas são de minha responsabilidade. Elas foram apenas acolhidas pelas orientadoras.

Por isso, faço a opção por escrever este texto na primeira pessoa do singular, entendendo que todos os elogios que este estudo possa vir a receber serão direcionados a essa dupla de orientadoras que se fez presente em todo o percurso, mas que as críticas, que também o estudo poderá vir a sofrer, seja pela escolha do tema, seja pela insistência em realizar a análise me apoiando neste ou em outro autor, são de minha única responsabilidade.

Também é necessário salientar a importante contribuição do professor José Luis Aróstegui Plaza, que me recebeu em Granada e que me proporcionou um olhar diferenciado para alguns dos meus dados. O desafio proposto pelo professor, bastante singular entre os estudos de Educação no Brasil, me fez adentrar e ampliar ainda mais meus conhecimentos e minha aproximação com as pesquisas em Educação no continente europeu.

2 MÚSICA E MÍDIA-EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Este capítulo apresenta os conceitos e modos de ensinar e aprender música que fundamentam esta pesquisa e que são entendidos de variadas maneiras por diferentes autores. Na primeira parte do capítulo, abordam-se os distintos entendimentos sobre o conceito de música e Educação Musical, assim como as músicas na infância, os modos de ouvir, construção de gosto e possibilidades de análises musicais que podem ser realizadas por não músicos. Na segunda parte, discorre-se sobre as ênfases conceituais específicas no campo da mídia-educação e âmbitos correlatos a ele, assim como algumas pistas de trabalho que pensam uma formação crítica de professores em mídia-educação.

2.1 MÚSICA E EDUCAÇÃO MUSICAL

A música, por sua natureza, “é uma construção intrinsecamente humana que se revela em expressões culturais e artísticas variadas. [...] é presente em todas as culturas e se manifesta ao longo de toda a vida” (GLUSCHANKOF; PÉREZ-MORENO, 2017, p. 9). Suas “variedades de significados, sentidos, alcances epistemológicos, suas inter-relações e suas formas de comunicação” (MEYER, 2001, p. 19) são focos de interesse de diferentes áreas, como: Psicologia, Sociologia, Antropologia, Ciência Política, Comunicação, Mídias e diversos ramos das ciências humanas e naturais. Segundo o autor, isso se dá porque a música comunica significados emocionais e intelectuais, apesar de existirem diferentes maneiras de analisá-la. Tanto os compositores quanto os intérpretes, os teóricos de diferentes escolas e estilos, os especialistas em estética e os críticos de diferentes tendências concordam que “a música possui um significado, e que este significado se comunica de algum modo aos que participam da construção dela e aos que são ouvintes” (MEYER, 2001, p. 21).

A principal diferença, diz Meyer (2001), é que os absolutistas insistem que o significado musical descansa sobre a obra em si, nas percepções das relações empregadas na obra musical; e os referencialistas entendem que, para além desses significados abstratos e intelectuais, a música comunica significados que se referem de alguma forma ao mundo extramusical, às ações e aos estados emocionais e de caráter.

Swanwick (2003), por exemplo, diz que a música persiste em todas as culturas e em vários sistemas educacionais porque é uma forma simbólica, uma forma de discurso. E, como discurso, ela “promove e enriquece nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo”

(p. 18). Concordando com Meyer, Swanwick afirma que a música envolve elementos cognitivos e, assim, explica que a música funciona metaforicamente, identificando três modos: “(1) quando transformamos sons em ‘melodias’, gestos; (2) quando transformamos essas ‘melodias’, esses gestos, em estruturas; e (3) quando transformamos essas estruturas simbólicas em experiências significativas” (SWANWICK, 2003, p. 56, grifos do autor).

Penna (2008, p. 76) entende a música como “comunicação e expressão vinculada a uma concepção de linguagem, para que seja possível dar-lhe bases históricas e culturais – quer dizer, convencionada”. Assim, é na “combinação de recursos específicos, únicos e processos semióticos genéricos que podemos ver a música como uma linguagem localizada dentro do contexto mais amplo de significado na sociedade” (PHILPOTT, 2016, p. 192). Nessa perspectiva, pode-se dizer que compreender tanto a materialidade quanto a estrutura de significado na música pode revelar características importantes do que significa para uma criança ser alfabetizada na música e as subsequentes implicações para o desenvolvimento da Educação Musical. Nesse sentido, “a música não é uma linguagem ‘universal’, mas línguas que estão socialmente, culturalmente e historicamente localizadas” (PHILPOTT, 2016, p. 196, grifos do autor).

Ibáñez (2017) concorda que a música não é uma linguagem universal, justificando que, como linguagem, a música trata de um sistema com códigos e normas que são compartilhadas entre seus ouvintes, e é isso que permite à música se comunicar e se fazer entender. Entretanto, a “universalidade da música como linguagem implica encontrar e estabelecer uma forma de pensar, estruturar e organizar os sons de uma forma que sejam aplicados – e conseqüentemente válidos – para qualquer sociedade humana” (p. 21), o que é impossível.

Merriam (1964), de acordo com as correntes funcionalistas da Antropologia de sua época, defendeu que a música tem desempenhado diferentes funções e usos em diversas culturas e que estes conceitos são complementares. Afirmou que o “‘uso’, então, se refere à situação na qual a música é aplicada em ações humanas; e a ‘função’ diz respeito às razões para o seu emprego e, particularmente, os propósitos maiores de sua utilização” (MERRIAM, 1964, p. 209, grifos do autor). O autor categorizou dez funções: (1) função de expressão emocional; (2) prazer estético; (3) entretenimento; (4) comunicação; (5) representação simbólica; (6) resposta física; (7) conformidade às normas sociais; (8) validações de instituições sociais ou rituais religiosos; (9) contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura; e (10) contribuição da integração da sociedade (p. 209-210).

Swanwick (2003) analisou e fez críticas às funções de Merriam, classificando-as em duas possibilidades (p. 49): as que têm potencial tanto para a transmissão como para a

transformação cultural (as seis primeiras citadas na lista de Merriam) e as outras, que não tendem a criar ou encorajar uma exploração metafórica (caso das quatro últimas), porque, a princípio, estão vinculadas a sistemas mais ou menos fechados de signos. Ibáñez (2017) também faz críticas a Merriam, apontando que seu modelo propõe pensar que deveria existir uma relação direta ou equivalente entre a estrutura social e a musical. Se isso fosse possível, haveria uma correspondência entre cada grupo social e um determinado estilo musical. Como isso foi amplamente criticado, devido às várias possibilidades de identidades e de gostos musicais, surgiu o “conceito de *interpelação* como um processo bidirecional entre música e ouvintes através do qual ambos contribuem e modulam significados em relação à atividade musical” (IBÁÑEZ, 2017, p. 25, grifo do autor).

Tia DeNora (2000, p. xi), por sua vez, descreve uma série de estratégias por meio das quais a música é mobilizada como um recurso para a produção das cenas, rotinas, suposições e ocasiões que constituem a vida social. A autora aponta as formas pelas quais a música “é apropriada pelos indivíduos como um recurso para a constituição contínua de si mesmos e seus estados psicológicos, fisiológicos, emocionais e sociais” (p. 47). Dessa maneira, a música tem como foco um olhar mais sociológico nas estratégias de autorregulação dos indivíduos e nas práticas socioculturais, para a construção e manutenção do humor, da memória e da identidade. Assim sendo, a música tem um papel ativo na vida pessoal e social das pessoas, tomando muitas vezes a frente em suas ações cotidianas.

Nesta perspectiva, observa DeNora (2000, p. 54) que, às vezes, a música pode ser usada como um catalisador que pode transformar atores relutantes em pessoas que passam a necessitar da presença da música em circunstâncias particulares, desenvolvendo, assim, a autorregulação, que é a negociação entre a necessidade e a preferência. Em outros casos, diz a autora, a música é utilizada para aliviar as pessoas em cursos de ação e modos de agência estética, e têm o corpo como um órgão que está preso ritmicamente à música, assim como “se envolve em manobras estilísticas na orientação à música” (p. 78).

DeNora também pontua que a música tem propriedades organizacionais e pode servir como recurso do cotidiano, podendo ser entendida como “tendo ‘poderes’ sociais em relação ao ser social” (p. 151, grifos da autora). Para ela, a música tem “[...] capacidade de transmitir forma e textura para ser, sentir e fazer [...] a música não é sobre a vida, mas está bastante implicada na formulação da vida; é algo que entra em ação, algo que é uma formativa [...] como recurso de agência social” (DENORA, 2000, p. 152-153).

Olhando para a atualidade, Ibáñez (2017) diz que, se olharmos a música como fenômeno, devemos incluir e analisar os usos musicais nas redes digitais, nas novas tecnologias, nas “comunidades virtuais de fronteiras e identificações líquidas” (p. 19). O autor assegura ainda que dessa maneira será possível perceber um mundo complexo e globalizado, “com indivíduos que não têm uma única atribuição, definitiva e estática a um grupo ou comunidade, e sim, que possuem múltiplas identidades superpostas e em mudança” (p. 25). Nesta perspectiva, a música e o consumo estão relacionados: ora se pode consumir uma música em razão de identificação ideológica, ora a música pode ser um instrumento para favorecer um determinado consumo. Resumidamente, Ibáñez define que

A música é uma linguagem formada por sons e silêncios organizados humana e socialmente de uma forma particular em cada cultura, e com alguns significados, valores e sentimentos associados. Embora os seus usos e funções possam variar de acordo com o local, grupos ou indivíduos, a música baseia-se na prática e torna-se uma experiência pessoal e coletiva com um elevado poder simbólico e capaz de ativar identidades e ideologias através das narrativas e significados que adquiriu ao longo do tempo. É *alfa* e *ômega*, no sentido em que é susceptível de estar presente e significativa em qualquer situação humana, aqui ou em qualquer outra parte do planeta, e como gerador, processo ou produto final de uma ação humana. (IBÁÑEZ, 2017, p. 26, grifos do autor).

Sabe-se que a música tem uma imensa contribuição a dar para a formação integral das crianças e dos jovens, mas não há uma concordância de como se pode defender ou justificar sua presença na escola. Kraemer (2000) assegura que o conhecimento pedagógico-musical possui dimensões filosóficas, sociológicas, pedagógicas, estéticas, psicológicas, entre outras. Afirma, assim, que a pedagogia da música dialoga com outras ciências, ou seja, está entrelaçada com outras disciplinas, e que “as fronteiras entre as ciências são [...] flexíveis, e podem mesmo sobrepor-se umas às outras ou mesmo serem abolidas” (p. 61). A partir desse entendimento, Jusamara Souza (2020, p. 17) diz que a prática da Educação Musical, como ciência, não é destinada a ser uma área interdisciplinar, mas, sim, a “criar uma disciplina científica que dialoga com outros campos, como qualquer outra área do conhecimento o faz” (p. 21).

Nesta perspectiva, a autora aponta que o conceito de Educação Musical tem, pelo menos, dois sentidos: “um que remete às práticas de ensinar-aprender música e à didática da música exercida em diferentes contextos; e outro que remete a uma área do conhecimento que, como outras áreas, tem sua história e está em constante desenvolvimento” (SOUZA, J., 2020, p. 9).

Em relação às práticas de ensinar-aprender música, Aróstegui Plaza (2014) afirma que há três enfoques principais. O primeiro enfoque é técnico, no qual o ensino da linguagem musical inicia explicando o que são pentagramas, claves, notas etc., ou seja, nesta aprendizagem

primeiro se aprende a parte teórica e depois a prática (tocar um instrumento). O autor dá como exemplo um concerto didático, no qual a preocupação seria reconhecer um som de clarinete ou uma forma rondó. Neste enfoque, segundo o autor, “não importa muito que não se compreenda a utilidade naquele momento; mais cedo ou mais tarde seu benefício será compreendido” (ARÓSTEGUI PLAZA, 2014, p. 22).

O segundo enfoque é prático e, resumidamente, seria aquele que proporciona primeiro a vivência com a música para depois levar a entender suas teorias. Aqui se encontram várias metodologias musicais, segundo o autor, como Dalcroze, Orff, Kodály, Willems, Martenot, Schafer, entre outros. De acordo com Aróstegui Plaza (2014, p. 23), todas elas têm em comum uma proposta que ancora “uma série de exercícios práticos e que, por meio do movimento e do som, se busca a interiorização de todas as partes dos parâmetros musicais: ritmo, melodia, textura, timbre e estrutura formal”. Em relação ao exemplo do concerto didático, o autor fala que implicaria aqui utilizar recursos atraentes e externos à música, como um conto, por exemplo, ou mesmo promover a participação do público ao cantar uma melodia ou bater um determinado ritmo.

Já o terceiro enfoque é o crítico. Aqui se coloca “a ênfase no contexto social da aprendizagem, sendo a sociologia a que fundamenta sua ação educativa” (ARÓSTEGUI PLAZA, 2014, p. 23). A interação se dá a partir das identidades sociais, e o conhecimento vai sendo adquirido de acordo com sua relevância em cada contexto social. Entendendo que a valorização de um determinado estilo musical se dá em razão de idade, sexo, classe social, etnia, crença religiosa, orientação sexual ou outros fatores, as experiências de cada um são diferentes. Neste ponto de vista, a proposta deve partir da realidade dos alunos, evitando uma separação entre a experiência dos alunos e os conteúdos acadêmicos trazidos pelos professores, podendo assim combater as discriminações. Ou seja, a fim de combater uma hegemonia cultural, o currículo crítico propõe estabelecer uma

[...] educação musical intercultural na qual a música acadêmica ou qualquer outra perca seu caráter hierárquico e que inclua também outros estilos musicais próprios dos grupos culturais tradicionalmente invisíveis para a academia, como pode ser o jazz, o rock e o pop, o flamenco etc., dependendo sempre do contexto sociocultural em que nos movimentamos. (ARÓSTEGUI PLAZA, 2014, p. 24).

Apesar de todos os enfoques apresentados separadamente, Aróstegui Plaza (2014, p. 25) afirma também que “não há docente que pertença exclusivamente a um dos enfoques e que

todos levamos em conta, de forma consciente ou inconsciente, o nível de desenvolvimento de nossos estudantes e as condições sociais que os rodeiam”.

Dentro deste contexto, pode-se dizer que a Educação Musical vem se tornando cada vez mais diversificada na gama de habilidades que requer e promove, devido às mudanças rápidas da vida social e tecnológica, o que aumenta o desafio de os professores de música serem capazes de levar essa diversidade para escolas, conservatórios e universidades.

2.1.1 Música na vida das crianças

É possível afirmar que é recente a atenção ao desenvolvimento musical e às transformações que vêm acontecendo nas práticas musicais entre a infância e a vida adulta (ILARI, 2009). A memória pré-natal, segundo Ilari (2009), pode ser importante para o estabelecimento do vínculo entre bebê e mãe e inclusive pode ajudar na aprendizagem de conceitos musicais. Do útero aos primeiros dias de vida, os bebês ouvem melhor os sons graves que os sons agudos, e, poucos dias depois, a percepção de alturas se inverte, e os bebês passam a ouvir mais os sons agudos que os graves. De acordo com a pesquisadora, o ritmo é outro elemento que as crianças dominam, e, conforme vão crescendo, elas vão escolhendo os ritmos e estilos contrastantes que mais querem ouvir e com os quais querem brincar.

Ilari também informa que as crianças aprendem cada música por partes, até dominarem a canção inteira. Também são capazes, mesmo quando pequenas, de inventar suas próprias músicas. A ciência já comprovou que “os bebês e as crianças pequenas são músicos competentes, que ouvem, memorizam, cantam, dançam, se divertem (e também se aborrecem) com as músicas que aprendem com os adultos” (ILARI, 2009, p. 40).

Sloboda (2008) apresenta um quadro teórico sobre a teoria do desenvolvimento, explicando que no mundo ocidental, desde o nascimento até por volta dos dez anos, as crianças possuem uma aquisição espontânea da habilidade musical, no que ele chama de enculturação⁶, que é caracterizada por uma ausência de esforço autoconsciente, ou seja, não há uma instrução específica, mas as crianças progridem e não estão preocupadas com isso. Depois dessa idade, segundo o autor, vivenciamos o treino, o qual nos traz um conjunto de preocupações bastante diferente.

⁶ No próprio texto do autor é explicado que “o termo enculturação foi usado na presente tradução por fazer parte do vocabulário corrente dos estudiosos da área específica da cognição musical, apesar de outros estudiosos das ciências humanas fazerem uso do termo ‘aculturação’ para designar o mesmo fenômeno” (SLOBODA, 2008, p. 259).

O autor vai apresentando as mudanças musicais que vão ocorrendo nas crianças, a partir de uma revisão de literatura, mas também de sua própria pesquisa. Afirma que, por volta dos 18 meses, começa a surgir o canto espontâneo, que é o “o uso de alturas discretas estáveis (ao invés do ‘balbucio cantado’ anterior)” (SLOBODA, 2008, p. 267, grifos do autor). Entre as idades de dois e três anos, afirma que as canções espontâneas se tornam mais longas e começam a exibir sinais de organização interna. Com três ou quatro anos, a criança desenvolve sua capacidade imitativa a ponto de conseguir repetir canções inteiras. Esse desenvolvimento vai acontecendo naturalmente.

Resumidamente, Ilari (2009) reitera que há um consenso, entre as pesquisas, de que é nos primeiros anos do Ensino Fundamental que as crianças estão mais receptivas à música. É também nessa época que as noções de afinação e ritmo se aprimoram, se interiorizam e se fixam na memória de longo prazo. Assim, ela fortalece a ideia de que é na Educação Infantil e nos Anos Iniciais que as crianças devem aprender a ouvir, cantar ou tocar, mas também a refletir e a fazer escolhas conscientes sobre os tipos de música que desejam ouvir e apreciar. Ou seja, “aprender música na idade escolar ajuda as crianças a se tornarem críticos musicais. E isso é mais que fundamental nos tempos atuais” (ILARI, 2009, p. 47).

Para Brito (2003), o desenvolvimento musical das crianças acontece da mesma forma que ocorre a aquisição da linguagem: primeiro vem a fase de exploração vocal e depois as de reprodução, criação e reconhecimento das primeiras letras. Em seguida, a grafia de palavras, depois frases e, enfim, a leitura e a escrita. Em todos esses passos “existe um caminho que envolve a permanente reorganização de percepções, explorações, descobertas, construções de hipóteses, reflexões e sentidos que tornam significativas todas as transformações e conquistas de conhecimento” (BRITO, 2003, p. 43).

Em relação às preferências musicais das crianças e dos adolescentes, Ilari (2009) comenta que são reflexos daquilo que eles aprendem em casa, na escola e com os amigos desde pequenos. Dessa forma, segundo a pesquisadora, o preconceito com determinados estilos musicais também é reflexo desse contexto. Por isso, Ilari anuncia que é muito importante o uso de atividades musicais baseadas em músicas de outras culturas, porque essas atividades podem ser úteis “para reduzir os estereótipos que as crianças têm de outros povos” (p. 58).

No que se refere aos mitos sobre os benefícios extramusical da aprendizagem musical, Ilari (2009) fez uma revisão de literatura acerca das relações entre a música e a matemática, as habilidades espaciais, a leitura e outros, entendendo que o ensino musical tem como princípio o desenvolvimento da inteligência musical em crianças e adolescentes. Em relação ao “Efeito

Mozart”, a autora afirma que a audição da música de Mozart por bebês apenas demonstrou que ela ajudou a desenvolver as habilidades espaciais, mas não os tornou pessoas mais inteligentes, como algumas notícias chegaram a publicar. North e Hargreaves (2008, p. 74), concordando com essa mesma posição de Ilari, afirmam que, “à medida que o entendimento cresce, podemos esperar encontrar evidências mais positivas, de tal forma que as metanálises futuras podem chegar a conclusões mais positivas” do que as encontradas até o momento. Melhor dizendo, os autores concordam que não há consenso claro sobre o efeito das músicas de Mozart, mas que há muitas pesquisas sobre o assunto e que talvez um dia algum desses pesquisadores consigam comprovar tal fato.

Ilari (2009) ressalta também que há uma relação bastante forte entre a Música e a Matemática, visto que ambas trabalham com “padrões, combinações e agrupamentos de objetos, sons e silêncios” (p. 86). Assim, não se pode negar que há muita Matemática implícita na Música: basta observar a relação proporcional de valores, assim como a classificações de acordes, diz a autora. Entretanto, Ilari argumenta que ao estudar música podemos comemorar se passamos a resolver problemas matemáticos com mais facilidade, mas o que as pesquisas realmente mostram é que só aprender música já seria um bom ganho na construção da formação cultural das crianças.

Costa-Giomi (2017), concordando com Ilari, apresenta um estudo sobre as capacidades cognitivas relacionadas com certas capacidades de percepção de diferenças, como discriminação dos sons, semelhanças, assim como o uso dos movimentos, os desenhos e as palavras como símbolos musicais. De acordo com a autora, mesmo não havendo evidências de todas essas relações com a música e o desenvolvimento da inteligência, todas as pesquisas deixam claro que “a participação em atividades musicais é um objetivo muito apropriado e aconselhável na educação das crianças” (COSTA-GIOMI, 2017, p. 55).

Há ainda várias pesquisas que buscaram a relação entre a percepção de sons (habilidades musicais) e a percepção da fala (habilidades linguísticas). Elas revelaram, segundo Beatriz Ilari (2009), que há relações próximas entre as habilidades musicais e a consciência fonológica em crianças pequenas. De acordo com os estudos, Ilari diz que é de conhecimento geral que as crianças que apresentam dislexia tendem a apresentar dificuldades em tocar instrumentos, principalmente no que diz respeito às tarefas de imitação e de reprodução de ritmos. Entretanto, conta a educadora musical, um programa específico de ensino de música para crianças com dislexia mostrou efeito positivo, mas isso não significa que elas tenham melhorado suas notas de leitura. Segundo as pesquisas analisadas, Ilari afirma que é possível que as crianças que estudam um instrumento sejam crianças com mais autoestima, e um dos

motivos levantados pela autora para que isso aconteça é que a música serve para integrar os membros da família, da classe ou da comunidade.

Trava-línguas, canções, parlendas e jogos musicais, assim como músicas eruditas, infantis, do folclore brasileiro e do mundo, música popular brasileira e diferentes gêneros musicais fazem parte de um cardápio importante para que as experiências musicais dos bebês, das crianças e dos adolescentes sejam realmente inesquecíveis (ILARI, 2009). Philpott (2016, p. 193) afirma que cada vez fica mais claro que “ser musicalmente alfabetizado é um conceito complexo e socialmente construído, muitas vezes com uma pluralidade de sentidos dentro da mesma cultura, e, portanto, talvez seja mais apropriado se referir às alfabetizações musicais⁷”. Segundo o autor, é importante que os professores percebam as relações entre as alfabetizações musicais e entendam quando se deve passar da fase intuitiva para a analítica, compreendendo a música como linguagem.

2.1.2 Atividades cantadas

A importância da música na formação humana e a sua presença na vida das crianças, principalmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, são temas bastante refletidos. Há uma diversidade de publicações (BRITO, 2003; ILARI, 2009; TARGAS; JOLY, 2009; MADALLOZO; MADALLOZO, 2013; ALMEIDA, 2014; ALMEIDA; PUCCI, 2014; MAFFIOLETTI, 2015; JARAMILLO, 2017; SOLÁ, 2017; LINO; DORNELLES, 2019; MAKINO, 2020; CUNHA, 2020) que tratam de reflexões e sugestões em relação às atividades musicais, que envolvem maneiras brincantes, criativas, de improvisações, composições e escutas atentas, entre outras. A voz, ou melhor, as atividades cantadas são um dos principais pilares para que as atividades possam ser encaminhadas.

Tudo indica que isso acontece porque cantar é uma atividade que pode acontecer naturalmente quando estamos sozinhos ou junto com outras pessoas, junto com o movimento, com o balançar nos braços maternos, nos jogos com os colegas, junto com as palavras e com as canções. Cantar é um ato natural e ancestral que não necessita de justificações (SOLÁ, 2017,

⁷ Nas alfabetizações musicais, segundo Philpott (2016), está contida a alfabetização intuitiva, na qual “a música como linguagem funciona através de uma semiologia dinâmica e interpretativa que está centrada no corpo e na mente” (p. 201), mas também nas alfabetizações técnicas e analíticas, que estão relacionadas com o “ler” e “escrever” música por meio da performance, composição, improvisação e audição. “Todas essas ‘alfabetizações’ estão sujeitas a processos sociais e culturais e, portanto, estão sempre abertas a uma análise sociológica e cultural crítica” (p. 193, grifos do autor).

p. 111). Assim, Solá (2017, p. 109) afirma que, na maioria das canções, é possível encontrar “textos que jogam com as palavras buscando rimas divertidas, a princípio sem sentido, mas com uma graça poética”.

Entretanto, observa-se que “não se costuma cantar de maneira frequente nem em relação com as antigas ocasiões em que se cantava” (JARAMILLO, 2017, p. 98), como em festas, celebrações, e também no âmbito do trabalho, apesar de existirem outras situações em que passamos a ter hábitos de cantar na atualidade. No entanto, problematiza Maria Cecília Jaramillo (2017), a música tem um status escasso no contexto educativo, especialmente na educação infantil, “de modo que normalmente lhe atribuem exclusivamente o valor de entretenimento, sem identificar suas potencialidades” (p. 98).

Assim, Jaramillo (2017) apresenta o desenvolvimento do canto nas diferentes faixas etárias e sugere que a professora ofereça variadas situações, como: (1) estimular o canto espontâneo, ou seja, oportunizar o cantar sozinho para que a criança possa escutar sua própria voz, o que pode ajudar em sua afinação; (2) permitir grupos de crianças de idades diferentes, porque os maiores costumam estimular as aprendizagens nos menores; (3) estimular jogos musicais, como jogos de invenções; (4) trazer para o repertório da escola canções conhecidas que podem sofrer mudanças nas letras e assim adaptá-las a situações específicas; e (5) permitir que a criança traga para a escola canções do entorno familiar que contribuam para essa relação entre família-escola, mas que também (6) sejam criadas e mantidas canções próprias do entorno escolar.

São muitas as canções que podem fazer parte do repertório: as canções que desenvolvem a coordenação motora; as que ampliam o repertório de palavras; as canções tradicionais do seu próprio país; as do repertório popular; as de ritmo livre; as de estruturas regulares; melodias pentatônicas, modais, tonais etc. Ou seja, seria conveniente que nosso repertório estivesse repleto de uma variedade rica para oferecer às crianças distintas sonoridades e organizações musicais (SOLÁ, 2017, p. 112-113).

Entre essas opções podem ser citadas as músicas do folclore brasileiro, assim como os “acalantos, brincos, parlendas e brinquedos de roda” (BRITO, 2003, p. 97-126). Resumidamente, Wolffenbüttel (2004) afirma que “a música folclórica é uma das áreas do estudo do Folclore”, permeando “a criatividade de diferentes grupos sociais”, sendo que “sua transmissão e preservação é oral e, por isso, a sua expansão ocorre no meio social, resultando em uma aceitação coletiva” (p. 12). Sua pesquisa mostra que as crianças de hoje conhecem pouco as músicas folclóricas, lembradas, reduzidamente, como aquelas “canções entoadas durante as brincadeiras” (p. 91), e que as concepções dos professores parecem estar

fundamentadas em “pressupostos ultrapassados, já em desuso, porém em sintonia com ideias sobre o folclore como algo antigo, como conhecimento registrado em livros, algo alheio à vida dos alunos” (p. 95).

Brito (2003) estimula as professoras a tornarem presentes as músicas da cultura popular brasileira e de outros países, pois a pesquisa em livros, meios audiovisuais e, principalmente, junto a grupos regionais e/ou locais, possibilitará a ampliação do universo cultural e musical das crianças, estabelecendo “uma consciência efetiva com relação aos valores da nossa formação e identidade cultural” (p. 94).

Para Lydia Hortélio (2006, p. 1), é importante o entendimento da “Cultura Infantil como a experiência, as descobertas, o fazer das crianças entre elas mesmas, buscando a si e ao outro em interação com o mundo”. Dessa maneira, a autora afirma que a “Música da Cultura Infantil” está dentro desse mesmo contexto, “como parte que é de um mesmo corpo de conhecimento, de um conhecimento com o corpo, nele incluídas, naturalmente, a sensibilidade, a inteligência e a vontade, como dimensão da vida na complementaridade e inteireza” (p. 1). Hortélio compartilha a tarefa de reconstrução, que, na busca pela Música da Cultura Infantil, “restabelece o laço afetivo com a língua – a língua-mãe [...] e com a língua-mãe musical –, a canção popular, começando pelos Brinquedos Cantados, tão carregados do encanto e dos mistérios da infância da raça, dos múltiplos arquétipos de nossa Cultura” (p. 2).

No Brasil, apesar de ser obrigatória nas escolas a temática da história e cultura afro-brasileira e indígena (BRASIL, 2008b), ainda se encontram poucas propostas musicais que abordem o tema. Entre as propostas disponíveis (ALMEIDA; PUCCI, 2014; 2015; SODRÉ, 2010; TRISTÃO, 2020; entre outras), as autoras Almeida e Pucci (2015), por exemplo, apresentam reflexões e propostas práticas para a sala de aula a partir da cultura indígena, da influência da música africana e da música portuguesa na música brasileira. Para as autoras, é preciso que a professora desenvolva atividades dentro da perspectiva multicultural, que estimule as crianças a conhecer os “outros”. Por isso, organizam atividades divididas em quatro eixos: audição comentada; contextualização; prática vocal e prática instrumental.

A Música Popular Brasileira (MPB), marcada pelos movimentos entre os marcos da Bossa Nova (1959) e do Tropicalismo (1968), segundo Napolitano (2002), também é bastante mencionada entre os educadores. Brito (2003, p. 127), por exemplo, diz que a “canção é o gênero musical que funde música e poesia”. Ressalta que é preciso selecionar cuidadosamente “as canções que pretendemos trabalhar com as crianças, avaliando o texto, a complexidade melódica, o ritmo, o fraseado” (p. 127). Cita alguns compositores, comunicando também que

há alguns que, “mesmo quando não têm intenção de fazer músicas infantis, aproximam-se do universo da criança, enriquecendo seu conhecimento acerca da produção cultural do país” (BRITO, 2003, p. 127).

Já a música midiática, cujo acesso se dá predominantemente por meio das mídias e que estimula o consumo de texto, imagem e som ao mesmo tempo, é pouco mencionada entre os educadores musicais. Subtil (2011), a partir das interfaces entre cultura popular, culta e massiva define a música midiática como sendo aquela que “auxilia na constituição de subjetividades, assume importância fundamental nos processos de socialização e é parte integrante do cotidiano dos sujeitos investigados” (SUBTIL, 2011, p. 179). Nesta perspectiva, Subtil defende a ideia de que é possível e desejável desenvolver projetos de formação em relação às mídias, que é preciso fruição estética, autonomia de escolha, humanização e exercício de cidadania. Ressalta que as músicas são datadas e situadas, registrando, portanto, produções de sentidos sobre o mundo e sobre a sociedade. Conclui a autora que, “mesmo sob os imperativos econômicos da sociedade do consumo, a fruição da música está sujeita a diferentes mediações, e a escola pode vir a ser o lugar de construção de um conhecimento significativo e de formação humanizadora” (SUBTIL, 2011, p. 190). No campo da Comunicação, segundo Cardoso Filho e Janotti Junior (2006), esta música é também conhecida como música massiva, ou seja, aquela música que privilegia modelos de fácil assimilação, com o objetivo de memorização e participação do ouvinte.

Lucy Green (2012, 2019) é outro exemplo de educadora musical que defende as práticas de aprendizagem informal com a música popular, em sala de aula. A autora critica a inclusão da música popular nas práticas escolares somente com a função de satisfazer o gosto dos alunos, afirmando que é necessário perceber que “a música popular pode ser educacionalmente valorizada, tanto por si só quanto por seu potencial de conduzir os alunos a uma esfera mais ampla de apreciação musical” (GREEN, 2012, p. 62). Nesta perspectiva, tudo indica que é preciso que a escola perceba que as músicas populares “envolvem mais o prazer do que a fama, [dão] um sentido de comunidade, uma identidade subcultural, étnica ou de gênero; [são] um estilo de vida, expressando sexualidade, verbalizando pontos de vista políticos ou morais e valorizando a música tradicional” (GREEN, 2019, p. 35).

Podemos assim considerar que a Educação Musical no Brasil conta com uma variedade de propostas, ideias e repertórios para que, em espaço escolar, seja possível acolher o universo das crianças e dos jovens, mas não se limitar a ele.

2.1.3 Modos de ouvir música

São várias as pesquisas que afirmam que a música está presente em diferentes sociedades, que exerce múltiplas funções entre as diversas culturas e que “ouvir música individualmente é a experiência musical principal da maioria das pessoas” (BOAL-PALHEIROS, 2006, p. 304).

Há, dentro da literatura especializada, tanto o uso do verbo “ouvir” como o de “escutar” música. Granja (2006, p. 65) comenta que em algumas situações ambos os verbos são utilizados com o mesmo significado. Entretanto, diz o autor, esse uso faz diferença quando o contexto demanda uma diferenciação no grau de refinamento da audição. Assim, para Granja, ouvir é captar fisicamente a presença do som e estaria mais próximo da dimensão sensorial da percepção. E escutar, por outro lado, é dar significado ao que se ouve e estaria mais próximo da dimensão interpretativa da percepção.

Granja problematiza a questão dizendo que a música sofreu transformações, tornando-se um bem de consumo e que, por esse motivo, hoje não é feita para ser ouvida com atenção, mas para que as pessoas se sintam livres para fazerem outras coisas enquanto ouvem música. Dentro desse contexto, por um lado, ele diz que a música- ambiente não nos permite escolha, e por isso desenvolvemos uma atitude passiva diante dela. Por outro lado, Granja (2006, p. 69) afirma que é possível que a música provoque nossos pensamentos e sentimentos, “levando o ouvinte a apreciar sua beleza estética e a compreender seu significado”. Para o autor, o grau de atenção à música se dá principalmente quando ouvimos a música de nossas preferências, o que faz com que ele opte por utilizar o verbo “escutar”.

Em seu trabalho, a partir de outros autores e diferentes áreas de conhecimento, Granja (2006, p. 69-71) apresenta os diferentes modos de escuta musical na sociedade contemporânea, como: (1) escuta repetitiva – a das músicas de massa tocadas repetidas vezes pelos meios de comunicação, em que o ouvinte passa de uma música para a outra sem lhes dar maior significado; (2) escuta indiscriminada – a dos os diferentes gêneros que se proliferam. Para o autor, as pessoas escutam de tudo um pouco e ao mesmo tempo não escutam nada, no que chama de não escuta; (3) escuta única – a do ouvinte que só escuta o mesmo gênero musical, de sua preferência. Como aí não existe ampliação de repertório, Granja diz que essa é também uma não escuta; (4) escuta sacrificial – a das músicas usadas em rituais de meditação, transe, candomblé, carnaval etc., que exigem participação e envolvimento do ouvinte. É mais rara na

atualidade; (5) escuta contemplativa – a das músicas clássicas ou de concertos com o mínimo de ruído externo possível. Demanda atenção plena.

Em relação ao processo de recepção sonora, Granja (2006, p. 71-73) também distingue: (1) escuta emotiva – quando a música provoca uma escuta passiva, chegando a um estado de espírito como o que os monges tibetanos atingem pela meditação; (2) escuta corporal – a percepção do som pelo corpo; e (3) escuta intelectual – a percepção por meio da interpretação, onde o ouvinte é capaz de perceber os sons como estrutura musical, ressaltando que não se restringe apenas ao músico especialista.

Visto que a escuta é primordial no fazer música, estes termos já vêm sendo usados há muito tempo por pedagogos musicais, como Willems, na Bélgica; Paynter, na Inglaterra; Schafer, no Canadá, entre outros. Só para ilustrar, Willems, em sua abordagem pedagógica, deu ênfase à educação auditiva, que se manifesta em triplo aspecto: fisiológico, afetivo e mental (PAREJO, 2011, p. 96). O fisiológico une-se à sensorialidade auditiva, que se refere à maneira pela qual somos tocados e afetados por vibração sonora. Já o afetivo corresponde à afetividade ou sensibilidade auditiva, e o aspecto mental é de ordem intelectual, consistindo em tomar consciência e entender o que se ouve. Dessa forma, Enny Parejo diz que, na proposta de Willems, as palavras tornam-se muito importantes na explicitação dos conceitos. “Assim, ouvir (*ouïr*) designa a função sensorial do órgão auditivo, escutar (*écouter*), a reação emotiva que se segue ao impacto sonoro exterior e entender (*entendre*) se refere à tomada de consciência dos sons que tocam o ouvido, de forma ativa e reflexiva (compreensão)” (PAREJO, 2011, p. 97).

Adorno (2011), membro da primeira geração da Escola de Frankfurt e com uma orientação mais filosófica, é outro exemplo de pensador que se ocupou teoricamente dos comportamentos típicos da escuta musical nas condições da sociedade de sua época. O primeiro tipo que apresenta é o *expert*, que é aquele que seria o “ouvinte plenamente consciente, ao qual, a princípio, nada escapa e que, ao mesmo tempo, presta contas daquilo que escuta” (p. 60), o que o autor chama de escuta estrutural. Cabem aqui a técnica e aqueles que pensam com o ouvido, o que Adorno supõe ser a maioria dos músicos profissionais, apesar de afirmar ser necessário ter cautela para não explicar apressadamente o privilégio desse tipo de profissional. O autor diz existir também um segundo tipo, o *bom ouvinte*, aquele que “estabelece inter-relações de maneira espontânea e tece juízos bem fundamentados [...], mas não está plenamente consciente das implicações técnicas e estruturais” (p. 61-62). Segundo Adorno, o terceiro tipo de ouvinte vem à luz como um tipo de burguês, que, “via de regra, é frequentador de óperas e concertos” (p. 63), e que o autor chama de *ouvinte de cultura ou consumidor cultural*. Respeita a música como um bem cultural, escuta bastante, é bem-informado e coleciona discos. Apesar

disso, Adorno faz uma pequena crítica a esse tipo de ouvinte, dizendo que “ele não está distante da escuta da massa atualmente disseminada. Contudo, comporta-se de modo hostil com relação às massas e age de maneira elitista” (p. 64). Assim, acrescenta mais um tipo, *o ouvinte emocional*: “a música consiste em um meio para os fins de sua própria economia pulsional. Ele não se abstém da coisa que também está apta a lhe recompensar com sentimento, mas a transforma em um meio de mera projeção” (ADORNO, 2011, p. 68).

Ainda aponta Adorno que há o *ouvinte do ressentimento*, aquele que é “aparentemente inconformista em seu protesto contra o sistema musical”, pessoas cuja consciência é “pré-formada”, “partidárias de ideologias extremamente reacionárias, assim como pelo historicismo” (p. 69). Há também o *ouvinte de jazz*, que é “variavelmente progressivo; encontra-se com mais frequência, é claro, em meio à juventude, embora também seja cultivado e explorado pelo comércio voltado ao público *teenager*” (p. 74, grifo do autor). E apresenta ainda o *ouvinte do entretenimento*, “pelo qual se calibra a indústria cultural [...] onde produção e consumo se acham entrelaçados” (p. 75). Neste caso, uma hipótese, para Adorno, é que a camada inferior se deixe levar pelo entretenimento de modo não racionalizado, ao contrário da camada superior. Afirmo que as pessoas podem procurar esse tipo de música para que ela atue como conforto distrativo, muitas vezes nem chegando a ser degustada. O autor diz que se viciam em ligar o rádio mesmo que estejam indo trabalhar. Conclui que, apesar de toda a condição da cultura e da liberdade e das contradições com as quais o homem vive, não se pode apontar às pessoas “o dedo indicador”, cobrando delas “que deveria[m] entender um pouco de música, ou, ao menos, interessar-se por ela” (ADORNO, 2011, p. 83).

Fabrizi (2008), músico, musicólogo e crítico musical italiano, a partir destas ideias de Adorno, apresenta uma discussão sobre as escutas atenta e desatenta. Faz uma crítica aos tipos de comportamento que Adorno apresenta, alegando que essa classificação implica hierarquia. O autor conta que a escuta desatenta está muito ligada às músicas difundidas de diferentes maneiras, como músicas gravadas, que tocam em lugares públicos ou privados – no rádio, por exemplo –, ou seja, aquelas a que temos acesso sem ser nos tradicionais concertos. Fabrizio conta de uma pesquisa sobre a escuta radiofônica no carro, que lhe permitiu se questionar sobre o que entendemos por “prestar atenção”. Problematiza a atenção que dividimos ao dirigir falando com outra pessoa no carro ou conversando por meio de um telefone móvel, ao ouvir uma música enquanto dirigimos, trabalhamos ou enquanto fazemos amor etc. Fabrizio ainda observa que as interpretações são diferentes quando os modos de ouvir música dos adultos e dos jovens são analisados e percebe a existência de tabus sobre muitas outras possibilidades de perguntas que

poderiam ser feitas para quebrar a hierarquia proposta por Adorno. Para ele, “há distintos modos de escutar, distintas atenções, que aprendemos a usar e a equilibrar em nosso ambiente” (FABBRI, 2008, p. 30).

Nesta mesma linha, Stockfelt (2008), educador musical e comunicador audiovisual sueco, diz que a paisagem sonora urbana se modificou, mas que a música de fundo, como tal, não é fenômeno recente. Desde muito cedo, ainda antes de nascermos, fomos obrigados a “aprender a lidar com estes estímulos, desenvolver nossa recepção para criar sentido a partir dela” para nos convertermos em humanos (p. 113). O que há de novo, diz Stockfelt, são as “formas radicalmente novas de tratar os diferentes níveis de escuta e de composição, e as diferentes formas de considerar tudo isso, mais ou menos conscientemente, na construção de estruturas audiovisuais e musicais para diversos usos” (p. 114).

Stockfelt (2006) afirma que, com a vida contemporânea, foi preciso também haver mudanças nos modos de escuta musical, pois o próprio ouvinte leva em conta vários fatores, como o espaço físico, os meios de reprodução (TV, rádio, cinema etc.) e os gêneros musicais. O importante, para o autor, não é o local onde o sujeito acessa a música, mas, sim, o modo como as pessoas percebem as diferentes paisagens sonoras e a cultura ou as subculturas musicais que vão desenvolvendo cotidianamente. Observa-se, assim, que começa a ocorrer uma maior flexibilidade sobre os modos de ouvir música.

Pensando a educação auditiva e a escuta criativa na escola primária⁸, Almudena Fernández (2014, p. 50) defende que é preciso um “processo de reconhecimento por meio de atividades de discriminação, classificação, associação etc. que permitam ao ouvinte realizar uma análise tanto emocional como conceitual sobre o que soa”. Dessa maneira, a referida autora garante a importância de fazer os estudantes participarem das escolhas de repertório para que criem vínculos musicais e contextuais que permitam a ampliação do imaginário sonoro. Para tanto é necessário, na concepção da autora, entender a estética musical atual, proporcionando assim o “desenvolvimento de uma atitude crítica em relação ao som” (FERNÁNDEZ, 2014, p. 57).

Boal-Palheiros e Hargreaves (2003) refletem sobre os modos de ouvir de crianças e jovens, entendendo “modo” como algo que sugere mudança de situação, afirmando que as crianças podem usar diferentes modos de ouvir, em contextos variados e com atenção ou intenção distintas. Os autores (2003, p. 8-9) indicam quatro modos de ouvir: (1) ouvir música de fundo – ocorre enquanto as crianças realizam outras atividades e não prestam atenção ou não

⁸ Essa é a terminologia do contexto de Granada (Espanha). Sua referência no contexto brasileiro são os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

estão conscientes dela; (2) ouvir como acompanhamento de atividades – neste caso, elas podem até prestar atenção na música, mas realizam outra atividade ao mesmo tempo, como jogar no computador, ler etc.; (3) ouvir como atividade principal – quando as crianças ouvem intencionalmente, podendo variar o grau de atenção, que pode ter funções emocionais e cognitivas, como o prazer estético; e (4) ouvir e interpretar atividades musicais – em que as crianças cantam e dançam, ou seja, acontece uma interpretação que pode ser individual ou em grupo.

Boal-Palheiros (2006), por meio de uma pesquisa que investigou o significado de ouvir música na vida das crianças e as influências de diferentes contextos (britânico e português) na audição musical, afirma que ouvir música tem diferentes funções em suas vidas. Segundo a autora, tudo indica que, em casa e em contextos informais, “ouvir música parece ter principalmente funções emocionais e sociais, enquanto na escola tende a ter principalmente funções cognitivas” (p. 321). Esses dados são um alerta, segundo ela, de que a escola precisa dar mais atenção às músicas que as crianças ouvem fora da escola, ou seja, é preciso incluir os repertórios preferidos das crianças, mas também promover modos ativos de ouvir, pois parece que o “prazer e a emoção são geralmente negligenciados no ensino da audição musical” (p. 341).

Boal-Palheiros (2006, p. 342) mostrou um modelo que “propõe um quadro teórico para investigar a influência de diversos contextos na audição musical de crianças”. Entretanto, a autora garante que a escola não é a única responsável pela riqueza da vida musical das crianças, entendendo que elas também são influenciadas por “outros agentes de socialização, como a família, os pares, a comunidade e os *media*” (p. 342, grifo da autora).

2.1.4 Construção do gosto

Quando se fala sobre audição e construção do gosto, Adorno (1996) é um autor de referência, de interesse muito especial para este trabalho também porque reflete sobre a relação entre música e mídias. Ele parte do princípio de que a música sempre teve uma função disciplinadora e, por isso, “todos tendem a obedecer cegamente à moda musical” (p. 65). Para Adorno, o conceito de gosto da época em que escrevia (final da década de 1930) estava ultrapassado, pois as pessoas não sabiam mais o que era gostar. O critério de julgamento era o fato de as pessoas conhecerem ou não determinadas músicas, ou seja, mesmo quando alguém dizia “eu gosto” dessa música, isso significava que a pessoa “conhecia” a música, mas não

necessariamente que gostava daquela música. Para Adorno, a arte autônoma, assim como a música clássica, já não tinha valor de apreciação.

A música destinada ao consumo, diz Adorno, proporciona entretenimento, atrativo e prazer. Ela contribui para o “emudecimento dos homens, para a morte da linguagem como expressão, para a incapacidade de comunicação” (ADORNO, 1996, p. 67), e assim preenche os vazios do silêncio, servindo como música de fundo que ninguém é capaz de ouvir. Segundo o autor, o fascínio pela canção da moda não atingiu apenas as camadas sociais dominantes, mas toda a sociedade, modificando todos os tipos de música. Assim, “as reações dos ouvintes parecem desvincular-se da relação com o consumo da música e dirigir-se diretamente ao sucesso acumulado, o qual [...] parece comandado pelos editores, magnatas do cinema e senhores da rádio” (ADORNO, 1996, p. 74).

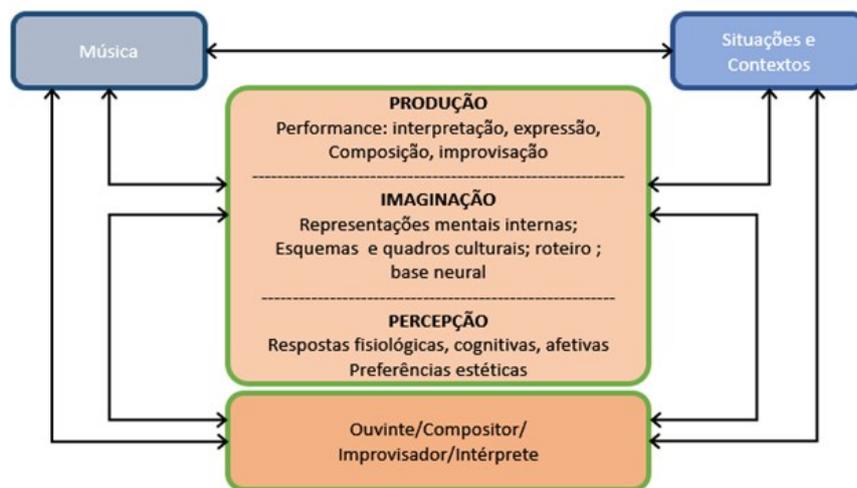
Nesta perspectiva, as pessoas estão impossibilitadas de escolhas, não possuem mais autonomia nem na produção nem na fruição da cultura, pois estão envolvidas pela indústria cultural, que, segundo Adorno e Horkheimer (2014), é uma instituição que comanda toda a sociedade. Para eles, “a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança” (p. 110). Na indústria cultural, “o individual se reduz à capacidade do universal” (ADORNO; HORKHEIMER, 2014), não só por causa da padronização do modo de produção, mas também por todo um estereótipo que passa a fazer parte do produto cultural. Exemplificam essa ideia afirmando que, “da improvisação padronizada do jazz até os originais do cinema, que têm de deixar a franja cair sobre os olhos para serem reconhecidos como tais, o que domina é a pseudoindividualidade” (p. 141).

De um outro ponto de vista, Hargreaves, North e Tarrant (2016) declaram que a música exerce muitas funções diferentes em nossas vidas, porque grande parte de nossa escuta musical é uma atividade ativa e criativa, e não passiva, e os nossos gostos e preferências estão em constante estado de fluxo. Os autores realizam uma revisão de literatura analítica a partir de duas abordagens teóricas (estéticas experimentais e identidade social) e duas abordagens de desenvolvimento (métodos amostrais). Os autores afirmam que usam “o termo *preferência* para nos referir ao gosto de uma pessoa por uma peça de música em comparação com outra em um determinado momento, e *gosto* para se referir à padronização geral das preferências de um indivíduo durante períodos de tempos mais longos” (HARGREAVES; NORTH; TARRANT, 2016, p. 303, grifos dos autores). Sugerem que qualquer explicação sobre gosto e preferência deve levar em conta as características dos três principais componentes de qualquer situação auditiva: (1) a pessoa – idade, sexo, grupo cultural, formação musical; (2) a música – estrutura,

estilo, complexidade, familiaridade; e (3) a situação auditiva – trabalho, lazer, situações de entretenimento, presença/ausência de outros (p. 303).

Assim, os autores apresentam uma versão revisada do trabalho de Hargreaves (2012), que foi reformulado como modelo de processamento musical e que combina elementos de produção musical e percepção com um núcleo central de imaginação (processamento cognitivo criativo). Descrevem-no como um modelo de “*feedback* recíproco” (Figura 2), pois cada um dos três componentes pode exercer uma influência simultânea sobre cada um dos outros dois e porque essas influências mútuas são bidirecionais em cada caso.

Figura 2: Modelo revisado de *feedback* recíproco do processamento musical



Fonte: Hargreaves, North e Tarrant (2016, p. 305); Hargreaves (2012)

Ilari (2009) segue na mesma direção e comenta que, a partir de sua revisão de literatura, pode afirmar que para alguns cientistas as preferências musicais são temporárias e desaparecem com a mesma velocidade com que aparecem. Já o gosto musical é mais estável, pois demanda tempo e experiência para ser formado. Assim, diz a autora, é importante observar que pais, mães, babás e professores “têm um papel fundamental no desenvolvimento de preferências musicais, que servirão para compor o gosto musical das crianças já adultas” (ILARI, 2009, p. 55). Por isso, Ilari considera que os primeiros anos de vida são excelentes para introduzir um vasto repertório para as crianças, pois assim elas vão conhecendo as músicas, se familiarizando e se apropriando de elementos para a construção do gosto.

Há, segundo North e Hargreaves (2008), uma diversidade de razões, sejam elas em relação à sua natureza ou em relação ao grau de satisfação, para que as pessoas enunciem suas músicas favoritas, destacando-se: modismos, identidade social, identidade grupal, imposição

do meio, influências alheias, meios de comunicação massivos, entre outros. Como cada um tem sua própria maneira de realizar essa preferência, não é surpresa que os adultos tenham “mal-entendidos sobre os efeitos da música que seus filhos ouvem e as subculturas musicais a que eles se juntam” (NORTH; HARGREAVES, 2008, p. 234). Os autores afirmam que, embora seja compreensível que diferentes pesquisadores desejem abordar a música pop a partir de sua própria perspectiva cultural, a exportação das músicas pop ocorre por meio do rádio, da TV e dos satélites; ou seja: qualquer mal social associado ao primeiro provavelmente surgirá em qualquer lugar do mundo. Além desse argumento moral, há também, segundo os autores, argumentos científicos para que pesquisas sejam feitas em outras culturas, pois as subculturas musicais são um fenômeno intrinsecamente social e muito se deve aprender “investigando os papéis relativos da sociedade e da música” (p. 235). Nesta perspectiva, os autores concluem que, embora as pesquisas nessa área sejam realizadas por pesquisadores interessados em estudos de comunicação, “é lamentável que tão poucas pessoas tenham investigado a interação entre diferentes meios de comunicação musical” (NORTH; HARGREAVES, 2008, p. 235), citando como exemplo a interação entre música e letra, música e vídeo, rádio e imagem.

2.1.5 Possibilidades de análises de músicas pop

São várias as pedagogias musicais que constroem as concepções do que entendemos por Educação Musical na atualidade. Para este estudo, pelo viés da Educação Musical, será apresentada a proposta pedagógica do compositor e educador musical belga Jos Wuytack, que ajuda a pensar a música na infância, e, na sequência, o trabalho do musicólogo, escritor e educador britânico Philip Tagg, que estabelece um diálogo entre as músicas populares e a semiótica musical. A escolha por Wuytack se deu porque sua contribuição mais original é o sistema de audição ativa, que foi destinado, sobretudo, “a indivíduos que não conhecem a notação musical” (BOAL-PALHEIROS; BOURSCHEIDT, 2011, p. 324). Já Tagg (2003, 2011) foi escolhido porque propõe a análise da música pop, não pensando nas crianças, mas nos profissionais que não possuem treinamento formal em música, o que chama de “não musos”.

Por um lado, Jos Wuytack entende que a criança aprende música fazendo música e que “a música deve ser vivida de maneira ativa, criativa e em comunidade, respeitando o universo infantil e os valores humanos, e desenvolvendo o sentido estético da criança” (BOAL-PALHEIROS; BOURSCHEIDT, 2011, p. 308). Wuytack propõe uma experiência musical composta por três formas de expressão: verbal, musical e corporal. A expressão verbal é

desenvolvida por meio da fala, da poesia e do folclore infantil; a expressão musical, em nível vocal e instrumental; e a expressão corporal, pelo movimento, pelo gesto e pela dança. Assim, a pedagogia de Wuytack é realizada por uma série de atividades e materiais musicais específicos que envolve tanto a apreciação musical – por meio da audição ativa – quanto a criação e a interpretação, por meio da improvisação, da voz, da percussão corporal e dos instrumentos Orff.

Seu sistema de audição ativa é composto de três etapas: (1) participação física e mental do ouvinte, antes da audição, através da interpretação; (2) foco de atenção durante a audição e reconhecimento dos materiais musicais; e (3) análise da forma musical, por meio de uma representação visual da totalidade da música (p. 324). Segundo Boal-Palheiros e Bourcheidt (2011), é apresentado aos estudantes um “musicograma”: “um gráfico em que os elementos essenciais da obra ou excerto musical (forma, ritmo, melodia, timbre, instrumentação, orquestração) são representados através das cores, formas geométricas e símbolos” (p. 324). Os autores afirmam que existem orientações metodológicas sobre como utilizar esse sistema, destacando-se: (1) ouvir várias vezes a música; selecionar trechos pequenos, para facilitar a concentração; (2) adaptar as atividades às idades das crianças e; (3) situar a música em seu contexto histórico e cultural (época, estilo, gênero).

Nessa metodologia, o professor não deve ser considerado apenas um transmissor de conhecimento, mas, sim, uma pessoa que sabe orientar seus estudantes e que deve saber adaptar os materiais à idade e aos interesses das crianças. Wuytack sugere “a utilização da voz e do próprio corpo da criança como principais ferramentas, tendo em vista que estes são os seus primeiros instrumentos musicais e que estão invariavelmente consigo” (BOAL-PALHEIROS; BOURSCHEIDT, 2011, p. 309). No entanto, não há em nenhum momento dessa metodologia algo que mencione ou oriente de forma diferenciada o trabalho com as músicas pop. Assim, não se observa nenhuma restrição e imagina-se que é possível, de forma adaptada, seguir as mesmas orientações para se realizar uma audição ativa com crianças em relação às músicas pop.

Por outro lado, Tagg (2003, 2011) apresenta um método de ensino e análise no qual as músicas populares ou de entretenimento estão seriamente implicadas. Apesar de o autor não citar isso explicitamente, é possível verificar que seus questionamentos dialogam diretamente com os aspectos-chave da mídia-educação. Tagg parte da concepção de que a música é uma forma de comunicação e que isso significa que ela transmite identidades afetivas, atitudes e padrões de comportamento de grupos sociais definíveis. Na tradição dos estudos de comunicação, o autor afirma a importância de se compreender “por que, como, quem comunica

o que, para quem e com que efeito” (TAGG, 2003, p. 12). Observa que, apesar de a música ser importante em nossa cultura, “temos que desenvolver meios viáveis para compreender como toda essa música na mídia afeta as pessoas de fato” (TAGG, 2011, p. 8). Argumenta que é essencial desenvolver a leitura crítica em relação às propagandas, aos filmes etc., “para uma postura de pensamento independente”, e questiona o fato de “a habilidade de analisar mensagens musicais” não ser também considerada essencial (TAGG, 2011, p. 8).

A proposta de análise da música popular apresentada por Tagg (2003, p. 16-17) engloba vários pontos: (1) uma lista de parâmetros de expressão musical; (2) estabelecimento de musemas (unidades mínimas de expressão) por meio de comparação entre objetos; (3) estabelecimento de relações entre melodia/acompanhamento; (4) análise transformacional de frases melódicas; (5) percepção de processo extramusical; e (6) teste de falsificação de conclusões de substituições hipotéticas (p. 13-14). O autor afirma que “a lista não precisa ser aplicada obrigatoriamente” porque “alguns parâmetros podem estar ausentes”, enquanto outros “serão variáveis” (TAGG, 2003, p. 20). O essencial é que, seguindo as orientações, nenhum parâmetro importante será negligenciado.

Tagg (2011, p. 10) defende que “todas as pessoas devem ter o direito de entender como a música afeta suas ideias, atitudes e comportamentos” e que, por isso, “deveríamos incluir e utilizar sua ampla competência estética⁹ no nosso ensino de música”. Resumidamente, o autor atesta a importância de se levar a sério a música popular, considerada apenas divertida, e também de se fazer com que haja momentos divertidos no espaço de aprendizado.

Não falando especificamente sobre análise musical, mas sobre como este tema deveria ser abordado na escola, Brown (2016) comenta a importância de perceber que as tecnologias digitais permitem a ampliação da musicalidade por meio de novos dispositivos móveis e aplicativos, assim como as redes sociais permitem uma comunicação fluida sobre música e como ela se relaciona com as demais dimensões de nossa vida e cultura. Nesta perspectiva, Brown (2016, p. 217) afirma que a “cultura musical inclui ações musicais anteriores, experiências e inovações acumuladas e convenções musicais, sabedoria e hábitos da comunidade”. Argumenta que, na era de mídias sociais difundidas, há mais oportunidades do que nunca para que as pessoas compartilhem ideias e opiniões sobre as músicas que encontram e sobre as suas próprias atividades de criação, que, quando formalizadas, equivalem às críticas

⁹ *Estésico*: Do francês *esthésique*, ou seja, a *percepção* da música, em vez da produção/construção/criação/realização musical. Na música, busca descrever um elemento da estrutura do ponto de vista de suas qualidades conotativas percebidas, em vez de sua construção, por exemplo, “delicado”, “som de detetive”, “*allegro*” em vez de “*con sordino*”, “acorde menor com sétima maior”, “quarta aumentada”, “pentatonicismo” etc. (TAGG, 2011, p. 15).

musicais. Assim, Brown (2016) sugere ser necessário que o cotidiano de crianças e adolescentes em situações formais de música escolar inclua “a capacidade de pensar criticamente e se comunicar articuladamente sobre a própria música e a dos outros” (p. 217).

Da mesma forma, Elliot e Silverman (2016) discorrem sobre as experiências sentidas sobre as músicas populares¹⁰ e afirmam que os professores de música (de todos os tipos) devem ter em mente que o avanço do desenvolvimento musical de crianças e jovens é coextensivo com o fortalecimento de seu sentimento de bem-estar, significado musical, segurança e dignidade pessoal. Assim, alegam a necessidade de se ter como objetivo a conscientização dos jovens “sobre os detalhes musicais e narrativos de canções populares e artistas”, mas também que devemos envolver os jovens “na escuta com suas emoções como uma forma de entender por que e como os músicos populares criam experiências emocionais musicais-visuais, musicais-sociais e musicais” (ELLIOT; SILVERMAN, 2016, p. 261). Os autores finalizam afirmando que os jovens devem ser encorajados a “usar ‘palavras de emoção’ para nomear, descrever e discutir composições e performances de compositores e artistas” (p. 261, grifos dos autores), o que provavelmente garantirá que eles se envolvam na “criação e escuta da música ao longo da vida” (p. 261). Dito de outra forma, os autores sugerem que as experiências musicais dinâmicas e significativas incluam experiências criativas com músicas populares para que elas despertem e expressem as emoções das crianças e dos jovens de forma positiva (p. 260).

Esses distintos entendimentos sobre os variados conceitos apresentados auxiliam esta pesquisa na análise dos dados produzidos pelas estudantes de Pedagogia. A seguir, serão descritos os entendimentos do campo da mídia-educação, assim como pistas de trabalhos na formação crítica de professores.

2.2 MÍDIA-EDUCAÇÃO

A relação das crianças com os artefatos culturais “é um tema desafiador e historicamente atravessado por polêmicas, pois as sociedades tendem a projetar nas crianças as contradições de seus próprios temores e esperanças” (GIRARDELLO; FANTIN; PEREIRA, 2021). Segundo os autores, diversas pesquisas têm ponderado aspectos políticos, sociais,

¹⁰ Segundo os autores, quando se referem às músicas populares (ou pop), no plural, “queremos dizer com isso como um conceito poroso, que reconhece que os gêneros estão continuamente mudando, surgindo e atravessando, dependendo dos criadores de música, ouvintes e das várias circunstâncias contextuais em que são feitos, usados e abusados” (ELLIOT; SILVERMAN, 2016, p. 245).

econômicos e/ou culturais para abordar a relação entre crianças, tecnologias digitais e suas mediações.

Iniciativas pioneiras para o desenvolvimento da mídia-educação e para que ela tivesse uma abordagem nas políticas públicas foram realizadas pela UNESCO¹¹, assim como por outras agências internacionais¹² e nacionais, chegando à Carta de Florianópolis para a Mídia-Educação (UFSC, 2006 *in* GIRARDELLO; FANTIN, 2009b), para citar um exemplo que está mais próximo ao contexto desta pesquisa. Esse documento, elaborado de forma coletiva por ocasião do Seminário de Pesquisa em Mídia-Educação realizado na UFSC em 2006, afirma que “a Mídia-Educação é um campo interdisciplinar em construção, na fronteira entre a Educação, a Comunicação, a Cultura e a Arte, voltado à reflexão, à pesquisa e à intervenção no sentido da apropriação crítica e criativa das mídias e da construção da cidadania” (UFSC, 2006 *in* GIRARDELLO; FANTIN, 2009b, p. 161).

Esses diferentes percursos e processos no desenvolvimento da Mídia-Educação são apresentados e analisados por múltiplos pesquisadores (BUCKINGHAM, 2005; FANTIN, 2006; GIRARDELLO; OROFINO, 2012; RIVOLTELLA, 2012; BELLONI, 2012; COUTINHO, 2020).

Na definição de Buckingham (2005, p. 21), por exemplo, a Mídia-Educação é “o processo de ensinar e aprender sobre os meios de comunicação, [e a] alfabetização/letramento midiático é o [seu] resultado: é o conhecimento e as habilidades que os alunos adquirem”. Nesta perspectiva, a Mídia-Educação

[...] implica necessariamente em “ler” e “escrever” nos meios e por isso ela se propõe a desenvolver *tanto* a compreensão crítica *como* a participação ativa. Ela capacita os jovens para que, como consumidores das mídias, estejam em condições de interpretar e avaliar com critério seus produtos; ao mesmo tempo, os capacita para se converterem eles mesmos em produtores de mídias por direito próprio. A mídia-educação gira em torno do desenvolvimento das capacidades críticas e criativas dos jovens. (BUCKINGHAM, 2005, p. 21, grifos do autor).

Nesta pesquisa a mídia é entendida como sendo “uma dimensão central da vida contemporânea – da cultura, da política, da economia e das relações pessoais” (BUCKINGHAM, 2019, p. 2). Apesar disso, em nossa sociedade intensamente mediada, em alguns momentos a “alfabetização midiática parece ser considerada como uma espécie de solução rápida, ou usada como uma forma de jogar a responsabilidade do estado para cima do indivíduo” (BUCKINGHAM, 2019, p. 2).

¹¹ Declaração de Grünwald em 1982.

¹² Por exemplo, o British Film Institute (BFI), em Londres (BAZALGETTE, 1991).

Em defesa da mídia-educação, o autor (2019) diz que não compartilha de um otimismo fácil sobre o potencial empoderador das mídias digitais e que a educação midiática não é simplesmente uma questão de saber como se usa cada dispositivo específico, mas que ela envolve, além disso, uma “compreensão crítica aprofundada de como essas mídias funcionam, como se comunicam, como representam o mundo e como são produzidas e usadas”, assim como uma compreensão da “complexidade das formas modernas do ‘capitalismo digital’” (BUCKINGHAM, 2019, p. 3, grifos do autor).

Assim sendo, faz-se necessário entender resumidamente como a área foi se constituindo na interface entre a Comunicação e a Educação, destacando-se diferentes abordagens, indicadas por termos como Mídia-Educação, Educação para as mídias ou para os meios e Educomunicação. Girardello e Orofino (2012) contam que ainda na década de 1960, muito antes de estes termos entrarem em circulação geral entre os brasileiros, Paulo Freire já fazia “a construção de uma teoria da educação como prática social em diálogo com a comunicação e a cultura” (p. 75), o que influenciou inúmeras iniciativas nacionais, em seguida na América Latina e depois em muitos outros países. As autoras lembram que Freire defendia que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra e de que a dimensão crítica no estudo envolve uma recepção ativa dos textos, em que o estudante assume o papel de sujeito” (GIRARDELLO; OROFINO, 2012, p. 75).

Antes de dar continuidade às considerações sobre mídia-educação, vale ponderar, como faz Monica Fantin (2006), que o termo não parece ser meramente uma justaposição de palavras, mas, sim, a indicação de que cada área de conhecimento mantém aí sua autonomia e complexidade e que a relação entre as áreas se dá “em igualdade de espaços e sem hierarquizar um termo em detrimento do outro” (p. 34). A expressão “educação para as mídias” é utilizada como sinônimo de mídia-educação e envolve tanto uma abordagem de leitura crítica e reflexiva sobre as mídias como seu uso instrumental, segundo a autora.

Fantin (2006, p. 29) nos alerta de que há “tensões, conflitos, resistências, riscos e equívocos” na construção desse campo, tendo em vista que as especificidades do sistema educacional são diferentes das do sistema comunicacional. Diz ainda que, embora não haja consenso quanto ao uso e significado do termo mídia-educação, parece que “os objetivos da educação para as mídias se aproximam nas diferentes terminologias e dizem respeito à formação de um usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de comunicação e informação” (p. 30-31). Assim, a mídia-educação “implica a adoção de uma postura ‘crítica e criadora’ de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e

esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções e para produzir mídias também” (FANTIN, 2006, p. 31). A autora enfatiza: “A mídia-educação se revela numa teoria e prática de fazer-refletir educação com os meios, através dos meios e sobre os meios [...], na perspectiva de articular os direitos de proteção, provisão e participação com o direito à cultura, à criação e à cidadania” (p. 100).

Belloni (2005, p. 9) observa que a mídia-educação possui duas dimensões indissociáveis, sendo uma a de ferramenta pedagógica para a melhoria e expansão do ensino, e outra a de “objetivo de estudo complexo e multifacetado, exigindo abordagens criativas, críticas e interdisciplinares”. A mídia-educação “é um campo relativamente novo, com dificuldades para se consolidar, entre as quais a mais importante é, sem dúvida, sua pouca importância na formação inicial e continuada de profissionais na educação” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1082). As autoras pontuam que os obstáculos existentes são: (1) ausência de preocupação com a apropriação crítica e criativa das novas tecnologias de informação e comunicação; (2) indefinição de políticas públicas e insuficiência de recursos para ações e pesquisas; (3) confusões conceituais e “receitas prontas” para a prática em sala de aula; (4) influência de abordagens baseadas nos efeitos negativos das mídias; e (5) integração das TIC à escola de modo instrumental.

Vale aqui fazer referência à Educomunicação, que é outro conceito na interface Educação e Comunicação e que, segundo Ismar Soares (2008), surgiu da emergência de um novo campo de intervenção social, que passou a denominar o conjunto dos elementos reconhecidos, nas práticas dos agentes culturais do continente, como constitutivos de um novo modo de se trabalhar a interface. O autor a descreve como sendo

[...] o conjunto das ações inerentes ao planejamento e avaliação de processos, programas e produtos de comunicação implementados com intencionalidade educativa, destinado a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos abertos, criativos, sob a perspectiva da gestão compartilhada e democrática dos recursos da informação. (SOARES, 2008, p. 43).

De acordo com Coutinho (2020), porém, a mídia-educação é o conceito que veio se consolidando como matriz-referência de grupos de pesquisas na educação no Brasil, dentre os quais o Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (CNPq - NICA/PPGE/UFSC), no qual esta pesquisa foi realizada, “como forma de resistência política e ideológica, como base para uma análise contextualizada do consumo midiático e tecnológico e como prática social na produção autoral por estudantes e professores” (p. 74).

Já em relação aos estudos no campo, Rivoltella (2009) discute as especificidades da pesquisa em mídia-educação em relação ao âmbito mais geral da pesquisa educativa sobre as mídias, dependendo do ponto de vista e da focalização. Segundo o autor, a pesquisa educativa em torno das mídias, em sentido amplo, trabalha a relação entre as mídias e a organização dos conhecimentos do fruidor, o que inclui as pesquisas sobre a capacidade de as mídias facilitarem e sustentarem a aprendizagem (p. 125). Situam-se nesse campo mais geral as pesquisas sobre as representações, que constituem um dos territórios privilegiados da educação informal, e ainda as pesquisas que se ocupam do sistema de relações entre as mídias com a audiência e os contextos sociais em que são inseridas, ou seja, à socialização, fundamentadas metodologicamente na abordagem dos Estudos Culturais. Encontram-se, ainda, entre as pesquisas educativas sobre as mídias, aquelas que refletem sobre a estrutura e as funções dos produtos midiáticos com “a clara intenção de colocar à disposição de quem desenvolve atividades formativas, métodos e técnicas para abordar os alfabetos das mídias” (RIVOLTELLA, 2009, p. 127), o que inclui “as pesquisas caracterizadas pelas análises educativas de produtos educacionais” e “as que enfatizam estratégias de leitura educativa eficazes para as diversas tipologias dos produtos midiáticos” (p. 127).

Nesta perspectiva, o autor aponta que a pesquisa em mídia-educação, como campo disciplinar específico, evidencia, sobretudo, a dimensão política e operativa. Seu ponto de vista é interno, ou seja, seu pesquisador é quase sempre “um educador que se serve da pesquisa para melhorar a eficácia de sua intervenção ou para pressionar as organizações (como a escola) ou as instituições para adotar a Mídia-Educação como um quadro de referências para a ação educativa a respeito das mídias” (RIVOLTELLA, 2009, p. 127-128). Isso posto, a pesquisa no âmbito da mídia-educação parte do pressuposto de que existe uma relação entre representação das mídias e aprendizagem e, a partir disso, “formula questões que podem ajudar os sujeitos a prestar atenção de maneira crítica e autônoma no que diz respeito aos programas transmitidos pelas mídias” (p. 128), com orientação pragmática ou, melhor ainda, pedagógica, voltada a produzir intervenções educativas. Tendo isso em vista, o autor afirma que “difícilmente existe uma análise da mídia-educação que não coloque no centro da reflexão a possibilidade de que, através dela, as pessoas vão construir uma leitura crítica da realidade” (RIVOLTELLA, 2012, p. 24).

2.2.1 As relações das crianças com as mídias

Para refletir sobre as crianças é preciso entender que alguns estudiosos valorizam o que as crianças são e o que as faz ser, consideram-nas como agentes dotados de competências e as louvam por sua ausência de artificialidade, autoconsciência e inibição. Outros valorizam o que falta a elas e o que poderão vir a ser, enfatizam a necessidade de sua proteção em relação ao mundo dos adultos, realçam tudo aquilo de que elas precisam em sua formação e as definem por sua falta de racionalidade, entendimento social ou autocontrole (PINTO, 1997; BUCKINGHAM, 2007a).

Na primeira perspectiva, Sarmiento e Pinto (1997) consideram as crianças como atores sociais de pleno direito, o que implica reconhecer que elas possuem capacidade de produção simbólica, constituição de crenças, representações e culturas. Os autores afirmam que as culturas infantis não nascem isoladamente no universo da infância, e sim das relações e condições sociais que as crianças vivem, onde interagem e dão sentido ao que fazem. Já William Corsaro (1992) considera que a relação das crianças com a cultura é ainda mais ampla, sendo marcada pela “reprodução interpretativa”, percebida nas culturas de pares infantis, no interior das quais as crianças “apropriam-se de aspectos da cultura adulta, os usam, refinam e expandem” (p. 162).

Buckingham (2007a) aponta que as crianças são vistas e se veem “de formas muito diversas em diferentes períodos históricos” (p. 19). Segundo o autor, no mundo atual, percebe-se que estão ocorrendo mudanças nas famílias e que muitas crianças não sabem o que é chegar à adolescência vivendo com seus pais naturais e casados. Entre as mudanças significativas, o autor aponta a presença da mulher no mercado de trabalho, motivada por fatores financeiros, entre outros. Como consequência, a criança passou a ter menos tempo com seus pais e mais tempo em instituições que oferecem alguma forma de cuidado, como é o caso da escola ou de outros espaços culturais.

À primeira vista, as crianças parecem ter perdido espaço dentro do ambiente familiar; entretanto, como observa Buckingham (2007a, p. 97), há sinais de que o lugar delas na família tornou-se mais significativo, fazendo com que os gastos com o consumo infantil venham aumentando cada dia mais. Brinquedos infantis, TV por assinatura, câmera, computador, celular e jogos eletrônicos, entre outros, tendem a ser cada vez mais comuns dentro dos ambientes familiares. Isso comprova que o tempo de lazer das crianças também está sendo deslocado das ruas e praças públicas, com os colegas vizinhos ou da escola, para os espaços familiares privados, assistindo à TV aberta com acesso a novelas não apropriadas para sua idade, a

telejornais com cenas também não indicadas, ou mesmo assistindo à TV paga e jogando *videogames*, tudo acontecendo na sala de estar da família, ou ainda em espaços mais privados, como seus quartos, em seus próprios celulares ou computadores.

Muitas dessas mudanças na vida social foram marcadas como uma transformação cultural a partir da Revolução Industrial, segundo Santaella (2013). Diz a autora que o computador surgiu em 1937¹³, o termo “informática” em 1960 e, em meados de 1990, a World Wide Web¹⁴ (WWW). Tudo isso foi transformando o dia a dia da sociedade e constituindo assim uma complexa “ecologia das mídias” que consiste em “tecnologias de informação e comunicação e de todas as comunidades culturais a que elas dão origem e nelas se desenvolvem de acordo com os protocolos, práticas, instituições e poderes que lhes dão forma e as dinamizam” (SANTAELLA, 2013, p. 13).

Neste contexto das ecologias das mídias, Buckingham (2007a) problematiza os modos contrastantes, todos essencialistas, de como a sociedade olha para a relação da criança com as mídias: por um lado, a construção da criança é feita como inocente e carente de proteção; por outro, como grande conhecedora da mídia e audiência ativa. O debate na arena pública tende a adotar a primeira concepção, e a indústria, a segunda, segundo o autor, que defende uma abordagem mais social e complexa da relação entre as crianças e as mídias, capaz de uma compreensão mais ampla, institucional e histórica (p. 152-153).

Considerando os limites e as pertinências de cada uma das visões, pensa-se que a escola deve, no mínimo, refletir e propor alguns conhecimentos para que a criança não permaneça carente de proteção nem seja percebida como um ser capaz de entender tudo que lhe passa. É por esta brecha que a mídia-educação pode fazer uma proposta, pois busca desenvolver uma competência que frequentemente é descrita como uma forma de *literacy* (o que se chama no Brasil de letramento midiático) e que é tão importante para os jovens quanto os letramentos mais tradicionais da imprensa (BUCKINGHAM, 2005).

Diante de todas essas transformações, Serres (2013) também problematiza a aptidão dos jovens em manipular variadas informações ao mesmo tempo e o fato de as salas de aula tradicionais não despertarem o interesse deles, o que anuncia o fim da era do saber magistral. Bonilla e Pretto (2015) dizem que o aumento da comunicação entre as pessoas e as diversas áreas do conhecimento correspondem a uma relação mais forte da educação com a cultura,

¹³ Seu criador foi John Vicent Atansoff.

¹⁴ Seu criador foi Tim Berners-Lee.

principalmente a digital, o que “implica a potencial transformação de professores e alunos em produtores de conhecimentos e fazedores do seu próprio tempo” (p. 24).

É importante lembrar que a Convenção dos Direitos das Crianças (CDC) foi adotada pela Assembleia Geral da ONU 1989, entrando em vigor em 1990. Segundo o documento, as crianças têm direito à proteção, à previsão e à participação em sua relação com as mídias (UNICEF, 1989). E o Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança sobre um Procedimento de Comunicações, que confirma esses direitos, foi ratificado pelo Brasil em 29 de setembro de 2017.

Uma recomendação do Conselho Europeu (COUNCIL OF EUROPE, 2018, p. 13-22) aponta os princípios operacionais e medidas que devem ser respeitados, protegidos e cumpridos em relação aos direitos das crianças no ambiente digital, destacando-se os seguintes: (1) direito ao acesso e à utilização do ambiente digital para a realização de direitos da criança e liberdades fundamentais, para a sua inclusão, educação e participação, assim como para manter suas relações familiares e sociais; (2) direito à liberdade de expressão e de informação; (3) direito de participar de jogos on-line e de participar de reuniões de associações pacíficas, incluindo redes sociais e entretenimento; (4) direito à vida privada e familiar no ambiente digital, o que inclui a proteção de seus dados pessoais; (5) direito à educação, cabendo aos Estados investirem e promoverem as oportunidades por meio do ambiente digital, com o objetivo de desenvolver a personalidade da criança, os seus talentos e as suas capacidades mentais e físicas; (6) direito à proteção e à segurança, o que significa protegê-la de todas as formas de violência, exploração e abuso no ambiente digital; e (7) direito a soluções, o que significa que os Estados devem assegurar o cumprimento efetivo das suas obrigações, o que implica o fornecimento de materiais disponíveis, acessíveis, econômicos e amigáveis às crianças através dos quais elas, bem como os seus pais ou representantes legais, possam apresentar queixas e procurar soluções. Isso pode incluir inquéritos, explicações, respostas, correções, processos, remoção, imediata ilegalidade de conteúdo, pedido de desculpas, restabelecimento, reconexão e compensação.

O documento também afirma que há várias áreas de preocupação com o desenvolvimento saudável das crianças e bem-estar em relação com o ambiente digital, incluindo os riscos causados por exploração e abuso sexual; participação em movimentos políticos ou religiosos extremistas; retratos degradantes e estereotipados, particularmente sobre a sexualização das mulheres e das crianças; expressões humilhantes, discriminatórias ou racistas ou apologia a tais condutas; publicidade; conteúdo adulto; *bullying*; perseguição e outras formas de assédio; divulgação não consensual de imagens sexuais; discursos de ódio; exploração comercial, entre outros (COUNCIL OF EUROPE, 2018, p. 19-20).

Em nível nacional, no âmbito dos direitos da criança à proteção, temos o *Manual da Nova Classificação Indicativa* (BRASIL, 2006b), cujos critérios são “resultado do equilíbrio entre duas outras regras: o direito à liberdade e o dever de proteção absoluta à criança” (p. 3). Segundo consta no documento, ele foi criado primeiramente a partir do ponto de vista normativo e teórico, documentando os distintos marcos legais e as pesquisas nessa área; e, em segundo lugar, baseado nas experiências já existentes, apontando os modelos em funcionamento e o que revelam as investigações empíricas acerca das funcionalidades potenciais da classificação indicativa (p. 7). Assim, embora o documento tenha sido desenvolvido no âmbito do Ministério da Justiça, foi necessário e de fundamental importância que as pastas das Comunicações, da Cultura, da Educação e autarquias, como a Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel), participassem efetivamente do processo para maior sinergia na elaboração e execução dessa política pública.

A construção deste modelo de classificação pautou-se em: considerar os conteúdos e não somente as faixas etárias; objetivar o processo por meio do estabelecimento de parâmetros concretos e constantes de análise; considerar pontos positivos e negativos; e conferir ampla transparência ao processo de classificação (p. 13).

Segundo o documento, os critérios se vinculam a três temas que sempre estiveram relacionados à classificação dos conteúdos audiovisuais: sexo, droga e violência, acrescentando não só as situações constrangedoras a determinados públicos – tanto na linguagem oral como na gestual –, mas também a ampliação com temas que apontam para conteúdos positivos veiculados pelos produtores de obras audiovisuais.

O conteúdo é considerado violento quando há uma força capaz de atentar contra a integridade física e/ou psíquica, causando danos às crianças, mas a narrativa mostra como algo positivo, que valoriza o agressor. Porém, o documento ressalva que nem todo conteúdo violento apresenta a mesma potencialidade de causar impactos negativos, dando o exemplo de que os contos de fada podem ajudar as crianças a lidarem com seus medos (p. 19).

Sobre o conteúdo sexual, o documento alerta que a “ausência de diálogo sobre o tema na maioria das famílias, somada à falta de um consistente programa de educação sexual na maior parte das escolas, somente reforça o risco de se apresentar esses conteúdos sem os devidos cuidados” (BRASIL, 2006b, p. 22). Dessa maneira, é apresentada a posição ética e moral de muitas sociedades na preocupação em retardar o acesso aos conteúdos envolvendo a nudez e a sexualidade, alertando, entretanto, contra as discriminações a homossexuais, mulheres, negros, pessoas com deficiência, ou outros que exploram o desespero e o sofrimento

dos cidadãos. Mesmo assim, são assinaladas como questões relevantes a serem problematizadas: o tipo de conteúdo sexual apresentado; o incesto; a identificação do estupro como comportamento decorrente da paixão; a inserção da mulher na condição de objeto; a associação do sexo como promiscuidade e traição, entre outras.

Em relação ao consumo de drogas, sejam elas legais ou ilegais, o documento atesta que é preciso garantir uma informação completa, e não uma visão parcial. Como a droga é presente em nossa sociedade, é preciso enfrentar o desafio de como abordar o tema, e não simplesmente negá-lo. Além disso, o documento inclui como indesejáveis na produção midiática para crianças as situações constrangedoras, depreciativas e/ou humilhantes em relação a determinados públicos (mulheres, negros, indígenas, *gays*, transgêneros, entre outros). Com base nesses critérios, e ao lado da indicação de temas considerados desejáveis nos materiais audiovisuais (aqueles que ressaltam atitudes que contribuem para transformar crianças e adolescentes em indivíduos mais harmoniosos), o documento de classificação indicativa faz uma lista de conteúdos não recomendados para menores de dez, 12, 14, 16 e 18 anos. Todas as referências acima serão úteis para a análise que se apresentará mais adiante sobre a adequação dos videocliques musicais para o público infantil.

Outra problemática da relação das crianças com as mídias refere-se ao consumo, termo que, para Buckingham (2013, p. 12), possui um sentido bastante amplo. Assim, o consumo não se refere apenas à aquisição de bens, mas também aos serviços; e não só ao que se possui, mas também ao que somos capazes de fazer, segundo o autor. Não supõe apenas a publicidade¹⁵ e o *marketing*, mas muitas outras formas de influenciar as crianças e suas experiências sociais e culturais em relação às forças comerciais e às relações mercadológicas. Tais forças não atravessam apenas os jogos, as roupas e as comidas, mas também as mídias, o lazer e a educação; quando se pensa em consumo, não se está tratando apenas de objetos ou mercadorias, mas também de significados e prazeres sociais.

Em seus estudos, Buckingham (2013) afirma que as crianças não são consumidoras meramente passivas ou incompetentes nem, por outro lado, atores sociais plenamente capacitados e autônomos. Elas não são mais consumidoras do que nós, adultos, e o consumo deve ser analisado no contexto. Nesta perspectiva, diz o autor que, normalmente, os pais estão

¹⁵ O documento oficial de referência no Brasil em relação aos critérios do que é permitido ou não na publicidade infantil é a Resolução nº 163/2014, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Ela caracteriza como abusivo, na publicidade voltada às crianças, o uso de: linguagem infantil, efeitos especiais e excesso de cores; trilhas sonoras de músicas infantis ou cantadas por vozes de criança; representação de criança; pessoas ou celebridades com apelo ao público infantil; personagens ou apresentadores infantis; desenho animado ou de animação; bonecos ou similares; promoção com distribuição de prêmios ou de brindes colecionáveis ou com apelos ao público infantil; promoção com competições ou jogos com apelo ao público infantil.

profundamente envolvidos no consumo das crianças, que assim acaba sendo associado a significados de amor, saudades ou nostalgia.

Mais uma vez, Buckingham (2013, p. 250) defende, ao olhar para este cenário, que a mídia-educação é uma possibilidade de “desenvolver o entendimento crítico das crianças acerca das operações do mercado comercial, embora não se considere a educação meramente como uma forma de inserção ou como uma fonte de advertências moralistas contra os malvados publicitários”.

2.2.2 A escola e a formação crítica dos professores

Buckingham (2005) comenta que a perspectiva da mídia-educação oferece uma forma de prática educativa que não é apenas envolvente para os estudantes, mas é também intelectualmente rigorosa, desafiadora e relevante para suas vidas cotidianas. Nesta concepção, o melhor trabalho educativo acontece quando os professores realmente conseguem pensar profundamente naquilo que eles estão fazendo e, conseqüentemente, estão comprometidos com a aprendizagem dos estudantes. Não acontece simplesmente quando os professores entregam ou implementam planos ou currículos, por melhor que eles sejam. A melhor educação, ele observa, acontece quando os professores levam em conta as suas próprias culturas, as perspectivas dos estudantes e prestam atenção nos modos como eles aprendem. Essas coisas dependem de se ter um conjunto claro de objetivos, uma estrutura conceitual coerente e uma compreensão das dinâmicas e complexidades do ensino e da aprendizagem, segundo o autor.

Uma das primeiras propostas curriculares de mídia-educação para a educação primária, segundo Bazalgette (1991), foi realizada por um grupo de 20 profissionais pertencentes ao British Film Institute e ao Departamento de Educação e Ciências da Inglaterra. O objetivo de tal proposta foi defender um lugar para a mídia-educação no novo currículo nacional da Inglaterra, buscando desenvolver de maneira sistemática as competências críticas e criativas das crianças mediante a análise e a criação dos próprios produtos midiáticos. A primeira ideia defendida por esse grupo de trabalho, segundo Bazalgette (1992, p. 200), foi a de que a criança precisa ser consciente de que os textos midiáticos são feitos por pessoas e que as crianças a partir de quatro anos precisam de tempo para pensar sobre isto. Para o grupo, as crianças ainda precisam descobrir “as diferenças entre as coisas que são feitas pelas pessoas (como o pão, o carro ou os programas de televisão) e as coisas que não são (como carneiro ou

pedras). É no ápice dessa discussão que as crianças são motivadas a descobrir por que, como e por quem” (p. 201) os textos midiáticos são produzidos.

Em vez de “conceitos” ou “questões”, decidiram então utilizar a palavra “aspectos-chave” por indicar deliberadamente agrupamentos de conceitos sem fronteiras rígidas e rápidas. Isto significa que os aspectos-chave não se destinam a constituir uma lista de conteúdos que o ensino deve propor em respostas, mas antes uma forma de organizar o pensamento sobre os meios de comunicação no contexto educativo. Desta forma, Balzagette (1992) considera que tanto para as crianças quanto para os professores, esteja você produzindo um texto midiático ou analisando um texto feito por outra pessoa, os aspectos-chave são úteis para provocar o pensar de forma sistemática, no que se está a fazer em todas as fases: planejar, ensinar, aprender, fazer, analisar e refletir sobre o assunto posteriormente. Assim, foram relacionadas seis áreas-chave que se organizam em torno de seis perguntas:

Quadro 1: Aspectos-chave da mídia-educação (Modelo BFI)

Áreas	Perguntas
1. Agência	Quem comunica, o que e por quê?
2. Categoria	De que tipo de texto se trata?
3. Técnicas	Como se produz?
4. Linguagem	Como sabemos o que significa?
5. Público	Quem o recebe e que sentido lhe dá?
6. Representação	Como representa o tema que trata?

Fonte: Balzagette (1991)

Buckingham (2005, p. 93) afirma que esta sistematização em aspectos-chave trouxe muitas vantagens para a mídia-educação, porque ela não especifica objetos concretos de estudos nem delimita um corpo de conhecimentos e assim possibilita que a mídia-educação responda aos interesses e preferências dos estudantes e não se converta rapidamente em algo antiquado. Conta também o autor que há múltiplas versões dos aspectos-chave e que algumas delas foram incorporadas a documentos curriculares em diversas partes do mundo. Em sua própria versão, ele sintetiza os aspectos-chave em quatro: Produção, Linguagem, Representação e Audiência.

Refletir sobre a “Produção”, de acordo com Buckingham, implica reconhecer que os textos midiáticos são frutos de uma elaboração consciente e, frequentemente, são produzidos e distribuídos para se conseguir lucro. Assim, é preciso reconhecer que “as indústrias culturais se movem de forma cada vez mais global”, o que inclui a “exploração de uma determinada propriedade ou marca através de um determinado número de meios de comunicação” (BUCKINGHAM, 2005, p. 94). Em seguida, o autor apresenta várias perguntas que podem

orientar os estudos, sobre tecnologias, práticas profissionais, indústria, conexões entre as mídias, regulação, circulação, acesso e distribuição. O que diz respeito à dimensão da “Produção”, correspondente à dimensão das “Agências” no modelo do BFI, é resumido por Fantin (2006) a partir também da síntese feita por Rivoltella (*apud* FANTIN, 2006, p. 47): “autor e produtor e os diversos papéis no processo de produção, as instituições dos meios, a economia, a ideologia e as intenções e os resultados das diversas formas de fazer textos midiáticos” (p. 47).

Para discutir o aspecto-chave “Linguagem”, Buckingham (2005) nos relembra que cada meio utiliza uma combinação própria de linguagens para comunicar alguns significados. Em um exemplo que tem relação com nosso tema, o autor diz que “certos tipos de música ou ângulos de visões podem se utilizar para convocar determinadas emoções” (p. 95). Nesta perspectiva, o estudo da linguagem deveria incluir a observação e a análise minuciosas, incitando os estudantes a prestar sistematicamente atenção aos elementos, como o enquadramento, a composição, o uso das cores, a tipografia, o desenho gráfico, certos efeitos especiais etc. As perguntas orientadoras estão construídas a partir dos significados, convenções, códigos, gêneros, opções, combinações e tecnologias. O estudo das linguagens, na mídia-educação, refere-se a “como os meios produzem os significados através dos seus códigos e convenções e suas estruturas narrativas” (FANTIN, 2006, p. 48).

O aspecto-chave “Representações”, segundo Buckingham (2005), é um dos princípios básicos da mídia-educação, principalmente porque as mídias “não nos oferecem uma transparente janela sobre o mundo, e sim uma versão mediada do mundo” (p. 100). Isto significa dizer que a produção midiática seleciona e combina os fatos, os incidentes e converte os acontecimentos em histórias e cria personagens. Deste modo, Buckingham diz que as representações midiáticas nos convidam a ver o mundo de uma maneira determinada e não de outra. Este aspecto-chave leva a questões inevitavelmente difíceis e complexas a respeito de ideologias, valores e estereótipos, que podem ser “imagens positivas” ou mesmo “negativas”. As perguntas geradoras ligadas às representações procuram levar os estudantes a prestar atenção, nos textos midiáticos, ao seu realismo, à veracidade, ao que está presente ou ausente, à parcialidade e à objetividade, aos estereótipos, interpretações e influências. Discutir as representações, assim, “diz respeito à relação entre os textos midiáticos e pessoas, lugares, acontecimentos e ideias reais, seus estereótipos e suas possíveis consequências” (FANTIN, 2006, p. 48).

E o aspecto-chave “Audiências” volta-se a entender o “processo em que se dá a escolha e a medição das audiências, como circulam e se distribuem as mídias, e as diferentes formas que têm os indivíduos e os grupos sociais de utilizar e interpretar as mídias e de responder a elas” (BUCKINGHAM, 2005, p. 103). Para tanto, é preciso estar atento a várias questões, como estabelecimento de metas, tratamento, distribuição, usos, interpretação, prazeres e diferenças sociais. O foco da discussão sobre o público, assim, é “saber como [as pessoas] se identificam com os textos e como constroem audiência, para saber como descobrem, escolhem, consomem, respondem e interagem com os textos” (FANTIN, 2006, p. 48).

Buckingham (2012) aponta que, com a chegada da mídia digital, o mundo contemporâneo, segundo muitos analistas, necessita de novos paradigmas dentro do mundo acadêmico, assim como na prática criativa e na Pedagogia. Sua preocupação é “mais sobre o que e como devemos ensinar a respeito das mídias do que sobre o uso da mídia como material de ensino ou recurso didático, e que se concentra no ensino escolar, embora possa ter implicações para a prática da Educação para os Meios nas universidades” (p. 42). Sua questão fundamental é descobrir o que os professores acham que os jovens sabem sobre comunicação, o que pensamos sobre o que eles precisam saber, e também o que consideramos que eles deveriam aprender.

Dessa forma, pode-se dizer que a formação crítica de professores deve ser compreendida como um “esforço deliberado para influenciar qual conhecimento e quais identidades são produzidos (e como são produzidos) no contexto de conjuntos particulares de práticas ideológicas e sociais” (GIROUX; MACLAREN, 1995, p. 144). Em especial, como destaca o *Manual da Nova Classificação Indicativa*, os educadores “devem ser inseridos e preparados para discutir os conteúdos audiovisuais nas salas de aula, com a intensa participação dos alunos e alunas” (BRASIL, 2006b, p. 12).

Ainda em relação à formação crítica dos professores, Martín-Barbero (2014, p. 353-354) relembra que o ofício do educador é se converter em “formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências, e memória viva de uma educação que, em lugar de aferrar-se ao passado, destaca e possibilita o diálogo entre culturas e gerações”.

A ênfase na reflexão e na análise crítica de materiais audiovisuais é foco também da proposta de “competências-chave” de Ferrés (2007) e Ferrés e Piscitelli (2012). De acordo com essa abordagem, as pessoas são consideradas competentes em comunicação audiovisual quando conseguem realizar uma análise crítica aos audiovisuais que consomem e, ao mesmo tempo, produzir mensagens audiovisuais que sejam compreensíveis, entre outros aspectos. Nessa

análise é preciso considerar seis dimensões fundamentais, segundo os autores: linguagem; tecnologia; processos de produção e programação; ideologia e valores; recepção e audiência; dimensão estética. E a dimensão participativa nos processos comunicativos não pode ser deixada em segundo plano. Segundo os autores, “os processos de análise também devem ser abordados a partir de uma abordagem dialógica, tendo em conta a participação do interlocutor através dos processos de seleção, interpretação, aceitação ou rejeição, crítica, divulgação, etc.” (FERRÉS; PISCITELLI, 2012, p. 78).

Em relação ao potencial da mídia-educação especificamente quanto à música, que é foco desta pesquisa, Chris Richards (1995, p. 318) é uma referência importante entre as raras que foram encontradas nessa interface¹⁶. Ele conta que no contexto britânico não há muitos estudos sobre a música popular dentro dos estudos de mídia-educação para o contexto escolar e diz que isso se deve à dificuldade real dos professores em repensar suas práticas e em garantir o tempo para desenvolver o conhecimento e a habilidade que uma abordagem à música popular¹⁷ requer. Assim, destaca a necessidade de a música popular ser levada a sério.

Entre as causas desse problema, o autor observa que a mídia-educação por muito tempo ficou mais preocupada com a proteção dos alunos contra a manipulação e com a mistificação da indústria cultural, resistindo assim a valorizar a música popular como objeto de estudo. Acrescenta que os professores acham difícil “saber mais” sobre a música popular do que os alunos, e assim sentem-se inseguros, acreditando que devem convencê-los de que os conhecimentos deles, professores, são “mais” importantes do que os dos alunos. Richards (1995, p. 318) ainda afirma que o prazer que os jovens têm com a música popular é intenso e vigorosamente defendido por eles, o que criaria uma provável resistência a trabalhar o tema na escola. Enfim, o autor destaca se tratar de um tema complexo e que causa grande resistência, tanto por parte dos alunos, por conta de não quererem mudar de opinião, quanto dos professores, que necessitam de muita pesquisa e dedicação a fim de ganharem confiança para trabalhar com ele.

Richards (2002) fez uma pesquisa sobre alunos e professores que analisavam música pop no contexto da mídia-educação, explorando a complexidade de trazer conhecimento e experiências informais para as práticas formais da escola. Trata-se de sua própria história como professor e de suas tentativas – e de outros professores envolvidos com essa busca – de incluir

¹⁶ Refiro-me ao âmbito da literatura que consultei, sendo consciente que o tema não se esgota aqui.

¹⁷ O termo música popular é utilizado no contexto britânico para se referir ao que chamamos no Brasil de música popular massiva ou música da mídia.

em duas escolas a música pop na disciplina de mídia-educação com estudantes entre 15 e 17 anos. Seu estudo dá vários exemplos de tentativas de colocar a música pop no currículo, mostrando o quão complicado e ao mesmo tempo interessante é trazer esse tema para o espaço escolar. Mostra as diferentes culturas de classe, conhecimentos, interesses e gostos pela música. Para Buckingham e Sefton-Green (2002), Richards apresenta neste trabalho uma possibilidade de engajamento entre a mídia e a Educação Musical, discutindo como os professores podem abordar as experiências de música popular dos alunos. No entanto, fica claro para os autores que Richards também mostra que ensinar sobre música popular sempre envolve cruzar fronteiras e que seu estudo “aponta para a necessidade de re-investigar as escolas como lugares em que os jovens ativamente fazem e refazem sua experiência cultural” (BUCKINGHAM; SEFTON-GREEN, 2002, p. x).

É também dentro desta realidade musical das crianças e jovens que McClain (2016a), no contexto da Filadélfia (EUA), entendendo que os videoclipes são muito criticados pela sua superficialidade, edições rápidas e conteúdo sensacionalista, propõe, a partir de orientações do *Center for Media Literacy*¹⁸, utilizar os videoclipes em sala de aula como uma forma importante e potente de aprender a realizar análises críticas (atividades de mídia-educação). Acredita que essa experiência pode colaborar com os professores que estudam as mídias e a cultura popular, assim como em várias outras frentes educacionais, inclusive em nível de graduação. Discute um conjunto de questões específicas dos vídeos musicais para a introdução da *media literacy* e observa que existem várias tendências nas pesquisas sobre os vídeos musicais.

Uma dessas tendências, que o autor (2016) considera importante, é a perspectiva dos efeitos de mídia, que examina como os videoclipes influenciam as maneiras como o público pensa e se comporta. Esse tipo de pesquisa de recepção examina, por exemplo, os efeitos dos vídeos musicais em termos de sexo; a maneira como as crianças imitam os conteúdos; os efeitos sobre as percepções de estupro e também sobre as influências dos videoclipes em ideias específicas de gênero relacionadas à misoginia. Existem também pesquisas que se interessam sobre os padrões representacionais em vídeos musicais. Aqui, as questões de gênero surgem como ponto focal, destacando-se o rap, a objetivação sexual, a sexualidade e a violência.

McClain (2016a) sugere atividades para trabalhar os vídeos musicais populares no contexto da mídia-educação. Antecipa aos professores que o videoclipe escolhido deve ser de interesse dos estudantes e que uma dica é ir à seção “Populares do YouTube”. Sugere que o professor não apenas assista ao vídeo muitas vezes antes da aula, mas também pesquise o

¹⁸ Disponível em: medialit.org.

histórico de sua produção e a recepção popular. Propõe iniciar a conversa com os estudantes sempre pelos aspectos-chave da mídia-educação¹⁹. Para tanto, seguindo as orientações do *Center for Media Literacy*, McClain (2016a) pede aos estudantes que busquem responder a uma série de perguntas (Quadro 2) para contribuir no desenvolvimento de uma análise crítica:

Quadro 2: Introdução à *media literacy* e o segmento específico dos vídeos musicais/Perguntas.

1. Autoria	Quem criou esta mensagem?
2. Formato	Quais as técnicas criativas são usadas para atrair minha atenção?
3. Audiência	Como diferentes pessoas podem entender essa mensagem de forma diferente de mim?
4. Conteúdo	Quais valores, estilos de vida e pontos de vista são representados ou omitidos desta mensagem?
5. Propósito	Por que essa mensagem está sendo enviada?

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir de McClain (2016a)

Em seguida, o autor propõe mais um conjunto de perguntas complementares (Quadro 3) originais que são específicas do vídeo de música.

Quadro 3: Perguntas complementares para avançar na *media literacy* sobre vídeos de música popular

¹⁹ Vale ressaltar que esta mesma abordagem é apresentada por Buckingham (2005, p. 93-117). Entretanto, essa versão dos aspectos-chave de McClain, mesmo quando expandida, como veremos mais à frente, ainda é mais reduzida que as de Buckingham.

1. Autoria: Quem criou esta mensagem?
a. Quem é explicitamente identificado como criador?
b. Quem criou a música?
c. Quem criou o videoclipe?
d. Quais são alguns dos principais componentes do videoclipe que as pessoas criaram?
2. Formato: Quais técnicas criativas são usadas para atrair minha atenção?
a. Quais técnicas são usadas na música?
b. Quais técnicas são usadas no videoclipe?
c. Como este videoclipe parece influenciado pela cultura popular?
d. Como esse videoclipe aparentemente influenciou a cultura popular?
3. Audiência: Como diferentes pessoas podem entender essa mensagem de forma diferente de mim?
a. Quem você acha que são alguns públicos-alvo para este videoclipe?
b. Como você acha que isso se relaciona com os criadores do videoclipe?
c. Como você acha que isso se relaciona com o público-alvo do videoclipe?
d. O que pode ter causado essas representações e omissões/
4. Conteúdo: Quais valores, estilos de vida e pontos de vista são representados ou omitidos desta mensagem?
a. Como o videoclipe transmite isso?
b. Quais componentes do vídeo musical indicam seu público-alvo?
c. Quais partes do videoclipe parecem abertas à interpretação?
d. Quais partes do videoclipe parecem controversas? A quem?
5. Propósito: Por que esta mensagem está sendo enviada?
a. Por que essa música foi criada?
b. Por que o videoclipe foi criado?
c. Por que o videoclipe foi criado para esse formato? (Por exemplo, televisão a cabo, a Web, DVD, etc.).
d. Quem se beneficiaria da popularidade do videoclipe?

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir de McClain (2016a, p. 41)

McClain (2016a) diz que o interessante é que a atividade se inicie de forma individual e que os estudantes anotem suas sensações, mas também deem respostas rápidas que podem buscar na internet. Em seguida, o autor sugere a formação de pequenos grupos para que os estudantes compartilhem suas ideias e aprendam com os colegas. Além disso, sugere que como grupo se preparem para levar as respostas à discussão com o grande grupo.

Suas reflexões finais neste trabalho consideram que: (1) os estudantes gostam de praticar e desenvolver habilidades de pensamento crítico por meio dos estudos da mídia e da cultura popular; (2) a sala de aula se torna espaço de diversão e de aprendizado, sendo que estes podem se cruzar de forma lógica e produtiva; (3) os alunos tornam-se mais envolvidos com as

discussões; (4) os alunos desenvolvem habilidades de alfabetização midiática e se tornam consumidores mais críticos das mídias de entretenimento, mais sensíveis, informados e capacitados.

Uma reflexão que pode ser complementar a essa, na perspectiva do Brasil de hoje, é a de Muniz Sodré (2012), em sua discussão sobre o papel da diversidade, da descolonização e das redes na “reinvenção da educação”, que o autor considera urgente. Para ele, se torna fundamental que os professores percebam o entrecruzamento de gêneros e estilos, típicos das redes sociais (internet), *blogs* e *sites* de *underground* musical (SODRÉ, 2012). A experiência estética que gira ao redor da música, por exemplo, se completa com os tipos de roupa, estilos de vida, adornos, *piercing* etc., senão com drogas, e faz parte da condição marginal dos jovens. Cantar e dançar junto, afirma Sodré, são modos de superar as dificuldades com os embaraços, medos, falta de vitalidade etc., que de alguma forma não têm nada a ver com o letramento fonético proporcionado pela escola nem com os conteúdos lógico-argumentativos, mas, sim, com uma sensibilização corporal pela música. Tudo começou, diz o autor, na época do rock’n’roll e se estende até hoje com o funk ou o hip hop.

Pelo viés da Educação Musical, Jusamara Souza (2007, p. 17-18) afirma que a música brasileira mostra as trocas culturais e a inexistência de binarismos (por exemplo, as diferenças litoral/sertão ou morro/asfalto), desfazendo assim a rígida demarcação das fronteiras. Apresenta três exemplos de hibridismo: o primeiro seria um estilo musical que, partindo do local, busca o global e vice-versa. Um bom exemplo seria o trabalho de Carlinhos Brown, que criou um ritmo (a timbalada) misturando saberes cultos e populares e utilizando tecnologias de ponta. O segundo caso seria o de quando a cultura escapa do binarismo (popular/erudito; centro/periferia etc.). Como exemplos, a autora apresenta os movimentos da música nordestina, destacando-se Lenine, que faz a fusão de ritmos jamaicanos com maranhenses, Chico César, Zeca Baleiro e o grupo mineiro Uakti, que mistura ritmos trazidos por escravos com percussões não convencionais. O terceiro caso seria o da produção musical das periferias urbanas, grandes celeiros da cultura hip hop. Os exemplos mostram que a tecnologia desloca os saberes, “conduzindo a um forte apagamento das fronteiras entre razão e imaginação, saber e informação, natureza e artifício, arte e ciência, saber experto e experiência profana” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 79).

Refletindo sobre as possibilidades de a escola ocupar um lugar de resistência, de transgressão e de se transformar em lugar de cidadania, Fantin e Santos (2021) propõem o *rock-education*, não apenas como uma forma de levar e debater o gênero musical para o espaço

escolar, mas de “utilizar daquilo que ele representa histórica-política-social e culturalmente, no intuito de desenvolver uma atitude pedagógica diante da ciência, do conhecimento científico, bem como dos saberes populares e dos sujeitos presentes nas relações de ensino-aprendizagem” (FANTIN; SANTOS, 2021, p. 139).

As ideias e iniciativas mencionadas são algumas das que nos valem como inspiração e fundamento para a busca de aprofundar o potencial da relação entre música e mídia-educação. Antes de passar às pesquisas brasileiras sobre Música, Educação e Mídias, vamos trazer algumas considerações sobre conceitos teóricos em circulação no campo da relação entre mídia e Educação no Brasil e que serão utilizados na continuidade deste trabalho.

2.2.3 Alguns conceitos: alfabetização, letramento, multiletramentos

No Brasil, há vários desencontros na tradução dos conceitos utilizados no campo da mídia-educação que possuem ampla circulação internacional. Segundo Girardello (2020), é compreensível que isto aconteça, pois as buscas das melhores palavras “demarcam questões de fundo epistemológico e semântico que marcam a escolha das palavras que utilizamos para pensar e dizer o que fazemos” (p. 1).

Uma das maiores estudiosas do tema alfabetização/letramento no Brasil, Magda Soares (2004) conta que a palavra letramento (correspondente ao inglês *literacy*) surgiu em meados dos anos de 1980 no Brasil, mas também em discussões na França, em Portugal, Estados Unidos e Inglaterra, para se distinguir da palavra alfabetização (*alphabétisation, reading instruction, beginning literacy*). A diferença fundamental, segundo a autora, está na ênfase entre as práticas sociais de leitura e escrita – foco do conceito de letramento – e a aprendizagem do sistema de escrita – foco do conceito de alfabetização. Naqueles outros países, a discussão sobre o letramento ocorre a partir do entendimento de que eram precárias as competências de leitura e escrita para a participação em práticas sociais letradas. Já no Brasil houve uma “extensão do conceito de alfabetização em direção ao letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e escrita” (p.7).

Soares (2002) também discute as mudanças do texto escrito no papel, linear, sequencial, para o texto na tela, frequentemente hipertextual, e que “é escrito e é lido de forma multilinear, multi-sequencial, acionando-se *links* [...] trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem predefinida” (p. 150). Desta forma, a autora considera que a cultura do texto eletrônico, da tela, da cibercultura, traz uma mudança no conceito de letramento, pois o confronto entre “as tecnologias tipográficas e digitais de escrita e seus

diferenciados efeitos sobre o estado ou condição de quem as utiliza sugere que se pluralize a palavra letramento e se reconhecerá que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes letramentos” (SOARES, 2002, p. 150).

O conceito de letramentos, assim, como explica a linguista Roxane Rojo (2012), aponta para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, e o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (p. 13). Pensando no espaço escolar, Rojo (2012) diz que trabalhar com os multiletramentos pode ou não envolver o uso das tecnologias de comunicação e informação, mas “caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar enfoque crítico, pluralista, ético e democrático” (p. 8). A autora afirma que para este trabalho é preciso análise, critérios, conceitos entre outros para que se possa chegar em uma produção redesenhada e transformada pelos estudantes. A propósito do conceito de multiletramentos (*multiliteracies*), Fantin (2008, p. 84) reforça sua dimensão social: “o mais importante é compreender tudo o que as mídias representam e discutir o papel que exercem na formação e desenvolvimento da sociedade contemporânea e na educação”.

Uma referência inseparável da discussão sobre alfabetização e letramento é o trabalho de alfabetização de adultos de Paulo Freire, realizado no Brasil e no Chile no final dos anos 1960 e início de 1970. Segundo Lankshear e Knobel (2010, p. 24-25), esse trabalho foi uma amostra de como a alfabetização poderia ser fundamental para a educação, orientando a criação de uma práxis social crítica. O conceito de alfabetismo utilizado por Freire como “leitura da palavra e do mundo” implicava muito mais do que apenas a ideia de decifrar o impresso e codificá-lo. Desde este entendimento, segundo os autores, o “alfabetismo” passou a ser considerado uma consequência de processos sociais injustos, e assim a educação alfabetizadora freireana fazia parte de uma “pedagogia radical, politizada, desenhada com o propósito de estimular a ação a favor de mudanças. É um fato que atraía a imaginação, o respeito e o apoio de muitos estudiosos e ativistas políticos de países do Primeiro Mundo” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2010, p. 25).

Lankshear e Knobel (2010) enfatizam também a multiplicidade contemporânea dos letramentos/alfabetismos, que requer uma pedagogia dos multialfabetismos. Esta é fortemente preocupada com a forma como a diversidade cultural e linguística e o impacto crescente das

novas tecnologias de comunicação transformam o que é exigido aos aprendentes. Os alunos, segundo os autores, precisam “de novos ‘saberes’ operacionais e culturais para adquirirem novas linguagens que lhes deem acesso a novas formas de trabalho e de práticas críticas, cívicas e privadas na sua vida quotidiana” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2010, p. 31).

Também Buckingham (2005), referindo-se à mídia-educação, explica que ela se propõe a desenvolver competência de base ampla, não relacionada exclusivamente com o texto impresso, mas também como sistemas simbólicos de imagens e sons. E que estudar essa competência, a *media literacy* (conceito frequentemente traduzido como letramento midiático, literacia midiática, alfabetização midiática ou alfabetismo midiático), é “não limitar a atenção ao encontro isolado entre o leitor e o texto” (p. 44), e sim levar em conta o contexto interpessoal em que o encontro se dá, prestar atenção onde o texto é lido, com quem e por que, além dos aspectos sociais e processos econômicos que determinam como os textos são produzidos e divulgados. Assim, afirma que o significado de *media literacy* é necessariamente ideológico, porque implica normas de comportamentos sociais e relações particulares de poder, o que faz com que o conceito seja aberto a negociações e debates.

A *media literacy*/alfabetização midiática²⁰, então, de acordo com Buckingham (2007b, p. 44), inclui: (1) aptidões e competências necessárias para localizar um determinado assunto na internet; (2) capacidade de regular ou autorregular o acesso usando orientações; (3) capacidade de decodificar ou interpretar as mídias; (4) conhecer os processos de produção e controle institucional; e (5) capacidade de criticar a mídia em termos de precisão e confiabilidade.

A alfabetização midiática pode ainda ser definida, como faz o russo Fedorov (2011, p. 8), como um processo de desenvolvimento da personalidade que tem por finalidade modular a cultura de interação com as mídias e o desenvolvimento de habilidades criativas e comunicativas, o pensamento crítico, a percepção, a interpretação, análises e evolução de material didático e o ensino de distintas formas de expressão pessoal com o uso da tecnologia midiática. A alfabetização midiática, como resultado deste processo, permite que uma pessoa possa fazer uso ativo de suas oportunidades no campo da informação proporcionada pela televisão, rádio, vídeo, cinema, imprensa e internet.

Ines Dussel (2009), da Argentina, também defende a ideia de que a alfabetização se refere à necessidade de aprender linguagens e que estas linguagens não devem se restringir à linguagem oral e escrita. Para a autora, as “novas alfabetizações” implicam ler e escrever

²⁰ Para o regulador de mídia britânico Ofcom (2004).

distintos tipos de textos visuais, eletrônicos, digitais, signos, artefatos, pois somos convidados cotidianamente a ler, escrever, olhar, escutar e responder. Ou seja, precisamos ser “interativos” e “participativos”, o que envolve competências ou disposições novas que apontam para outros modos de conhecimento do mundo social.

Para Dussel (2009, p. 4-5), as novas alfabetizações possuem dois corpos de saberes que deveriam começar a ser incluídos na escola básica: a alfabetização tecnológica e a alfabetização audiovisual ou midiática. Para isso, é essencial a preocupação com três temas: o acesso, a compreensão e a criação. Esses três elementos podem melhorar as capacidades dos estudantes de produzirem sentidos em torno dos textos multimodais ou multimidiáticos que povoam nossa nova “paisagem textual”. As estratégias tradicionais de leitura e de escrita se combinam e se redefinem com o uso de distintas modalidades (gestuais, verbais, icônicas, auditivas ou musicais) e sistemas semióticos. Embora estas modalidades sempre tenham feito parte da comunicação humana, elas não tinham o potencial de alcance que possuem agora devido às tecnologias digitais. Por novos meios digitais, a autora entende o heterogêneo conjunto que compõem os celulares, os computadores, as redes sociais, os videogames, entre outros.

Pensar em uma escola mais esperançosa, para Dussel (2009, p. 9), implica que os professores se animem a imaginar outros futuros, a incluir a cultura audiovisual e as tecnologias digitais para ampliar os mundos dos alunos, a explorar outras perspectivas, ajudando-os a se situarem em outras posições, ensinando-os a ler outras coisas e de outros modos.

A escola, segundo Dussel,

[...] deveria ser um lugar que nos coloca em contato com um mundo-outro, mas este mundo-outro não é, necessariamente, o mundo das humanidades do século XIX, nem é necessariamente o mundo das imagens que lhe permeia, e sim um mundo-outro que nos confronta com o desconhecido, com o que nos permite entender e também desafiar nossos limites com o que nos fazem mais abertos aos outros e a nós mesmos. (DUSSEL, 2009, p. 11).

É neste tom de aposta em uma escola esperançosa, aberta aos mundos dos estudantes, tão atravessados hoje pela cultura digital, que se segue em direção ao mapeamento do terreno: pesquisas brasileiras sobre música, educação e mídias.

3 MAPEANDO O TERRENO: PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE MÚSICA, EDUCAÇÃO E MÍDIAS

Neste capítulo apresenta-se um estudo sustentado e movido pelo desafio de conhecer, desvendar e examinar o conhecimento já elaborado nos campos de pesquisa em que este trabalho se enraíza, no Brasil, além de apontar enfoques, temas mais pesquisados e lacunas existentes, a fim de buscar o que ainda não foi produzido (FERREIRA, 2002, p. 258; ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 38) ou, até mesmo, dar continuidade ao que já existe sobre os temas em questão. De acordo com Ferreira (2002, p. 258), pesquisas com esse caráter bibliográfico e que buscam o desafio de mapear e discutir uma certa produção acadêmica em determinado campo do conhecimento são denominadas de estado da arte ou estado de conhecimento.

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo do tipo estado do conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 38-39), pois prioriza teses e dissertações, deixando de lado trabalhos publicados em periódicos ou anais de congressos. Dessa forma, metodologicamente foram escolhidos dois focos para o levantamento: (1) a Música, como área de conhecimento, no contexto dos cursos de Pedagogia, e (2) as relações entre música e mídias no contexto educacional.

3.1 PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE MÚSICA E PEDAGOGIA

É necessário compreender o que e como as pesquisas, nomeadamente teses e dissertações, têm abordado sobre a formação musical das licenciandas em Pedagogia. Dessa forma, ressalta-se que as pesquisas sobre música nos cursos de Pedagogia no Brasil ainda se encontram em um número reduzido se comparadas com outros temas desenvolvidos nos cursos de Pós-Graduação em Música ou Educação. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Pedagogia (DCNP), o curso de graduação, Licenciatura em Pedagogia, “destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2006a).

Salienta-se também que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (DCNP) (2006) orientam, no art. 5º, inciso VI, que o pedagogo poderá “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física de forma interdisciplinar e adequada às fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006a).

Assim, busca-se, na interface entre Música e Pedagogia, evidenciar a presença da Música, como área de conhecimento, no contexto dos cursos de Pedagogia.

3.1.1 Critérios de seleção

Para mapear estas pesquisas foram buscadas teses e dissertações no Banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)²¹ e no Banco da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)²². É relevante saber que o livro *Educação musical e Pedagogia: pesquisas, escutas e ações*, organizado por Bellochio e Garbosa (2014), apresenta um trabalho de investigações, pesquisas e ações voltadas ao curso de Pedagogia e à formação de professores não especialistas em Música que muito contribuiu também para a busca das diferentes pesquisas aqui apresentadas. Dentro do banco de dados, inicialmente foram utilizados os descritores “educação musical” and “pedagogos”; “música” and “professores generalistas”; “ensino de música” and “pedagogia”. Porém, nem todas as teses e dissertações previamente conhecidas apareciam no levantamento. Desta forma, a Biblioteca da Universidade Federal (BU/UFSC) foi consultada e incentivou a busca por várias palavras correlatas em diferentes agrupamentos. Infelizmente, o sistema da BDTD não é preciso neste tema por problemas em sua própria busca, que não é específica, e também por problemas das dissertações e teses, que não apresentam as palavras-chave corretas. Isso resulta num mapeamento com muitos trabalhos que nada têm a ver com o tema realmente de interesse. Este estudo foi realizado no primeiro semestre de 2018, mas o levantamento do material foi atualizado até abril de 2020²³.

A partir dos textos de Norma Ferreira (2002), Joana Romanowski e Romilda Ens (2006), alguns critérios foram estabelecidos para esta seleção das pesquisas. Como os descritores já haviam sido delimitados, o primeiro quesito foi que as teses e dissertações deveriam conter pelo menos dois descritores nas palavras-chave do resumo. Surgiu, assim, o segundo problema: algumas pesquisas, que são referências de muitos outros trabalhos, por algum motivo, não trazem as palavras-chave em seus resumos, sendo três teses (BELLOCHIO, 2000; TORRES, 2003; SOUZA, 2003) e duas dissertações (PACHECO, 2005; AQUINO, 2007). A BU/UFSC informou que o Projeto NBR 6028:2003 (ABNT, 2003) é uma norma que

²¹ Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: mar. 2018.

²² Disponível em: <http://bdttd.ibict.br/vufind>. Acesso em: abr. 2018.

²³ Como consequência desse estudo, ver: Natera e Mateiro (2021).

tem como objetivo estabelecer os requisitos para redação e apresentação de resumos. Para os efeitos desta Norma, aplicam-se algumas definições, destacando-se entre elas que, logo abaixo do resumo, deve constar a expressão “Palavras-chave”, seguida das palavras que representam o conteúdo do documento.

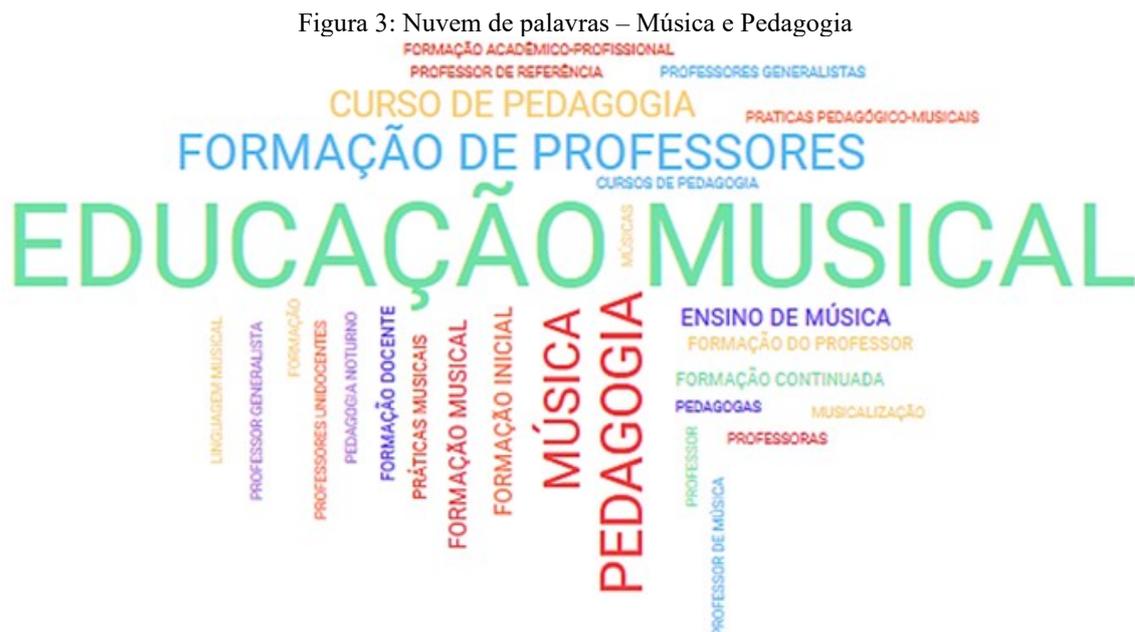
Assim sendo, um dos critérios incluídos foi que ao menos dois descritores constassem nas palavras-chave do resumo ou no próprio título da pesquisa. Assim, todas as pesquisas foram incluídas. Salienta-se que, por um lado, as palavras-chave das teses de Bellochio (2000) e Torres (2003) e a dissertação de Aquino (2007), que não aparecem logo após os resumos, estão localizadas no repositório como “assunto”. Por outro lado, no repositório da tese de Souza (2003), aparece um *link* que leva à revista *Em Pauta*, com um artigo da autora, e lá foram encontrados dois descritores nas palavras-chave de interesse desta pesquisa. Porém, a dissertação de Pacheco (2005) não possui palavras-chave nem no resumo nem no repositório. Mesmo assim, ela foi incluída neste mapeamento, pois contém dois descritores no título da pesquisa.

Foram mapeadas 33 pesquisas, sendo 11 teses e 22 dissertações, que possuíam pelo menos dois descritores, estivessem eles incluídos nas palavras-chaves ou no título. Algumas não estão disponíveis no site, mas foi enviado um e-mail às autoras via Plataforma Lattes, que prontamente encaminharam suas teses e/ou dissertações. Este problema, já diagnosticado por Romanowski e Ens (2006), ainda ocorre, ora por não autorização do autor, ora por falhas do Programa de Pós-Graduação ao qual o trabalho foi submetido. Vale lembrar que a Portaria nº. 13, de 15 de fevereiro de 2006 (ABMES, 2006), “Institui a divulgação digital das teses e dissertações produzidas pelos programas de doutorado e mestrado reconhecidos”. Entretanto, em algumas Bibliotecas Universitárias, a tese ou dissertação é registrada, mas o *link* para o acesso à mesma não funciona.

Um texto de Marli André (2009), que faz uma síntese comparativa da produção acadêmica dos pós-graduandos na área de Educação, foi a fundamentação teórica para a construção das 10 questões que nortearam a análise de produção acadêmica entre 2000 e 2020: (1) Quais os Programas que mais desenvolvem trabalhos com este tema? (2) Existe algum orientador que se destaca? (3) Quais as palavras-chave mais utilizadas nesses trabalhos e o que revelam? (4) Quais as metodologias mais utilizadas nesses estudos? (5) Quais os principais objetos/sujeitos de pesquisa? (6) Há alguma pergunta de pesquisa mais frequente? (7) Algum tema mais emergente? (8) Quais as sugestões que aparecem nas conclusões mais frequentes? (9) Existe alguma tendência bibliográfica? (10) Os trabalhos abordam questões/reflexões a respeito das mídias, tecnologia, computador, celular ou videoclipe? Se sim, como?

Para a constituição do *corpus* de análise, foram selecionados os resumos das teses e dissertações, porém em muitos casos foi preciso percorrer o trabalho em seu interior, pois nem todas as questões mencionadas estavam claras nos resumos dos trabalhos, apesar da norma NBR 6028:2003, o que também foi verificado em outros trabalhos por Romanowski e Ens (2006, p. 46-47). Em seguida, foi elaborada uma planilha no Excel para proporcionar uma visão mais ampla, mas também mais minuciosa dos trabalhos, observando semelhanças, diferenças, redundâncias e temas emergentes entre eles.

Várias palavras foram utilizadas para buscar as pesquisas: educação musical, (ensino de) música(s), musicalização, linguagem musical, formação musical, práticas pedagógico-musicais, curso de pedagogia, pedagogas, professoras, professor(es) unidocentes, de referência e generalista(s), formação docente e de professores, conforme Figura 3 a seguir. Todas as 33 pesquisas²⁴ selecionadas possuem no mínimo duas dessas palavras.



Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

O binômio “educação musical” teve o maior número de incidências (Figura 1), aparecendo em 21 dos 33 trabalhos. É encontrado, com frequência, nas palavras-chave de trabalhos acadêmicos e publicações em periódicos e anais de congressos, podendo revelar a necessidade de os pesquisadores indicarem a área de conhecimento em que o trabalho foi

²⁴ Ver anexo: Tabela 1 - Dois grupos de teses e dissertações – 33 pesquisas: I- Formação Acadêmico-Profissional + Formação Continuada.

desenvolvido. Em seguida, “pedagogia” foi referida em 16 pesquisas, enquanto “pedagogas” em uma e “professor(a)”, em duas. Essa significativa diferença pode demonstrar que a preocupação dos pesquisadores com a estrutura do curso está sendo maior do que com os egressos. Já a opção pela palavra “professor(a)” pode se dar pelo fato de essas(es) profissionais, formadas(os) nos cursos de Pedagogia, se identificarem mais como professoras(es) do que como pedagogas(os), conforme alerta Marcelo García (2009).

As terminologias “formação”, “formação docente” e “formação inicial” tiveram seu auge até 2014. Depois disso, o termo “formação continuada” tomou maior evidência, o que também foi diagnosticado por André (2009). O conceito “formação de professores” desliza durante quase todo o período pesquisado, mas acentuadamente entre 2008 e 2011. Alguns pesquisadores dão foco aos processos de aprendizagens, outros no processo inicial e na sua continuidade, onde os professores vão adquirindo e aperfeiçoando seus conhecimentos, habilidades, e outros ainda se concentram no processo de profissionalização docente.

Ainda falando sobre o uso das palavras-chave nas teses e dissertações, é possível afirmar que ele é responsável pela maior visibilidade do trabalho e que ele aponta para o foco e direcionamento que o autor dará no desenvolvimento da pesquisa. As palavras-chave “educação musical” e “formação de professores” foram as mais referenciadas e, apesar de serem conceitos amplos, percorreram todo esse período investigado.

3.1.2 Periodicidade

Dentro do período proposto para este trabalho (2000-2020), a primeira tese que entra especificamente no tema de música na formação do pedagogo é referência básica para todos os demais trabalhos que vieram depois. Trata-se da tese de Bellochio (2000), que, resumidamente, reflete sobre algumas das possibilidades e limites de a professora de séries iniciais (etapa inicial do Ensino Fundamental brasileiro hoje designada como Anos Iniciais²⁵) trabalhar com o ensino de música no cotidiano de suas atividades escolares. Trata-se de uma investigação-ação realizada por estagiárias do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), por professoras de referência já atuantes no Ensino Fundamental e pela pesquisadora.

Por um lado, apesar de números reduzidos, os anos de 2003, 2010 e 2011 se destacaram em maior produção de estudos sobre o tema. Em 2003 houve a defesa de duas teses e uma

²⁵ Atualizado a expressão “séries iniciais” por “anos iniciais”, devido às mudanças nas legislações (BRASIL, 2008a).

dissertação; em 2010, a defesa de uma tese e duas dissertações; e, em 2011, a defesa de duas teses e três dissertações, conforme Quadro 4.

Quadro 4: Anos de maior produção acadêmica do tema Música e Pedagogia

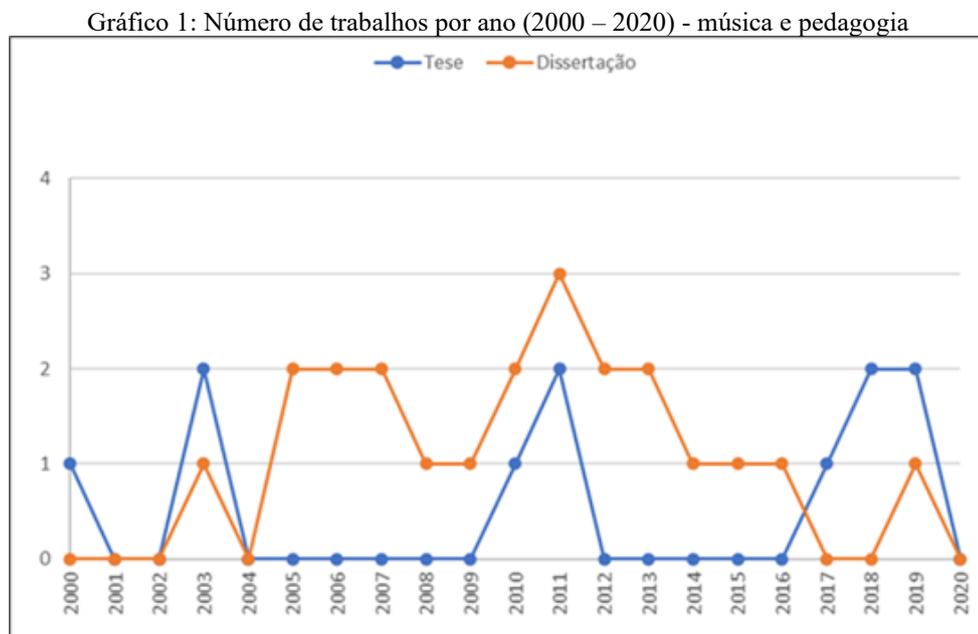
2003	TORRES, Maria Cecília de Araújo	Identidades musicais de alunas de Pedagogia: músicas, memórias e mídia	UFRGS	T
	SOUZA, Cassia Virgínia Coelho	Programa de educação musical a distância para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental	UFBA	T
	BEAUMONT, Maria Teresa	Paisagens polifônicas da música na escola: saberes e práticas docentes	UFU	D
2010	DUARTE, Rosângela	A construção da musicalidade do professor de Educação Infantil: um estudo em Roraima	UFRGS	T
	OESTERREICH, Frankiele	A história da disciplina de Música no curso de Pedagogia da UFSM	UFSM	D
	WERLE, Kelly	A música no estágio supervisionado da pedagogia: uma pesquisa com estagiárias da UFSM	UFSM	D
2011	ESPERIDIÃO, Neide	Educação musical e formação de professores: suíte e variações sobre o tema	USP	T
	ABREU, Delmary Vasconcelos de	Tornar-se professor de música na educação básica: um estudo a partir das narrativas de professores	UFRGS	T
	HENRIQUES, Wasti Silvério Ciszewski	A educação musical em cursos de Pedagogia do estado de São Paulo	UNESP	D
	STORGATTO, Sabrina Silveira Spanavello	Educação Musical e Educação Infantil: um estudo com pedagogas	UFSM	D
	MOURA, Helen Barra de	Atuação de professores generalistas no ensino de música nas escolas de Educação Básica	UFRJ	D

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

O aumento em produções acadêmicas pode ter acontecido por diferentes motivos: nos anos de 2010 e 2011, é possível que o aumento de trabalhos tenha se dado, em alguns momentos, devido à criação da Lei nº 11.769/2008, que estabeleceu a música como conteúdo obrigatório na educação básica, mas que não garantiu a disciplina Música no currículo. A Lei é

mencionada nos resumos de Esperidião (2011) e Henriques (2011) e citada em alguns dos demais trabalhos, ainda que não necessariamente em todos.

Desta maneira, é possível observar que nem sempre é uma lei ou situação sociopolítica do país que nos movimenta a realizar determinados trabalhos, mas, sim, algo que está muito mais relacionado com nosso cotidiano. Vale destacar que os trabalhos que mencionam a Lei não necessariamente partiram da sua existência, mas se apoiaram nela para desenvolver suas questões de pesquisa. Nos demais anos houve apenas a produção de um ou dois trabalhos. Nada mais que isso. Por outro lado, não houve nenhum trabalho concluído nos anos de 2001, 2002 e 2004. O Gráfico 1 a seguir mostra uma linha do tempo para se observar o número de teses e dissertações durante esses 20 anos.



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

3.1.3 Programas de pós-graduação e orientações

Quanto aos programas de pós-graduação, foi possível verificar que a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM - Santa Maria/RS) desenvolveu o maior número de pesquisas sobre o tema (n=14). Foram quatro teses de Doutorado em Educação – Ahmad (2017), Weber (2018), Souza (2018) e Dallabrida (2019) – e dez dissertações de Mestrado em Educação – Pacheco (2005), Spanavello (2005), Correa (2008), Furquim (2009), Oesterreich (2010), Werle (2010), Storgatto (2011), Araújo (2012), Dallabrida (2015) e Reinicke (2019).

Por outro lado, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS - Porto Alegre/RS) desenvolveu menos pesquisas, porém um maior número em teses. Foram cinco

teses de doutorado, sendo quatro na Faculdade de Educação – Bellochio (2000), Torres (2003), Duarte (2010) e Bourscheid (2019) –, e, no Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, uma tese de Abreu (2011) e uma dissertação de mestrado, de Leite (2013).

Entre as teses, há ainda uma pelo Programa de Pós-Graduação em Música na Universidade Federal da Bahia (UFBA - Salvador/BA), pesquisa de Souza (2003), e outra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de São Paulo (USP/SP), pesquisa de Esperidião (2011).

Quadro 5: Teses Música e Pedagogia: estado, universidades e pesquisador(a)

Estado	Universidade	Pesquisador(a)
RS	UFGRS/PPGE	BELLOCHIO (2000)
	UFRGS/PPGE	TORRES (2003)
BA	UFBA/PPGMUS	SOUZA (2003)
RS	UFRGS/PPGE	DUARTE (2010)
SP	USP/PPGE	ESPERIDIÃO (2011)
RS	UFRGS/PPGMUS	ABREU (2011)
	UFSM/PPGE	AHMAD (2017)
	UFSM/PPGE	WEBER (2018)
	UFSM/PPGE	SOUZA (2018)
	UFSM/PPGE	DALLABRIDA (2019)
	UFRGS/PPGE	BOURSCHEID (2019)

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

O Quadro 6, com todas as dissertações, mostra os diferentes programas onde elas foram realizadas.

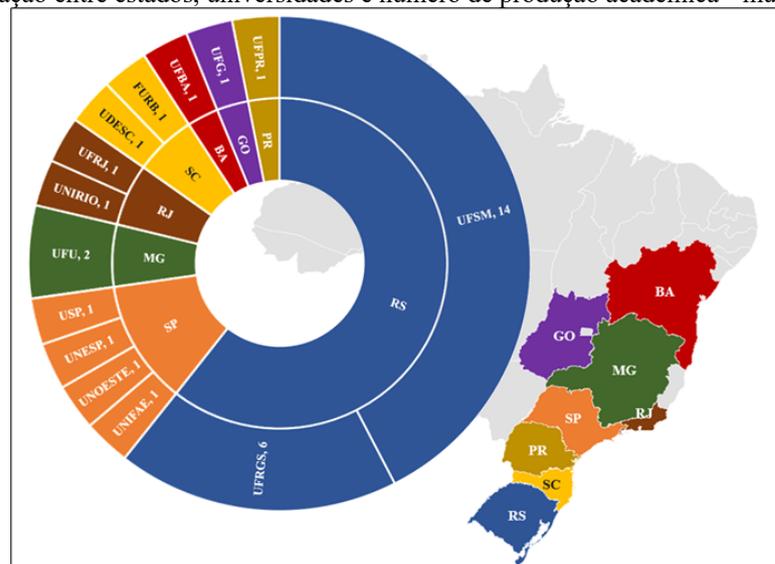
Quadro 6: Dissertações Música e Pedagogia: estado, universidades e pesquisador(a)

Estado	Universidade	Pesquisador(a)
MG	UFU/PPGE	BEAUMONT (2003)
RS	UFSM/PPGE	PACHECO (2005)
	UFSM/PPGE	SPANAVELLO (2005)
RJ	UNIRIO/PPGMUS	KROBOT (2006)
SC	FURB/PPGE	BONA (2006)
RS	UFSM/PPGE	AQUINO (2007)
MG	UFU/PPGE	TIAGO (2007)
RS	UFSM/PPGE	CORREA (2008)
	UFSM/PPGE	FURQUIM (2009)
	UFSM/PPGE	OESTERREICH (2010)
	UFSM/PPGE	WERLE (2010)
SP	UNESP/PPGMUS	HENRIQUES (2011)
RS	UFSM/PPGE	STORGATTO (2011)
RJ	UFRJ/PPGMUS	MOURA (2011)
PR	UFPR/PPGMUS	CAVALLINI (2012)
RS	UFSM/PPGE	ARAÚJO (2012)
	UFRGS/PPGMUS	LEITE (2013)
SP	UNOESTE/PPGE	BRITO (2013)
	UNIFAE/PPGE	FERNANDES (2014)
RS	UFSM/PPGE	DALLABRIDA (2015)
SC	UDESC/PPGMUS	MANZKE (2016)
RS	UFSM/PPGE	REINICKE (2019)

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Em contexto nacional, o Gráfico 2 identifica o número de trabalhos realizados nos cursos de pós-graduação, assim como o estado brasileiro em que ele se localiza. Dessa maneira, é possível observar onde se dão as maiores concentrações de trabalhos e os estados em que o tema é ausente.

Gráfico 2: Relação entre estados, universidades e número de produção acadêmica - música e pedagogia



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Foram 25 trabalhos realizados em cursos de Pós-Graduação em Educação e oito em cursos de Pós-Graduação em Música. Importante salientar que os cursos de Pós-Graduação em Educação se destacam em produção acadêmica no tema, mostrando assim como este espaço vem sendo um lugar possível para a realização de diálogos com diferentes áreas do conhecimento. Destaca-se também o importante papel das instituições públicas no desenvolvimento das pesquisas, uma vez que apenas 9,09% dos trabalhos não foram realizados em universidades estaduais ou federais.

Quanto às orientações, destaca-se a professora Dra. Claudia Bellochio, na UFSM, com oito orientações em dissertações e quatro orientações em teses. Em seguida, a professora Dra. Esther S. W. Beyer (*in memoriam*), com duas teses de doutorado na UFRGS, sendo uma delas a de Bellochio (2000). Destaca-se, ainda, a professora Dra. Luciane Wilke Freitas Garbosa, da UFSM, orientadora de duas dissertações. Entre os demais trabalhos, aparecem nomes de orientadores de diferentes programas de pós-graduação, cada um deles tendo orientado uma pesquisa sobre o tema música e pedagogia.

Entre os 33 trabalhos, 18 deles deram ênfase à formação continuada (sendo dois sobre o ensino a distância), e 15 trabalhos voltaram-se à formação acadêmico-profissional – estes últimos serão, posteriormente, analisados. Vale ressaltar que se optou pelo termo “formação acadêmico-profissional”, defendido por Diniz-Pereira (2008), em substituição à desgastada expressão “formação inicial”, pois essa formação, segundo o autor, já inicia no percurso escolar, mesmo antes da escolha por um curso superior.

No primeiro grupo, com ênfase na formação continuada, estão as pesquisas de Pacheco (2005), Tiago (2007), Duarte (2010), Storgatto (2011), Brito (2013) e Bourscheid (2019), que se desenvolveram com professoras da Educação Infantil (EI), e as de Beaumont (2003), Spanavello (2005), Bona (2006), Abreu (2011), Moura (2011), Araújo (2012), Leite (2013), Manzke (2016) e Weber (2018), que tratam sobre a formação de professoras unidocentes atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa de Fernandes (2014) compreendeu docentes que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Dessa maneira, é possível dizer que os trabalhos voltados para a formação continuada são muito importantes, propõem um olhar crítico, uma reflexão sobre paradigmas, concepções e ações e buscam contribuir com implicações teórico-políticas e práticas. Da mesma forma, o trabalho de Cássia Virgínia Coelho de Souza (2003) é inovador e buscou refletir sobre as possibilidades pedagógicas de um programa de educação musical a distância para os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental de Mato Grosso. Sua grande contribuição foi refletir

sobre o quanto a formação musical de professores está concentrada na atividade reflexiva, devendo ser contemplados a concepção de música, o fazer em música, e também a didática para o ensino de música, numa abordagem que valorize a diversidade musical e a colaboração entre os professores. Já o trabalho de Zelmielen Adornes de Souza (2018), investigou professores de música que atuam em cursos de Pedagogia vinculados à Universidade Aberta do Brasil (UAB), contribuindo assim para a compreensão da construção da docência virtual de professores de música, tema pouco explorado pela literatura da Música e da Educação.

Como observam Marin (1995) e Nóvoa (2017), nos últimos anos a distância entre as ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores vem aumentando, como se a elaboração acadêmica nada tivesse contribuído para transformar a condição socioprofissional dos professores. Por isso, foi feita a escolha de analisar as pesquisas que investigam uma transformação do campo da formação acadêmico-profissional, que possui cinco teses e dez dissertações, que serão apresentadas mais adiante. Com esta realidade, inspirada em Nóvoa (2017), me posiciono no grupo dos “transformadores”, ou seja, no grupo de pessoas que reconhecem a necessidade de mudanças profundas na formação de professores, mas que não aceitam a sua substituição por lógicas do mercado.

3.1.4 O que dizem as pesquisas sobre formação acadêmico-profissional

As pesquisas sobre formação acadêmico-profissional são aquelas que “focalizam os cursos de licenciatura, pedagogia [...] e que abordam questões referentes ao currículo, à estrutura ou à avaliação do curso, ao ensino de uma disciplina (geralmente da área pedagógica), ao professor ou ao aluno do curso (ANDRÉ, 2009, p. 44).

Entre os 15 trabalhos sobre a formação acadêmico-profissional, quase metade deles – Aquino (2007), Furquim (2009), Oesterreich (2010), Esperidião (2011), Henriques (2011), Cavallini (2012) e Ahmad (2017) – investigou as disciplinas relacionadas ao ensino de música nas matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, enquanto somente um – o de Krobot (2006) – estudou as possibilidades de a disciplina de Música ser incluída na formação das pedagogas.

Aquino (2007) teve como objetivo investigar a música na formação inicial do pedagogo da região Centro-Oeste do Brasil, e, para isso, seu objeto/sujeito de pesquisa foram 76 instituições que oferecem Pedagogia em regime regular na região Centro-Oeste. A autora conclui que é essencial oferecer modalidades formativas sistemáticas e efetivas que venham ao

encontro de um preparo musical que vise habilitar os profissionais para lidar com a música na escola de forma efetiva e democrática.

Furquim (2009) teve como objetivo investigar a educação musical na formação de professores em cursos de Pedagogia em período diurno das universidades públicas do Rio Grande do Sul e sua pesquisa envolveu uma análise documental dos projetos político-pedagógicos e dos programas das disciplinas de Arte/Música nos currículos de Pedagogia, assim como entrevistas semiestruturadas com cinco coordenadores e quatro professores dos cursos de Pedagogia. De acordo com Furquim, apenas duas universidades apresentaram a área de Música como disciplina específica, sendo que, nas demais, a área está dentro da disciplina Arte, na qual a ênfase reside nas Artes Visuais. Conclui desta forma que conhecer a formação musical no curso de Pedagogia se constitui um meio para novos debates, ações e propostas.

Henriques (2011) teve como objetivo identificar as propostas de ensino da educação musical em cursos de Pedagogia do estado de São Paulo e, para isso, seu objeto/sujeito de pesquisa foram 260 cursos de Pedagogia do estado de São Paulo. Os dados de Henrique indicaram que a música é pouco presente, aparecendo como disciplina específica apenas em 27 cursos. Sendo assim, realizou um estudo multicaso com cinco cursos que possuem música, concluindo que é necessária a revisão de metodologias de ensino desses cursos no que se refere aos requisitos para a formação adequada de seus professores, espaços e finalidades.

Esperidião (2011) teve como objetivo investigar os desafios que os licenciandos em Música/Educação Musical e em Pedagogia enfrentam durante os respectivos percursos de formação pedagógico-musical e, ainda, apresentar os constructos que permeiam algumas concepções dos participantes da pesquisa relativas à educação musical, à formação e à profissionalização. Seu objeto/sujeito de pesquisa foram três universidades particulares (São Paulo, Osasco e Carapicuíba), de 2008 a 2011, e nelas participaram os alunos de Pedagogia, o coordenador e os docentes de disciplinas pedagógico-musicais. Concluiu a autora que é necessário haver uma mudança de paradigma na formação pedagógico-musical dos licenciandos e um diálogo mais efetivo entre os campos da Música e da Educação, devido, especialmente, às múltiplas demandas da escola e aos diferentes contextos de atuação profissional do educador musical.

Cavallini (2012) teve como objetivo estudar a presença da educação musical no currículo de cursos de Graduação em Pedagogia, na cidade de Curitiba (PR), e teve como objeto/sujeito de pesquisa quatro instituições de ensino em Curitiba que ofertam o curso de Pedagogia (presencial) com habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino

Fundamental. Para a autora, a pesquisa demonstra que a formação dos pedagogos das instituições pesquisadas é deficiente no que se refere à área de educação musical.

Ahmad (2017) teve como objetivo compreender o lugar da Música na arena legal e os seus lugares na arena prática no curso de Pedagogia diurno da UFSM, a partir da abordagem do ciclo de políticas e dos processos de recontextualização, e teve como objeto/sujeito de pesquisa entrevistas com quatro professoras de Música, três professoras de Estágio Supervisionado e entrevista estruturada com 25 estudantes em Estágio Supervisionado. Segundo Ahmad, a Música como disciplina no curso de Pedagogia da UFSM “constitui-se em lugares diferenciados de produção e relocações através das recontextualizações ocorridas da arena legal na arena prática” (p. 253). A autora sugere que a disciplina de Música na UFSM tem lugar diferenciado, que está sempre em movimento e que ocupa lugares além do instituído oficialmente.

Oesterreich (2010) teve como objetivo investigar a disciplina de Música no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), analisar os fatores que influenciaram tal construção e compreender as mudanças que se fizeram presentes na disciplina de Música entre 1984 e 2008. Para isso, a pesquisadora teve como objeto/sujeito de pesquisa duas professoras, duas coordenadoras e documentos, como 91 diários de classe. De acordo com Oesterreich, desde 1984, com a inserção da educação musical no currículo de Pedagogia, a área foi alterando suas propostas formativas, adequando-se às legislações, às orientações e às mudanças de concepções, o que faz com que sua equipe profissional acompanhe as tendências de formação de um novo professor e contribua assim para a qualificação dos contextos escolares de Santa Maria e região.

Krobot (2006) buscou compreender a possibilidade de inclusão da modalidade Música no curso de formação de futuras professoras da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Centro Universitário de Jaraguá do Sul, em Santa Catarina. Seus sujeitos foram cinco alunos do curso de Pedagogia que já atuavam como professores em escolas das redes municipal e estadual. A autora conclui que os professores enfrentam dificuldades em dar conta do que lhes é imposto pelos programas curriculares e conteúdos programáticos, e por isso a música acaba sendo usada apenas com a função de instrumento didático e instrumento disciplinador. Essa realidade de achar necessário potencializar a formação musical das licenciandas que atuarão em escolas de educação básica, é evidenciada em vários países há pelo menos três décadas, segundo Welch (2020).

Outros trabalhos, como os de Bellochio (2000), Torres (2003), Correa (2008), Werle (2010), Dallabrida (2015, 2019) e Reinicke (2019), voltaram-se para as possibilidades de práticas musicais e concepções sobre educação musical.

Bellochio (2000) teve como objetivo refletir sobre as possibilidades e limites de o professor de séries iniciais trabalhar com o ensino de Música no cotidiano de suas atividades escolares. Em sua opinião, é importante que “os cursos de Pedagogia implementem em seu currículo disciplinas ativas e críticas, teóricas e práticas, vinculadas ao ensino de Música, objetivando potencializar a realização qualificada da Educação Musical na escola” (p. 364).

Tanto Torres (2003) como Dallabrida (2015) reconhecem que é importante a articulação entre as áreas e que isso enriquece os significados da educação musical para a infância. Dessa forma, Torres (2003) buscou conhecer e delinear os diversos aspectos que constituíram e constituem as identidades musicais de um grupo de 20 alunas da Pedagogia. Torres conclui afirmando que “as narrativas de si” orais e escritas oferecem uma possibilidade de articulação entre as áreas da Educação Musical e da Pedagogia. Dallabrida (2015) tentou compreender os sentidos atribuídos pelas acadêmicas do curso de Pedagogia da UFSM (período diurno) à educação musical em sua formação acadêmico-profissional. A autora conclui que os significados atribuídos à Música estão associados à afetividade, ao entretenimento, à construção de relações interpessoais e de identidades, bem como à expressão de pensamentos, emoções e sentimentos.

Por sua vez, em sua tese, Dallabrida (2019) buscou compreender racionalidades pedagógicas da música em cursos de Pedagogia do Rio Grande do Sul a partir de narrativas de formadores que atuam em disciplinas de Artes e/ou Música nestes cursos. Na opinião de Dallabrida, os estudos mostraram que as racionalidades pedagógicas têm potencializado movimentos da educação musical na Pedagogia a partir da Música, como sons, linguagem, atividades escolares e expressão criadora, apesar de racionalidades singulares e híbridas.

Já Werle (2010) teve como objetivo compreender como as estagiárias do curso de Pedagogia da UFSM potencializam a música no processo de construção da docência, salientando em sua conclusão a relevância das vivências musicais obtidas ao longo da vida das participantes e do grupo de trabalho. Reinicke (2019) buscou compreender como as estudantes trabalhadoras se relacionavam com os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais construídos em um grupo de formação e como os articulavam na docência do estágio supervisionado. Concluiu a autora que determinados conhecimentos musicais e pedagógico-musicais passaram a compor diferentes propostas e experiências musicais mobilizadas na

docência do Estágio Supervisionado, o que possibilitou o desenvolvimento integral e humano de seus alunos.

3.1.5 Metodologias das pesquisas em formação acadêmico-profissional

As metodologias utilizadas pelas pesquisas deste estudo são indicadores de delimitação de um campo de estudo. Entre os 15 trabalhos, foram encontrados: abordagens biográficas, estudo de caso, pesquisa-ação, pesquisa participante, abordagem hermenêutica, pesquisa documental e *survey*.

A *pesquisa (auto)biográfica*, conforme Passeggi e Souza (2017), surge no Brasil, na área de Educação, na década de 1990, e sua expansão acontece a partir do ano 2000. Pineau (2016) diz que por vezes elas são empregadas como pesquisa narrativa, método de investigação, técnica de pesquisa, perspectiva teórico-metodológica e abordagem de pesquisa e formação. Independentemente desse contexto conceitual, o que se sobrepõe é a importância dada pelos pesquisadores à produção de conhecimento por meio de pesquisas com abordagens biográficas.

Na área de Educação Musical, pode-se considerar que o trabalho de Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres (2003) foi o primeiro, pois é somente a partir de 2010 que outras teses e dissertações são elaboradas tendo a (auto)biografia como modalidade, perspectiva teórico-metodológica, método ou ferramenta de pesquisa. Torres trabalhou com acadêmicas do curso de Pedagogia e se utilizou de entrevistas semiestruturadas individuais, autobiografias musicais, tanto narradas oralmente quanto escritas. Já Oesterreich (2010) organizou sua investigação a partir da história oral, tendo os depoimentos dos docentes como colaboradores juntamente com a análise dos documentos institucionais, além de ter utilizado entrevistas semiestruturadas individuais. Reinicke (2019), a partir da pesquisa-formação, contou com a participação de estudantes do estágio supervisionado do curso de Pedagogia noturno e utilizou narrativas orais individuais e em grupo, além de narrativas escritas.

Os *estudos de caso* são reconhecidos tanto por Robert Stake quanto por Robert Yin como um estudo que requer profundidade e que exige variadas técnicas para coletar os dados. As dissertações de Correa (2008), Furquim (2009), Dallabrida (2015), Krobot (2006), Henriques (2011) e a tese de Ahmad (2017) optaram pelo estudo de caso como método de pesquisa, sendo que as duas últimas autoras realizaram estudos multicaseos. Os casos individuais estudados foram: Programa LEM/UFSM, por Correa; formação musical e pedagógico-musical na disciplina de educação musical, por Dallabrida; o curso de Pedagogia de Jaraguá do Sul (SC), por Krobot; e o curso de Pedagogia da UFSM, por Ahmad. Por sua vez, tanto Furquim

quanto Henriques consideraram como casos múltiplos o estudo de cinco universidades, respectivamente, do Rio Grande do Sul e de São Paulo, que oferecem música nos cursos de Pedagogia.

Entre os seis trabalhos, as técnicas mais utilizadas foram entrevistas, observação, documentos e questionário, conforme se observa a seguir no Quadro 7.

Quadro 7: Técnicas de coleta de dados de estudos de caso

Autor(a)	Entrevista	Observação	Documentos	Questionário
Krobot (2006)	★	★	★	
Correa (2008)	★			
Furquim (2009)	★		★	
Henriques (2011)		★	★	★
Dallabrida (2015)	★	★		
Ahmad (2017)	★		★	

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

A *pesquisa-ação* e a *pesquisa participante* possuem distinções, entretanto Thiollent (2000) afirma que também há semelhanças, como, por exemplo, o fato de o pesquisador e os pesquisados trabalharem conjuntamente na intervenção de uma problemática social, buscando dialogar com saberes advindos da experiência.

A *pesquisa-ação* foi realizada nos trabalhos de Bellochio (2000) e Esperidião (2011). Bellochio reflete sobre algumas das possibilidades e limites de o professor dos Anos Iniciais trabalhar com o ensino de música no cotidiano de suas atividades escolares. Justifica sua escolha pela concepção da investigação-ação educativa emancipatória por ser uma epistemologia da prática, estando relacionada com o cotidiano educativo em todos os níveis de ensino e, dessa forma, estar vinculada às práticas dos sujeitos participantes. Estagiárias do curso de Pedagogia, professoras de referência do Ensino Fundamental e a pesquisadora formaram um grupo de trabalho. Conseqüentemente, Bellochio refletiu sobre dois espaços: as aulas de música na universidade, no curso de Pedagogia, e as aulas de música no contexto escolar, em turmas de 2º ano.

O trabalho de Esperidião (2011) inclui acadêmicos de três cursos de instituições particulares de ensino superior, coordenadores e docentes de disciplinas pedagógico-musicais, além de incluir professores de cursos de Licenciatura em Educação Musical de universidades públicas e a então presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). A autora

define sua abordagem metodológica como método misto, combinando o *survey*²⁶ e a pesquisa-ação. Segundo a autora, o método *survey* foi apropriado para agrupar e comparar dados a respeito das concepções, pensamentos e ideias acerca do ensino de música no contexto escolar. A opção pela pesquisa-ação é justificada pela possibilidade que essa metodologia oferece para o pesquisador poder se engajar com os participantes como um dos atores do estudo. Desse modo, é uma abordagem que trabalha com os outros, com o objetivo de realizar uma determinada ação ou a resolução de um problema coletivo.

Já a dissertação de Werle (2010), que realizou pesquisa participante, organizou um grupo de trabalho composto por ela e quatro estagiárias do curso de Pedagogia, “com o objetivo de problematizar e propor alternativas para o processo de planejamento, reflexão e avaliação das atividades musicais desenvolvidas durante o estágio” (p.24). Essa iniciativa ocorreu quando a autora percebeu que as acadêmicas se sentiam inseguras para trabalhar com música em suas aulas.

Com orientações da abordagem hermenêutica, principalmente, na filosofia universal da interpretação, há o trabalho de Dallabrida (2019). Segundo a autora, essa perspectiva “não busca a verdade unívoca sobre os fatos”, mas busca “compreendê-los e realizar uma *metainterpretação*” (DALLABRIDA, 2019, p. 94, grifos da autora), que consiste em produzir um novo entendimento por meio da explicação, compreensão e interpretação da realidade. Saber o sentido das coisas, o porquê do mundo e de quem somos faz parte desse processo metodológico investigativo. O seu principal referencial teórico foi o filósofo e professor canadense Jean Grondin, considerado o principal sucessor da obra de Gadamer e de Ricoeur no campo da hermenêutica contemporânea. Dallabrida buscou compreender racionalidades pedagógicas a partir das narrativas de formadores que atuavam nos cursos de Pedagogia do Rio Grande do Sul. Primeiramente mapeou as instituições e depois selecionou seis professores que atuavam nas aulas de música/artes. Responderam questionário e realizaram entrevistas individuais por *Skype*, as quais a autora preferiu chamar de “conversas”, e mantiveram contato regular com os professores também por *WhatsApp*. A análise foi realizada por núcleos de significação.

As pesquisas documentais e os *surveys* foram as orientações metodológicas escolhidas por Aquino (2007) e Cavallini (2012). A primeira autora analisou documentos de 56 Instituições de Ensino Superior (IES) localizadas na região Centro-Oeste. Ao total, 84 programas curriculares (matrizes, planos de ensino e outras informações disponíveis nos *sites*) foram

²⁶ Gray (2012) utiliza pesquisa de levantamento para traduzir o termo *survey*.

encontrados, considerando que uma mesma instituição oferece o curso com habilitações. Matérias obrigatórias, artísticas ou musicais estão presentes em 53 currículos de 38 IES. Nas 56 IES pesquisadas, somente em três foram encontradas disciplinas obrigatórias com títulos relacionados à formação musical. A UnB destaca-se por ser a instituição que oferece nove disciplinas eletivas relacionadas à Arte.

Cavallini também analisou os projetos políticos pedagógicos (matrizes curriculares e planos de ensino) de cursos de Graduação em Pedagogia de quatro IES, na cidade de Curitiba (PR), e aplicou um questionário às estudantes do último ano do curso, obtendo 100 respostas. Os dados coletados ofereciam informações sobre a formação musical no período de escolarização e no ensino superior, além das concepções sobre o ensino de música na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para aprofundar alguns tópicos, a autora entrevistou quatro desses estudantes, um de cada instituição. Cavallini entende que a pedagoga é responsável por introduzir todas as áreas do saber, incluindo o conhecimento musical, porém em nenhum desses cursos havia alguma disciplina específica de música. Aquino (2007) e Cavallini (2012) não realizaram investigações *in loco* e, portanto, buscaram compreender concepções e intenções de ações pedagógicas por meio da análise de documentos, questionários e entrevistas.

3.1.6 Tendências bibliográficas

Para este levantamento, foram consideradas duas fontes: por um lado, leis e documentos que regem a educação e, por outro, autores centrais que orientam a discussão teórica. Esses dois critérios também foram utilizados por Amui e Guimarães (2016) ao analisarem artigos científicos publicados sobre música na Educação Básica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia nº 1 ou nº 3 (DCNP) são os documentos mais citados, encontrados em 11 trabalhos. Outros documentos recorrentes são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), citados em nove pesquisas, e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), mencionado em sete.

A Lei nº 11.769/2008 é citada em nove trabalhos. Entretanto, em 2016, ela foi substituída pela Lei nº 13.278, que altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da Educação Básica. Considerando que dez pesquisas foram produzidas após 2008,

sendo as mais recentes a tese de Dallabrida (2019) e a dissertação de Reinicke (2019), que fazem referência à última lei, constata-se que todos os trabalhos apontam uma delas, e alguns, as duas leis. Em menor proporção, em apenas dois estudos, foram mencionadas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Música. Apenas um trabalho não cita nenhuma legislação educacional.

Autores brasileiros e estrangeiros das áreas de Educação e Educação Musical, que discutem acerca da formação de professores são referenciais teóricos das pesquisas selecionadas. Dentre os brasileiros da área de Educação, são referenciadas em oito trabalhos as educadoras Selma Garrido Pimenta, que discute e reflete sobre a formação e ação docente, e Iria Brzezinski, que aborda questões mais específicas do curso de Pedagogia. Paulo Freire, crítico da educação “bancária” e criador do método freireano, é citado em sete pesquisas.

Em seis estudos, encontram-se: Julio Emilio Diniz-Pereira, que entende a formação acadêmico-profissional como um espaço formativo e problematizador, ou seja, um lócus de aprendizagem e de reflexão crítica dos conhecimentos necessários para o início da prática docente; e José Carlos Libâneo, teórico progressista que contribui com reflexões sobre didática e prática de ensino relativas à perspectiva crítico-social dos conteúdos. Outros autores são citados de forma mais dispersa, como Dermeval Saviani, Marli André, Marisa Cristina Vorraber e Silvio Gallo.

Os educadores estrangeiros mais referenciados são: o português Antonio Nóvoa, que estuda a formação docente considerando as dimensões pessoal e profissional, em seis estudos; os canadenses Maurice Tardif e Clermont Gauthier, que representam o campo dos saberes docentes e profissionais, estão presentes, respectivamente, em cinco e quatro pesquisas; os estadunidenses Donald Schön, que enfatiza a prática reflexiva, e Henry Giroux, que foi um dos fundadores da pedagogia crítica, em quatro trabalhos. Dentre os autores espanhóis, as ideias de Carlos Marcelo Garcia sobre formação docente foram apresentadas também em quatro estudos.

O teórico estrangeiro da educação musical mais citado é o britânico Keith Swanwick (n=7), que criou para a sala de aula o Modelo C(L)A(S)P (*Composition, Literature studies, Audition, Skill acquisition e Performance*), derivado de sua Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical. Em três trabalhos, encontra-se o canadense David Elliot, crítico da Educação Musical estética, e em outros três, o etnomusicólogo estadunidense Allan Merriam, que é um autor que busca novas interpretações acerca da música, apontando diferenças entre seus usos e suas funções. Ademais, foram citados os britânicos Lucy Green, David Hargreaves, Tia DeNora e a argentina Violeta de Gainza.

Dentre os autores brasileiros, destacam-se, em 12 pesquisas, as educadoras Maura Penna, por suas contribuições teóricas acerca do ensino de música, e Jusamara Souza, por introduzir, no Brasil, a teoria do cotidiano no campo musical e por desenvolver inúmeros trabalhos relacionados à sociologia da educação musical. Outros autores que, de alguma forma, abordam temáticas relacionadas à formação docente em música também foram citados, como Carlos Kater, Liane Hentsckhe, Luciana Del Ben, Teresa Mateiro e Viviane Beineke.

Salienta-se que a tese de Figueiredo (2003), que pesquisou os cursos de Pedagogia em 19 universidades brasileiras das regiões Sul e Sudeste, não foi defendida no Brasil, motivo pelo qual não entra neste estudo, entretanto ela é citada em 13 trabalhos. A referência nacional, citada em todas as teses e dissertações que investigam a inserção da música na formação acadêmico-profissional de professoras, é Claudia Bellochio, com sua tese e demais publicações em revistas e congressos.

3.1.7 Conhecimentos adquiridos e perspectivas

Da leitura das 15 pesquisas em formação acadêmico-profissional, ficou evidente a pluralidade de olhares entre elas em relação à inserção da música nos cursos de Pedagogia. As perguntas de pesquisas se revezaram entre buscar entender as possibilidades de práticas, a construção da docência, a construção e implementação da disciplina nos cursos de Pedagogia, bem como também desvelar como se dá a preparação musical desses profissionais.

Metodologicamente todas se desenvolveram e realizaram suas análises a partir da abordagem qualitativa, apesar de a tese de Esperidião (2011) apresentar abordagem mista. Foram várias as metodologias e técnicas de coleta de dados utilizadas, destacando-se em maior número o estudo de caso, com seis trabalhos.

As críticas mais comuns aos estudos de caso é a suposta falta de rigor e o fato de esta ser, equivocadamente, considerada como um tipo de pesquisa mais fácil por focar uma unidade. Por exemplo: o curso de Pedagogia da UFSM (AHMAD, 2017) ou de Jaraguá do Sul (KROBOT, 2006); a disciplina de Educação Musical para a Infância da Pedagogia da UFSM (DALLABRIDA, 2015) ou o Programa LEM da UFSM (CORREA, 2008). A coleta de dados desses estudos foi realizada por meio de múltiplas fontes, exigindo do pesquisador habilidade para analisá-las sem perder o foco. Não havendo técnicas padronizadas específicas, pode se tornar uma abordagem difícil e exigente (STAKE, 1994).

A ideia é que essas pesquisas possam ser replicadas, como acontece nos estudos multicaseos. Furquim (2009) e Henriques (2011) analisaram, simultaneamente, os cursos de Pedagogia de cinco universidades do Rio Grande do Sul e de São Paulo, buscando estudar o mesmo fenômeno: como ocorre a formação musical. Paralelamente, a pesquisa de Cavallini estudou cursos de quatro instituições, porém adotou para sua metodologia o *survey* de pequeno porte. Em contraposição aos estudos multicaseos, caracteriza-se como uma pesquisa de levantamento por abranger uma população mais ampla, ao convidar mais de 100 estudantes para responder a um questionário.

A amostra da tese de Esperidião (2011) também foi numerosa, além de diversificada. Entretanto, a autora combina o *survey* e a pesquisa-ação. A metodologia da pesquisa-ação trata de problemas da vida real, e, nesse sentido, Bellochio buscou contemplar duas realidades da formação docente: escola e universidade. Ressalta-se que nenhuma dissertação optou por essa metodologia, confirmando a ideia de que os estudantes de doutorado, normalmente, têm mais conhecimento e maturidade intelectual para levar a cabo pesquisas dessa natureza, que combinam problemas práticos e construção teórica.

Importante ainda destacar os trabalhos com abordagem biográfica (TORRES, 2003; OESTERREICH, 2010; REINICKE, 2019) e hermenêutica (DALLABRIDA, 2019), com foco na compreensão da realidade social fundada nas experiências dos colaboradores da pesquisa com essa realidade, ou seja, professores e estudantes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e suas relações com a música. Consequentemente, ideias e concepções de pessoas são centrais, e não mais documentos normativos como estruturas curriculares e planos de ensino. O importante é que as orientações teórico-metodológicas da maioria dos trabalhos acadêmicos aqui analisados estão justificadas pela filosofia da pesquisa e por seus objetivos.

A legislação educacional brasileira teve o papel de justificar como a formação acadêmico-profissional está constituída e como o ensino de música nas escolas está regulamentado e institucionalizado. As fundamentações teóricas navegam entre a educação e a educação musical, tanto em autores estrangeiros como brasileiros, destacando-se Selma Garrido Pimenta, Iria Brzezinski, Antonio Nóvoa, Maurice Tardif, Cláudia Bellochio, Sergio L. Figueiredo, Keith Swanwick e David Elliot.

O Grupo Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (FAPEM), fundado por Bellochio em 2002, produziu mais de 40 trabalhos, desde teses a inúmeras pesquisas de iniciação científica, revelando comprometimento com uma área de conhecimento em construção e com práticas pedagógico-musicais na formação de futuras professoras de referência. Consequentemente, o curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSM, universidade

onde o grupo da professora Bellochio está sediado, é reconhecido no contexto brasileiro como “referência nacional de pesquisas sobre a interface entre Pedagogia e Educação Musical e como uma exceção entre as universidades brasileiras, pelo fato de oferecer disciplinas e espaços de experiências musicais durante o período de graduação” (NATERA; MATEIRO, 2021, p. 16).

Pesquisas desenvolvidas no grupo de pesquisa supracitado (CORREA, 2008; OESTERREICH, 2010; WERLE, 2010; DALLABRIDA, 2015; AHMAD, 2017; REINICKE, 2019) descrevem, refletem, discutem e apontam qualidades e dificuldades encontradas no curso de Pedagogia da UFSM. Essas investigações demonstraram que o corpo docente do curso de Pedagogia está comprometido com a formação musical e pedagógico-musical, promovendo constantes movimentos de aprendizagens e desafios para atuação no contexto escolar. Conseqüentemente, foi constatado nesses estudos que há preocupação em aproximar a distância, tão criticada, entre formação universitária e a realidade das escolas públicas.

O referido curso é exceção, mesmo em relação aos demais localizados no Rio Grande do Sul, assim como aqueles nos estados de São Paulo, Paraná e Santa Catarina, onde a música ainda não está presente como disciplina nos currículos da grande maioria dos cursos de Pedagogia. As pesquisas de Krobot (2006), Aquino (2007), Furquim (2009), Henriques (2011), Esperidião (2011), Cavallini (2012) e Dallabrida (2019) revelam carga horária e conteúdos inadequados, apontando a falta de autonomia da Música dentro da grande área de conhecimento Artes, o que gera insegurança formativa às estudantes para incluir a linguagem musical em suas práticas no âmbito da escola.

Visando dar continuidade aos trabalhos aqui analisados, temáticas possíveis foram sugeridas pelas próprias autoras, destacando-se a formação continuada nas escolas (BELLOCHIO, 2000; KROBOT, 2006; HENRIQUES, 2011; CAVALLINI, 2012) e a necessidade de se dilatar o alcance e a profundidade da noção de parcerias entre professores especialistas e professores de referência (AQUINO, 2007; FURQUIM, 2009). Além disso: formações musicais com múltiplas possibilidades (ESPERIDIÃO, 2011); carga horária maior e regular ao longo de um período de forma articulada com a disciplina de estágios supervisionados (KROBOT, 2006); que se conheçam ações realizadas para a implementação da disciplina de música nos cursos de Pedagogia noturnos e a distância (FURQUIM, 2009); que se investigue o trabalho das estagiárias na perspectiva das orientadoras, das professoras regentes e das instituições de educação básica (WERLE, 2010) e pesquisas nas Licenciaturas de Música (HENRIQUES, 2011).

Concluindo, vislumbra-se o que ainda pode ser produzido. Por um lado, é possível apontar a necessidade de investigações sobre a presença da música nos cursos de Pedagogia das regiões Norte e Nordeste, mas também Centro-Oeste, onde foi realizado apenas um trabalho. Ainda não se tem uma representação e não se sabe o suficiente sobre esse fenômeno para poder desenhar um quadro brasileiro das relações da música na formação acadêmico-profissional. Pesquisas regionais, exploratórias e descritivas são relevantes na medida em que proporcionam conhecer melhor a realidade para, então, desenvolverem-se trabalhos explicativos e interpretativos.

Por outro lado, apesar de estarmos em um mundo em que os usos das tecnologias estão modificando as relações com os saberes, foram poucas as pesquisas que trouxeram palavras como mídias, tecnologias, computador, videoclipe, celular etc., ou, ainda melhor, que problematizaram seus usos, efeitos e poderes em um curso de formação de professores. Claudia Bellochio (2003, p. 256), por exemplo, é a autora que mais se destaca e que mais tem publicado reflexões sobre o assunto. Conta-se, por exemplo, o caso de uma estagiária que se questiona sobre como trabalhar com as músicas do grupo É o Tchan, e Bellochio compartilha suas reflexões, trazendo exemplos e mostrando o forte poder das coreografias e do uso de imagens que apelam para a ideia de uma democracia que inclui diferentes raças em plena harmonia em um mesmo espaço. Ainda em outro momento (BELLOCHIO, 2003, p. 288), ela problematiza a canção religiosa, na época, muito utilizada pelo conhecido Padre Marcelo, personalidade midiática, na qual “a totalidade dos elementos de linguagem utilizados na divulgação pela mídia, sonora e visual, acaba se tornando o ponto central para a apreensão da mensagem”.

Esperidião (2011, p. 157-158) também comenta: “Minha maior surpresa foi verificar que a grande maioria dos licenciandos da USP não possuía (in)formação musical anterior, apresentando um desconhecimento dos repertórios da música erudita e popular brasileira, com exceção do que é veiculado pela mídia”.

Dessa maneira, fica evidente a necessidade de se investigar como ou de que maneira o professor formador, especialista em música, prepara a licencianda em Pedagogia para lidar com música do cotidiano das crianças, entendendo que música e mídias estão entrelaçadas e que mediar essa relação faz parte das demandas contemporâneas. Complementando as pesquisas que buscaram compreender concepções e intenções de ações pedagógicas por meio da análise de documentos e questionários, recomenda-se as investigações *in loco*, pois proporcionam uma imagem mais realista dos cursos. Faz-se necessário confrontar o currículo proposto com o currículo oculto e, ainda, com as demandas da sociedade para que se possa garantir uma formação com a qualidade desejada para potencializar o ensino de música na Educação Básica.

3.2 PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE MÚSICA E MÍDIAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

No contexto brasileiro, os focos principais de trabalhos que envolvem as mídias e a educação estão principalmente vinculados ao impacto e aos desafios que a cultura digital traz à escola, às experiências inovadoras dos professores com a utilização das mídias digitais no ambiente escolar e às dimensões políticas da relação entre mídias e educação, como possibilidades de promoção de uma cidadania crítica e criativa. A música de grande circulação nas mídias, também conhecida no contexto brasileiro como música popular massiva²⁷ ou música midiática, tem uma presença ainda incipiente nas pesquisas educacionais, sendo contemplada apenas em alguns trabalhos, que se referem principalmente ao consumo cultural ou à questão de “gosto musical”, e não propriamente à dimensão mídia-educativa na formação de professores.

Entendendo que uma mídia contemporânea, como a internet, não pode ser julgada levianamente, como sendo “benéfica ou maléfica, em uma perspectiva binária, posto que se trata de um ambiente de comunicação passível de apropriações”, parece que o desafio para a educação no contexto da cultura digital deva ser a busca de um “uso crítico e criativo da rede (mídia-educação), face às complexidades que se apresentem, para que ela se configure como um espaço livre e dialógico de comunicação” (COELHO, 2019, p. 225-226). A seguir, expõe-se uma síntese do estudo feito para lidar com esse desafio, a partir de pesquisas acadêmicas brasileiras sobre a relação entre música, mídias e educação.

3.2.1 Processo de mapeamento das pesquisas

Este estudo é do tipo estado do conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006; ANDRÉ, 2009). O levantamento das pesquisas foi realizado no Banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Banco da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), conforme já apresentado no item anterior, “Música e Pedagogia”.

²⁷ Segundo Cardoso Filho e Janotti Júnior (2006, p. 3), música popular massiva “refere-se, em geral, a um repertório compartilhado mundialmente e intimamente ligado à produção, à circulação e ao consumo das músicas conectadas à indústria fonográfica”.

Na primeira etapa buscou-se pelas combinações: “música” and “tecnologias”, “educação musical” and “tecnologias”, “música” and “mídias” e “educação musical” and “mídias”. No período entre os anos de 2000 e 2018, foram mapeadas 62 pesquisas produzidas no Brasil, sendo 23 teses e 40 dissertações. Devido ao número bastante elevado de pesquisas e à amplitude dos temas, foi criado um novo recorte para a segunda etapa: somente selecionar pesquisas realizadas em Programas de Pós-Graduação em Educação, Música e/ou Comunicação e Artes. Assim, chegou-se a um total de 38 trabalhos, sendo 16 teses e 22 dissertações. Este estudo foi realizado no primeiro semestre de 2018, mas sofreu revisão e ampliação de sua análise durante o primeiro semestre de 2020²⁸.

Como havia sido estabelecido anteriormente, este levantamento também tentou responder a algumas das perguntas inspiradas no texto de Marli André (2009): (1) Quais os programas de pós-graduação que mais desenvolvem trabalhos com o tema música e mídias? (2) Existe algum orientador que se destaca? (3) Quais as palavras-chave mais utilizadas nesses trabalhos, e o que revelam? (4) Quais as metodologias mais utilizadas nesses estudos? (5) Quais os principais sujeitos de pesquisa? (6) Há alguma pergunta/objetivo de pesquisa mais frequente ou tema emergente? (7) Existe alguma tendência de referencial bibliográfico? (8) Quais as contribuições para o avanço da área?

3.2.2 Mídias, Música e Educação

Apesar das convergências de mídias, os cruzamentos de gêneros musicais e o uso de diferentes tecnologias no espaço escolar, abordar a cultura pop de forma crítica e criativa na escola ainda é raro. Vale ressaltar que o termo *cultura pop* tanto se refere à “contaminação” dos produtos culturais pela lógica efêmera do mercado e do consumo massivo, como traduz a estrutura de sentimentos da modernidade, exercendo profunda influência nos modos como as pessoas experimentam o mundo ao seu redor (PEREIRA DE SÁ; CARREIRO; FERRARAZ, 2015, p. 9, grifo dos autores).

O mapeamento realizado para este estudo mostrou que a complexa questão da construção do gosto musical e as propostas pedagógicas que incluem uma perspectiva da mídia-educação ou de educomunicação no espaço escolar estão apenas se iniciando no Brasil. Conforme será apresentado mais adiante, fica evidente que seu número é quase insignificante. Entretanto, é importante destacar que muitos processos importantes se iniciam por

²⁸ Como consequência desse estudo ver: Natera e Girardello (2020).

investigações ímpares, que plantam e experimentam ideias que se poderá depois refletir, debater, replicar e melhorar.

Entre os trabalhos sobre a complexa questão do gosto musical, destaca-se o de Ostetto (2003), que se preocupa com a ampliação do repertório que circula nas instituições educativas, observando que os professores devem tomar cuidado com os produtos que o mercado oferece às crianças. Para que não fiquem limitados ao que já conhecem, a autora defende a abertura de novos canais de fruição e expressão para adultos e crianças.

Subtil (2003) escreveu uma das pesquisas pioneiras na área de mídia-educação e música, destacando que, embora a televisão fosse, na época, um dos mais importantes meios de consumo e fruição da música, a internet e as tecnologias digitais estavam assumindo a dianteira nesse processo, em especial junto aos adolescentes. A pesquisa teve como objetivo “compreender como as crianças aprendem, se apropriam, fruem e expressam a música midiática e, em decorrência, como é construído o gosto para música nas circunstâncias atuais, particularmente pelo aporte das tecnologias de consumo massivo” (SUBTIL, 2003, p. 210). Para tanto, Maria Jose Subtil realizou um questionário com 362 alunos e fez entrevistas envolvendo professores, supervisores e alunos, assim como fez observações em sala de aula e em outros espaços da escola, acompanhando práticas musicais com crianças de quarta série²⁹ (p. 87). Seus estudos mostraram que a fruição/consumo se dá a partir de “*habitus* incorporados pelas injunções do sistema macros-social e econômico” e que “*aprender* música pelo corpo e pelos sentidos e *aprender sobre* a música são pilares centrais na formação musical das crianças nessa idade” (p. 210, grifos da autora). A autora vê a escola como mediação que pode favorecer a produção de conhecimentos sobre as dimensões histórica e social da música na cultura midiática.

Bueno (2010), a partir do Programa Viva a Escola, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, na cidade de Curitiba, buscou analisar a inter-relação comunicação/educação em contextos de ensino/aprendizagem de música. Por meio de análise de conteúdos em documentos e entrevistas com estudantes e professores, a autora concluiu que é preciso abordar o “universo da comunicação, adentrar a trama das novas tecnologias de informação e comunicação em suas dimensões sociais e políticas, e neste sentido a música torna-se um elo entre indivíduos e facilitador da compreensão da complexa estrutura da comunicação” (BUENO, 2010, p. 121-122).

²⁹ O que hoje é entendido como 3º ano do Ensino Fundamental.

Uliana (2017) investigou, em sua dissertação, as possibilidades de ações educacionais no ensino de música em uma sala de musicalização no Conservatório Estadual de Música de Uberlândia/MG” (ULIANA, 2017, p. 16). Utilizando-se do neologismo “educomusicalização”, a autora buscou ensinar música de maneira significativa, na qual os alunos pudessem aprender a fazer música por meio de ações dialógicas, interativas e participativas. Para tanto, Silvana Uliana observou as aulas de um professor em uma sala de musicalização no conservatório, depois ofereceu um curso sobre o conceito e a prática educacionais e, para finalizar, voltou a acompanhar o professor em suas aulas. Dessa maneira, tendo como procedimentos a observação participante e entrevistas, foi possível perceber que passou a ocorrer em sala de aula mais “diálogo entre professor/aluno; aluno/professor e aluno/aluno”; que o professor “conseguiu motivar ainda mais os alunos a se envolverem nas atividades e propostas interativas e participativas” e que os alunos foram impulsionados a “sair da situação de ‘passividade’” (ULIANA, 2017, p. 128).

Martins (2017), pela perspectiva e fundamentação teórica da mídia-educação e da aprendizagem criativa, investigou uma oficina de música para 15 crianças entre 9 e 11 anos, buscando compreender como os processos de gravação se articulam nas aulas e que sentidos as crianças atribuem a esses processos. O estudo proporcionou “refletir sobre as possibilidades de práticas que utilizem as mídias de forma consciente e mais crítica na educação musical” (p. 137).

Mais recentemente, Sahão (2020) desenvolveu uma investigação que teve como objetivo “experienciar possibilidades do diálogo entre práticas de educação musical e projetos de comunicação desenvolvidos em uma escola pública da cidade de São Paulo, visando à formação de um indivíduo crítico, ativo e criativo” (SAHÃO, 2020, p. 17).

Em um primeiro momento, o autor frequentou a escola de uma a duas vezes por semana e esteve presente também em atividades fora da escola, como feiras culturais, exposições e palestras para as quais a equipe da comunicação era convocada. Além disso, em outra etapa de sua dissertação, ministrou 15 oficinas de música para estudantes de 11 a 14 anos de idade, do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental, uma vez por semana, no contraturno, cada uma com duração de 1h30min. Entre os conteúdos de suas oficinas, destacam-se: percussão corporal, gêneros musicais (de Bach a MC Fioti), características instrumentais, vocais e estéticas dos diferentes gêneros, parâmetros do som, *streamings* e imposição de gostos, gêneros mais presentes nas grandes mídias, história e impacto social do rap, introdução à composição, mercado fonográfico, tecnologias de gravação (multipista), *download*, música na rede, trilha sonora, indústria cultural, instrumentação musical e produção musical em *softwares*,

cinema na sociedade, conceitos de educomunicação, educação para a comunicação e alfabetização midiática e informacional.

Eduardo Sahão (2020, p. 133) conclui que “a inter-relação entre Educação Musical e Educomunicação mostra-se capaz de instrumentalizar crítica e epistemologicamente educadores musicais nas suas atuações em práticas pedagógicas na contemporaneidade”. Segundo o referido autor, seu estudo pode servir de base para inspirar outros trabalhos que buscam celebrar “a criticidade ao uso irrefreado das tecnologias e a mensagem midiática; a autonomia política na construção social de um cidadão protagonista; e a criatividade através da criação e manifestação musical desvencilhada de padrões hegemônicos” (SAHÃO, 2020, p. 134).

Apesar da riqueza e da contribuição destes trabalhos para o diálogo existente entre Educação Musical/Música e Mídia-educação/Educomunicação, alguns deles não puderam integrar a revisão de literatura desta pesquisa por não atenderem aos critérios de seleção que se fizeram necessários durante o processo de levantamento, o qual será esclarecido mais à frente. Um trabalho de suma importância, como o de Ostetto (2003), não é proveniente de dissertação ou tese, que é um critério de seleção para este mapeamento. A tese de Subtil (2003) também não foi incluída, porque não foi defendida em nenhum dos programas de pós-graduação escolhidos para este estudo,³⁰ e as dissertações de Uliana (2017) e de Sahão (2020) não possuíam duas das combinações de termos (em título ou em palavras-chaves) que este estudo necessitou delimitar para sua seleção. Vale ressaltar também que o estudo compreendeu o período de 2000 a 2018 e que a dissertação de Sahão foi defendida em 2020. Sendo assim, entre os trabalhos brasileiros que olham a música pela perspectiva da Mídia-educação/Educomunicação, somente os trabalhos de Bueno (2010) e Martins (2017) seguem compondo as análises propostas para este estudo do conhecimento.

3.2.3 Pesquisas e orientações nos programas de pós-graduação brasileiros

Entre os 38 trabalhos selecionados, em relação aos programas de pós-graduação que sediaram as pesquisas, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) se destaca em primeiro lugar, com 11 trabalhos, distribuídos entre o Pós em Educação e o Pós em Música (Quadro 8). Observa-se também que há maior concentração em teses de doutorado (n=7) do

³⁰ A tese de Subtil (2003) foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da UFSC.

que em dissertações (n= 4), o que pode significar que o tema demande mais tempo para ser investigado e analisado do que o possibilitado por uma pesquisa de mestrado.

Quadro 8: Teses e dissertações da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (n= 11) - música e mídias

Ano	Autor	Universidade	Estado	Área	Tese/Dissert.
2003	TORRES, Maria Cecília de Araujo Rodrigues	UFRGS	RS	Educação	T
2005	SCHMELING, Agnes	UFRGS	RS	Música	D
2007	HENDERSON FILHO, José Ruy	UFRGS	RS	Música	T
2007	LORENZI, Graciano	UFRGS	RS	Música	D
2011	MARTINS, Áudrea da Costa	UFRGS	RS	Educação	D
2012	RAMOS, Sílvia Nunes	UFRGS	RS	Música	T
2012	OLIVEIRA, Fernanda de Assis Torres	UFRGS	RS	Música	T
2013	LIMA, Maria Helena de	UFRGS	RS	Música	T
2013	RIBEIRO, Giann Mendes	UFRGS	RS	Música	T
2013	ROSAS, Fátima Weber	UFRGS	RS	Educação	D
2015	CERNEV, Francine Kemmer	UFRGS	RS	Música	T

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Com quatro trabalhos, aparece a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” (UNESP). Observa-se que, tanto na área de Educação quanto na de Música, há uma dissertação e uma tese, conforme Quadro 9.

Quadro 9: Teses e dissertações da Universidade Estadual Paulista

Ano	Autor	Universidade	Estado	Área	Tese/Dissert.
2010	VALE, Fernanda Feitosa do	UNESP	SP	Educação	D
2011	CURTÚ, Anamaria Brandi	UNESP	SP	Educação	T
2015	BECHARA, Silvia Regina de Camera Corrêa	UNESP	SP	Música	D
2016	PEQUINI, Alexandre Trajano	UNESP	SP	Música	T

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Duas universidades aparecem a seguir, com três trabalhos cada uma: a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade de Brasília (UnB) (Quadro 10). A Universidade Federal de Minas Gerais é a única que possui uma tese e na área de Educação.

Quadro 10: Teses e dissertações da Universidade Federal de Minas Gerais (n=3) e da Universidade de Brasília (n=3) - música e mídias

Ano	Autor	Universidade	Estado	Área	Tese/Dissert.
2007	PINTO, Mirim Correa	UFMG	MG	Música	D
2014	SOUZA, Leandro Pereira de	UFMG	MG	Música	D
2015	COSTA, Gisele Maria Marino	UFMG	MG	Educação	T
2013	REGO, Tania Maria Silva	UnB	DF	Música	D
2014	MÉIO, Daniel Baker	UnB	DF	Música	D
2014	ORTIZ RODRIGUEZ, Maria Débora	UnB	DF	Música	D

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Nas demais universidades foram elaboradas entre uma e duas pesquisas em torno da temática nesse período (Quadro 11). Em relação às orientações, destacam-se a professora Dra. Jusamara Souza, que orientou quatro trabalhos (RAMOS, 2012; OLIVEIRA, 2012; LORENZI, 2007; SCHMELING, 2005), e a professora Dra. Liane Hentschke, orientadora de três trabalhos (CERNEV, 2005; HENDERSON, 2007; RIBEIRO, 2013). Os demais professores orientaram apenas um trabalho sobre o tema. Foi possível observar também que, no conjunto deste levantamento sobre o tema música e mídias (n=38), 14 deles foram defendidos na área de Educação e 24 na área de Música ou Artes.

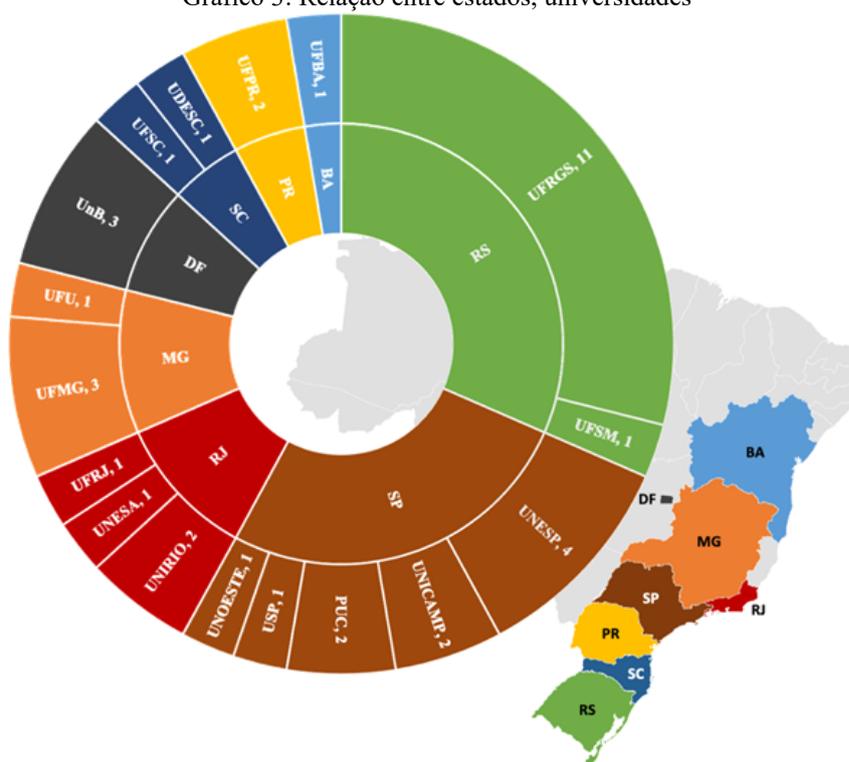
Quadro 11: Teses e dissertações das demais Universidades do país sobre o tema Música e Mídias (n=17)

Ano	Autor	Universidade	Estado	Área	Tese/Dissert.
2006	LEME, Gerson Rios	UFSM	RS	Educação	D
2010	KRÜGER, Susana Ester	PUC	SP	Educação	T
2013	SOARES, Maria Cecília	PUC	SP	Educação	T
2010	MENDES, Adriana do Nascimento Araujo	UNICAMP	SP	Música	T
2015	DOS SANTOS, Alexandre Henrique	UNICAMP	SP	Música	D
2009	GOHN, Daniel Marcondes	USP	SP	Artes	T
2013	TOMIAZZI, Everton	UNOESTE	SP	Educação	D
2012	POPOLIN, Állisson	UFU	MG	Artes	D
2016	BELTRAME, Juciane Araldi	UNIRIO	RJ	Música	T
2010	OLIVEIRA, Luciana Santos Silva	UNIRIO	RJ	Música	D
2011	CASTRO, Lincoln Francisco de Oliveira	UNESA	RJ	Educação	D
2016	COTA, Denis Martino	UFRJ	RJ	Música	D
2010	AZOR, Gislene Natera	UFSC	SC	Educação	D
2017	MARTINS, Mariana Roncale	UDESC	SC	Música	D
2010	PEREIRA, Priscila	UFPR	PR	Música	D
2010	BUENO, Paula Alexandra Reis	UFPR	PR	Educação	D
2013	SILVA, Valdirene Cássia da	UFBA	BA	Educação	T

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Por um lado, olhando para o mapa brasileiro, é possível perceber que a concentração de estudos neste tema está nos estados localizados no Sul e Sudeste do país, com apenas um trabalho na região Nordeste. Por outro lado, fica evidente a lacuna sobre o tema nas regiões Norte, Centro-Oeste, mas também Nordeste. O Gráfico 3 a seguir identifica o número de trabalhos realizados nos cursos de pós-graduação, assim como o estado brasileiro no qual eles se localizam. Destaca-se também o importante papel das instituições públicas no desenvolvimento das pesquisas, uma vez que apenas 10,52% dos trabalhos é que não foram realizados em universidades estaduais ou federais.

Gráfico 3: Relação entre estados, universidades



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Focando na leitura dos resumos dos trabalhos, observou-se que algumas das 38 pesquisas pareciam dar maior ênfase à música, outras à mídia, à formação de professores, aos cursos a distância/on-line e outras ainda ao uso de aplicativos no ensino musical. Para confirmar essa impressão inicial, foram reexaminadas todas as palavras-chave das pesquisas, além das duas que já haviam sido usadas como critério de inclusão, assim como seus resumos. A partir daí, foram retirados do *corpus* os trabalhos que davam ênfase aos cursos a distância ou on-line e ao uso de aplicativos, por estarem fora do foco de interesse desta pesquisa.

Seguindo esses critérios, das 16 teses, foram eliminadas sete, ficando nove teses para análise. Das 22 dissertações, foram eliminadas 12, restando para análise dez dissertações.

3.2.4 Corpus das análises

Fazem parte da análise deste estudo, as pesquisas (n=19) com foco na relação da criança, do jovem ou do professor com a música e as mídias. São nove teses (Quadro 12) e dez dissertações (Quadro 13).

Quadro 12: Nove teses - música e mídias

Ano	Autor	Tese	Universidade
2003	TORRES, Maria Cecília	Identidades musicais de alunas de pedagogia: música, memória e mídia	UFRGS
2010	MENDES, Adriana do Nascimento Araujo	Um estudo experimental a respeito da apreciação musical de alunos do ensino fundamental no ensino musical via computador.	UNICAMP
2011	CURTU, Anamaria Brandi	Música, educação e indústria cultural: o loteamento do espaço sonoro no espaço escolar.	UNESP
2012	RAMOS, Sílvia Nunes	Escuta portátil e aprendizagem musical: um estudo com jovens sobre a audição musical mediada pelos dispositivos portáteis.	UFRGS
2013	LIMA, Maria Helena de	Dísporas mentais e mentes diaspóricas: emergências, novas tecnologias, música, educação.	UFRGS
2013	SILVA, Valdirene Cássia da.	E-jovens, e-músicas, e-educações: fronteiras dilatadas e diálogos cruzados na era das conexões	UFBA
2015	COSTA, Gisele Maria Marino	As músicas veiculadas pelas mídias entre jovens: consumo, tendências e comportamentos.	UFMG
2016	PEQUINI, Alexandre Trajano	O uso das tecnologias no cotidiano, na educação e no ensino musical sob uma perspectiva educacional e sociocultural.	UNESP
2016	BELTRAME, Juciane Araldi	Educação Musical emergente na cultura digital e participativa: uma análise das práticas de produtores musicais	UNIRIO

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Quadro 13: Dez dissertações - música e mídias

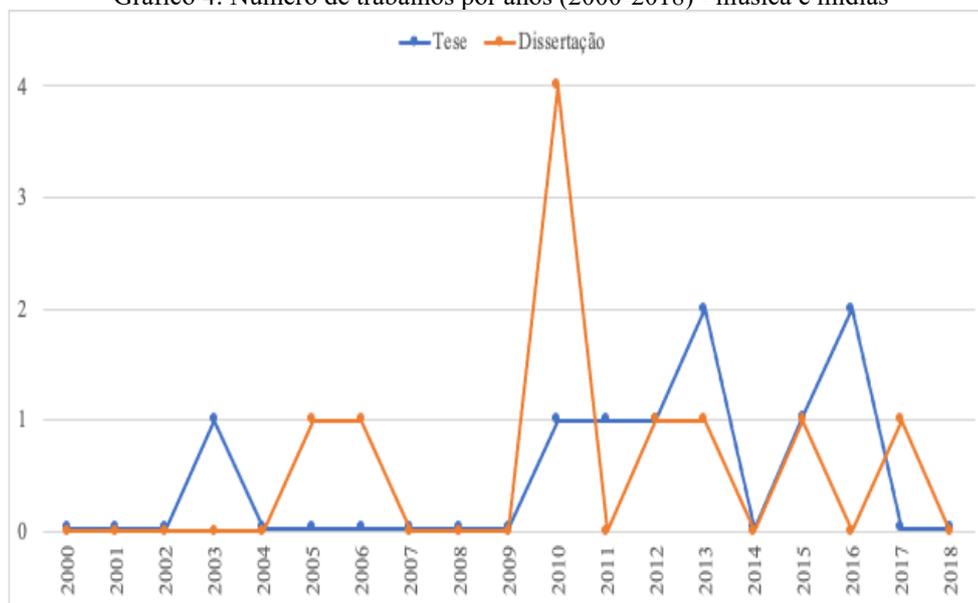
Ano	Autor	Dissertação	Universidade
2005	SCHMELING, Agnes	Cantar com as mídias eletrônicas: um estudo de caso com jovens	UFRGS
2006	LEME, Gerson Rios	Professores de escolas de música: um estudo sobre a utilização de tecnologias	UFSC
2010	PEREIRA, Priscila	Juventude, mídias sonoras e cotidiano escolar: um estudo em escolas de periferia	UNESP
2010	AZOR, Gislene Natera	Música nos anos iniciais do ensino fundamental: perspectivas para os trabalhos em parceria na rede municipal de Florianópolis	UFSC
2010	BUENO, Paula Alexandra Reis	A educomunicação na educação musical e seu impacto na cultura escolar	UFPR
2010	VALE, Fernanda Feitosa do	Juventude, mídias sonoras e cotidiano escolar: um estudo em escolas de periferia	UNESP
2012	POPOLIN, Állisson	Eu gosto de escutar música todo dia [] Todo jovem gosta Escutar música já faz parte da minha vida: Jovens, escuta diária de música e aprendizagem musical	UFU
2013	REGO, Tania Maria Silva	Jovens, interações e articulações com a aprendizagem musical no contexto do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (Campus Monte Castelo)	UnB
2015	BECHARA, Sílvia Regina de Camera Corrêa	Jovens estudantes de música na cibercultura musical: facebook e educação musical 2.0. 2015	UNESP
2017	MARTINS, Mariana Roncale	Do rec ao play e além: as gravações em uma oficina de música para crianças	UDESC

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Dentro do período de 2000 até 2018 e da seleção realizada (n=19), o trabalho de Torres (2003) é o pioneiro. Trata-se de uma investigação que buscou conhecer e delinear os aspectos que constituem as identidades musicais de estudantes de Pedagogia. Segundo a autora, foi possível perceber com a pesquisa a multiplicidade de estilos musicais, a variedade de sons das igrejas e rituais religiosos, as trilhas e os repertórios para acompanhar os diferentes momentos e comemorações, as vozes masculinas de pais e avós, as vozes femininas das mães e avós, assim como histórias e músicas dos discos infantis, brincadeiras de roda e programas infantis (p. 153). Entretanto, as lembranças das melodias da escola “emergiram de forma esparsa e diluída [...] com as vozes das professoras e irmãs de caridade das escolas confessionais e com as canções cívicas e hinos na semana da Pátria” (TORRES, 2003, p. 151).

Em relação à periodicidade, observa-se, por um lado, que não ocorreu nenhum trabalho nos anos de 2000 a 2002, de 2007 a 2009, nos anos de 2014 e 2018, e, por outro lado, que o ano de 2010 se destaca com a defesa de cinco trabalhos (MENDES; PEREIRA; AZOR; BUENO; VALE), seguido do ano de 2013, com três investigações (LIMA; SILVA; REGO), e dos anos de 2015 e 2016, com dois trabalhos em cada um respectivamente (COSTA; BECHARA; PEQUINI; BELTRANE).

Gráfico 4: Número de trabalhos por anos (2000-2018) - música e mídias



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Entre os 19 trabalhos, as palavras-chave que mais aparecem são: música (n=10); educação musical (n=9); mídia e jovem (n=5); tecnologias (n=4); tecnologias da informação e

comunicação (TIC) e aprendizagem musical (n=3 cada); ensino, escola, dispositivos (portáteis) móveis e formação de professores (n=2 cada). Todas as demais palavras-chave aparecem apenas uma vez, conforme se observa na Figura 8 a seguir.

Figura 4: Nuvem de palavras- Música e mídias



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Tais palavras-chave e a frequência com que aparecem nas pesquisas já nos ajudam a perceber as “novas formas de aprender e ensinar música presentes na educação musical contemporânea” (SOUZA, 2008, p. 8). As palavras “música” e “educação musical” parecem fundamentais para delimitar o lugar do pesquisador nesse diálogo com o consumo de músicas e com as relações que se dão pelos meios de comunicação de massa. Também a forte presença das palavras “mídias” e “jovens” mostra que a “área de Educação Musical [...] permite uma contemporaneidade e atualização da metodologia do ensino de música, à medida que são propostas linhas de ação para um relacionamento maior entre a teoria e a prática” (SOUZA, 2000b, p. 163). Assim, fica claro o interesse da área em uma pedagogia crítica no lugar de uma visão preconceituosa sobre as mídias.

3.2.5 O que dizem as pesquisas

Entre as 19 pesquisas, a metodologia mais utilizada foi o estudo de caso, presente nos trabalhos de Schmeling (2005), Azor (2010) e Ramos (2012). Houve também trabalhos, como os de Mendes (2010), Vale (2010) e Popolin (2012), que se utilizaram da abordagem mista, ou seja, de dados quantitativos e qualitativos. Destacam-se também propostas inovadoras, como a

pesquisa qualitativa on-line, realizada por Beltrame (2016), e a “et/netnopesquisa”, realizada por Silva (2013). Em alguns resumos dos trabalhos selecionados, a metodologia não é explicitada, sendo apenas indicados os instrumentos de coleta de dados, como observação livre, observação do repertório musical, entrevistas semiestruturadas, grupos focais, testes de percepção musical e levantamento do acervo sonoro musical ou os procedimentos para a análise, como a “análise de conteúdo”.

As perguntas e os objetivos de pesquisas são diversos, destacando-se preocupações com alguns temas emergentes: conhecer e delinear as identidades musicais (TORRES, 2003); a escuta musical mediada pelos tocadores portáteis (RAMOS, 2012); a relação dos jovens nos espaços virtuais (SILVA, 2013) e com as mídias eletrônicas (SCHMELING, 2005); a influência dos tocadores portáteis sobre os modos de ouvir música (PEREIRA, 2010); a importância de trabalhos em parceria entre professores de música e professores de referência no contexto contemporâneo (AZOR, 2010); os significados da música na vida dos jovens de periferia (VALE, 2010); o que se aprende de música por meio de escutas em tecnologias digitais (POPOLIN, 2012), entre outros.

Os sujeitos de pesquisa mais investigados neste conjunto de trabalhos são os jovens (SCHMELING, 2005; PEREIRA, 2010; VALE, 2010; POPOLIN, 2012; RAMOS, 2012; SILVA, 2013; REGO, 2013), seguidos dos professores e estudantes de música (LEME, 2006; BELTRAME, 2016) e dos estudantes em escolas básicas públicas e/ou privadas (MENDES, 2010; CURTÚ, 2011). Destaca-se, como exemplo de uma pesquisa realizada com crianças, a dissertação de Martins (2017), que envolveu 15 estudantes entre nove e 11 anos em uma oficina de música, buscando compreender como os processos de gravação se articulam nas aulas de música, dando ênfase aos sentidos que as crianças atribuem a eles.

Entre os referenciais teóricos, não foi possível perceber uma tendência, o que demonstra abertura a diferentes perspectivas neste grupo de pesquisadores. Contudo, entre os estrangeiros da área de Música, destacam-se os autores Lucy Green, Ola Stockfelt, Tia DeNora e Alan Merriam, e, no contexto brasileiro, os trabalhos de Jusamara Souza. Já na área de Educação ou de Comunicação, são bastante citados: Theodor Adorno, García Canclini, Stuart Hall, Henry Jenkins, Douglas Kellner e David Buckingham, e, entre os brasileiros, Monica Fantin, Maria Luiza Belloni e Gilka Girardello.

Diversas contribuições potenciais para a formação de professores são encontradas nos trabalhos, mesmo considerando que muitas delas se voltam especificamente à ação do educador musical. Ramos (2012), por exemplo, que estudou o que chama de “escuta portátil”, ou seja, a

escuta musical por meio de dispositivos móveis, nos convida a desconstruir preconceitos em relação ao que os jovens escutam. Percebeu que a escuta portátil tem um importante papel social e desestabiliza o conceito de apreciação individual, pois tal escuta também acontece no espaço público, além de ser muitas vezes coletiva. Para os jovens, essa nova escuta musical não deve ser só armazenada, mas também compartilhada. A escuta portátil é híbrida, e as *playlists* se iniciam a partir do “gosto” de cada um, do interesse por um determinado estilo musical, porém a linearidade da escuta vai sendo rompida pela variedade de estilos de interpretação e arranjos de artistas, em combinações aleatórias que desafiam a percepção, deslocando-a constantemente de uma música a outra.

O estudo de Ramos sugere ainda que os professores de música promovam práticas de compartilhamento nas salas de aula, para que os jovens ampliem e construam novos conhecimentos. Sugere também que se conduza os jovens a passar de apreciadores a produtores de conhecimento musical, em uma escuta autônoma, que capacite o ouvinte a dialogar constantemente com os elementos estruturais das músicas que escuta. Na perspectiva de Ramos, pode-se escutar de tudo, desde que se aprenda alguma coisa com isso. A autora propõe uma pedagogia para o educador musical que se pautar por quatro ações desenvolvidas junto aos jovens: escutar, analisar, debater e criar (RAMOS, 2012).

Em um posicionamento importante, a pesquisa de Costa (2015) avalia que os professores precisam modificar suas práticas, buscando aproximar-se daquilo que os estudantes conhecem, realizando um “aproveitamento pela escola dos hábitos de apreciação musical informal de alunos – para ampliação de repertório e cultura musical –procurando fazer disso um aprendizado informal de música” (COSTA, 2015, p. 152). A autora conclui que os smartphones, os tablets e os aplicativos digitais são ferramentas com grande potencial para a educação musical e que a presença das mídias digitais pode ir além de seu papel instrumental, sendo capaz de enriquecer o contexto cultural das crianças e de influenciar seus modos de agir e de pensar, como aponta a pesquisa de Martins (2017).

A necessidade de mudanças no olhar do professor, para que este se coloque de forma mais positiva diante da subjetividade juvenil, fica evidente também no diagnóstico de Silva (2013), que estudou as relações dos jovens contemporâneos, mediadas pela música, nos espaços virtuais, constatando que eles desenvolvem mecanismos próprios de construção de conhecimento, ancorados na liberdade, na colaboração, na autonomia e na dádiva. A autora conclui que “os e-jovens, a partir de suas potencialidades avatarizadas, atuam como artífices na rede e (re)constroem o dado, desarticulando o conceito de originalidade, uma vez que, para esses sujeitos, originalidade implica pluralização do saber (SILVA, 2013, p. 137).

Também a pesquisa de Beltrame (2016) apontou a possibilidade de processos de autoaprendizagem, espaços de criação e trabalhos em parcerias, nos quais cada um colabora com sua expertise, em uma educação musical que emerge das práticas de produção musical na cultura digital. Na mesma linha, a pesquisa de Schmeling (2005) sobre a relação dos jovens com a música, o canto e as mídias eletrônicas destacou processos positivos no ambiente midiático-musical que eles frequentam, afirmando que “as mídias propiciam aos jovens uma aprendizagem musical na qual percebem, cantam, reproduzem e também criam, como no caso dos improvisos vocais” (p. 156). A autora aponta ainda a importância de se refletir sobre o papel das escolas nesse diálogo com as mídias, pois os jovens demonstram ter uma escuta musical ampliada e não linear, e a estética musical com a qual se identificam engloba a letra da música, a orquestração, o volume sonoro, o corpo, os gestos, as coreografias, os ruídos, diferentes timbres e colocações vocais, entre outros aspectos.

A análise dos trabalhos mapeados possibilitou perceber que a função de integração entre as pessoas que a música possui vem sendo intensificada pelos novos modos de ouvir. Nesta perspectiva, Pereira (2010) propõe que a educação musical valorize a aprendizagem musical tanto na esfera escolar quanto na midiática, recomendando que as músicas ouvidas pelos estudantes em seu cotidiano fora da escola possam de alguma forma ser exploradas pelos professores para o ensino, ampliando-se também o uso das tecnologias nas aulas de música. Também valorizando as experiências musicais cotidianas, outro pesquisador, Popolin (2012), percebe que, por meio da escuta, os jovens adquirem um conjunto de conhecimentos técnicos e estruturais ligados à música. Observa que os estados emocionais influenciam a escolha da música, os usos, as funções, as estratégias e os locais de escuta, que se refletirão, por fim, em variados modos de escuta. Desta maneira, o autor afirma que a educação musical deve considerar esses novos modos de escuta no contexto educacional, não para reproduzi-los na sala de aula, mas para ampliar o repertório dos estudantes (p. 115).

No estudo que fez com jovens em escolas de periferia, Vale (2010) percebeu que a música que eles escutavam no cotidiano proporcionava experimentações temporais plurais, muitas vezes dissonantes da temporalidade hegemônica nos ritmos da vida social, possibilitando que as vivências musicais fossem tecidas numa cartografia de memórias afetivas. A autora encontrou toda uma diversidade de estilos musicais na sociabilidade dos adolescentes, o que problematiza o senso comum de que os jovens constituem suas habilidades em torno de um único estilo musical. A pesquisa também revela o importante papel das famílias na formação do gosto musical dos jovens, discute a relação de conflitos entre os adolescentes e seus

familiares, e as culturas musicais do rap, do funk e do rock. Essas vivências também podem ser encontradas no espaço escolar, nas relações conflituosas com os professores, sendo que a maioria destes desqualifica gêneros como o pagode, o rap e o funk. Assim, diz a autora, os professores não percebem a multiplicidade de estilos musicais presentes entre os jovens e desqualificam suas escolhas, chegando até a associá-las às classes de baixa renda. Ela problematiza ainda a “questão da corporeidade implicada no prazer da dança, que difere do controle deste corpo no ambiente escolar, onde a quietude dos gestos aparece como condição para a efetivação da aprendizagem” (VALE, 2010, p. 153). Questionando a racionalidade escolar que prima pelo uso de materiais apostilados e exercícios de perguntas e respostas prontas, a autora aponta a necessidade de desconfiarmos de “propostas pedagógicas apaziguadoras”, dizendo que “é preciso antes olharmos para as diferenças, tensões e conflitos entre os jovens de periferia e a escola” (p. 154), investigando as possibilidades das produções simbólicas para instaurar movimentos e criar um ambiente pautado na ética e a favor da transformação social.

Nesse contexto, não se poderia perder de vista a dimensão crítica com relação ao fenômeno que Curtú (2011) chamou de “loteamento do espaço sonoro” no âmbito da indústria cultural. Em sua pesquisa em escolas de Ensino Fundamental, a autora percebeu a ênfase das produções musicais padronizadas pela indústria cultural no acervo musical das crianças. Como visto anteriormente, a abordagem crítica ao repertório promovido pelos interesses comerciais das indústrias midiáticas é um dos pilares tradicionais da mídia-educação, e sua importância fica aqui mais uma vez ressaltada. Considerando a complexidade da formação necessária para que os professores consigam dar conta de todas essas demandas e abordagens, destaca-se também como valiosa a contribuição de Azor (2010) ao registrar a importância de parcerias íntimas e sistemáticas entre os professores de referência e os educadores musicais dentro da escola.

Vale registrar que neste conjunto de pesquisas foram encontradas algumas críticas a estudos que, ao examinarem as “relações dos jovens com a música e a possibilidade daqueles fazerem uso das TIC nesse movimento, não privilegiam seu potencial e sim o uso das tecnologias como ferramenta para alavancar o processo de educação musical” (SILVA, 2013, p. 33). Outro exemplo é a pesquisa de Pequini (2016, p. 14), que afirma que, “embora o uso da tecnologia esteja sendo empregado na sociedade de forma intensa, ele ainda é um tanto tímido no que se reporta aos processos de ensino e aprendizagem na educação formal e não formal”.

As pesquisas citadas, enfim, ressaltam a importância de que os saberes musicais da experiência cotidiana de nossos alunos sejam compartilhados e discutidos dentro do espaço

escolar. Para isso, “os professores precisam estar abertos e atentos aos novos desdobramentos culturais, dispostos a facilitar e organizar escutas e práticas, tanto de músicas conhecidas quanto desconhecidas das crianças, dos jovens e deles mesmos” (NATERA; GIRARDELLO, 2020, p. 15).

3.2.6 Conhecimentos adquiridos e perspectivas

Este estudo de mapeamento e análise de 19 pesquisas realizadas em cursos de Pós-Graduação em Música/Arte ou em Educação mostrou a diversidade de olhares dos pesquisadores, principalmente em relação às metodologias utilizadas como seus referenciais teóricos. Apesar disso, as pesquisas mostram a importância de se entender os movimentos da indústria cultural (PEREIRA, 2010; CURTÚ, 2011) e suas relações com os modos individuais ou coletivos que os jovens passaram a ter na sua relação com a música (RAMOS, 2012).

Mais especificamente, percebe-se a necessidade pedagógico-cultural de se prestar atenção à escuta musical que acontece nas experiências cotidianas e que possibilita “a construção de conhecimentos ligados ao material sonoro de ordem estrutural e técnica” (POPOLIN, 2012, p. 89). É especialmente importante, no caso específico de produção musical, perceber que a escuta musical cotidiana perpassa os “conhecimentos sobre tonalidade, estrutura da música, ou então sobre o significado das letras” (BELTRAME, 2016, p. 148). Importante salientar também a necessidade de um entendimento histórico-social sobre os diferentes estilos musicais como espaço identitário e de sociabilidade entre os jovens (VALE, 2010; CURTÚ, 2011).

Em relação à escola, por um lado, várias pesquisas evidenciam o problema de que a escola ainda não se mostra preparada para receber e trabalhar com as músicas que os jovens consomem ou escutam no seu cotidiano, e, por outro lado, sugerem positivamente que os dados recolhidos em suas pesquisas podem ajudar a propor novas formas de abordar a música no espaço escolar.

A maior contribuição destes estudos para o cotidiano escolar é desvelar e valorizar os outros saberes dos alunos, seus saberes de experiência, que tantas vezes são desconsiderados pela instituição escolar e pelas políticas públicas brasileiras. Corroborando essa perspectiva, que é epistemológica e também ética, observa-se que diversos trabalhos não apenas fizeram ouvir as vozes dos sujeitos de pesquisa, como também as contextualizaram em cada momento sócio-político-cultural, o que é considerado de fundamental importância.

Aponta-se ainda algo que pode ser produzido. Apesar de um número bastante expressivo sobre trabalhos com e sobre as mídias, a maioria deles ainda utiliza ou analisa o uso das tecnologias dos meios de comunicação como ferramenta, o que precisa ser superado. Segundo Girardello (2020, p. 766), para “pensar as dimensões pedagógicas em meio aos desafios contemporâneos”, é possível destacar dois caminhos: “o exercício crítico renovado, que é democrático, autoral e diametralmente oposto à memorização de receitas do que seja ou não política ou ideologicamente correto” e “radicalizar a espessura do tempo na educação, por mais que isso bata de frente com os ritmos da racionalidade técnica institucionalizada” (p. 767).

Além disso, é preciso mais investimentos políticos nas diversas regiões brasileiras, para que também sejam realizadas pesquisas neste tema nas regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste do país, assim como pesquisas sobre e com as crianças, visto que os jovens, pela facilidade de comunicação, foram os sujeitos de maior interesse entre as pesquisas que participaram deste estudo. Ainda é possível apontar limitações nas orientações objetivas sobre os modos possíveis de se trabalhar as músicas das mídias de forma crítica no espaço escolar. Considera-se de fundamental importância os trabalhos apresentados aqui sobre as propostas práticas pedagógico-musicais na perspectiva da mídia-educação ou da educomunicação, salientando a necessidade de propostas próprias da área de Música e não necessariamente afiliadas a projetos já existentes, como ocorreu na maioria das pesquisas citadas neste documento.

Dessa forma, considera-se que o desafio de trazer a música midiática para dentro do espaço escolar pode provocar resistências, tanto de professores como de alunos (RICHARDS, 1995), porém as pesquisas mencionadas indicam claramente a pertinência e o potencial pedagógico de iniciativas nessa direção. Ressalta-se ainda “o quanto esse conjunto de pesquisas nos ajuda a perceber a importância da ampliação do repertório musical dos jovens e também de seus professores, e a valorizar as contribuições dos estudantes para processos críticos e criativos de ensino musical” (NATERA, GIRARDELLO, 2020, p. 16-17). Considera-se, em suma, que esse conjunto de trabalhos acadêmicos é bastante valioso, por sugerir formas de abordar a música no espaço escolar sintonizadas com as urgências contemporâneas, buscando aproximar as escolas das vivências midiático-musicais de crianças e jovens.

4 CONSTRUÇÃO DE UMA PESQUISA

Nos capítulos anteriores, apresentei concepções, tanto da área de Educação Musical quanto da de mídia-educação, para que fosse possível refletir sobre a possibilidade de se ofertar uma disciplina de música em um curso de Pedagogia por meio de uma abordagem crítica da mídia-educação, com ênfase nas dimensões com, para/sobre e através das mídias. Em seguida, mapeei pesquisas defendidas em programas brasileiros de pós-graduação, divididas em dois blocos: Música na formação acadêmico-profissional nos cursos de Pedagogia e Relações entre música e mídias no contexto educacional. Este estudo possibilitou um olhar amplo para o que já foi produzido e investigado, assim como para as lacunas existentes e emergentes.

No diálogo entre as teorias e as revisões de literatura, pergunta-se: seria possível abordar os estudos de música na formação de pedagogas por meio da perspectiva da mídia-educação? As mídias podem ser entendidas em um curso de formação de professores como um processo de mediação entre tecnologia, indústria cultural, lugares sociais e espaços de crítica e criatividade na escola? Quais as contribuições de uma formação musical com a abordagem crítica da mídia-educação?

A pesquisa necessitou de uma sucessão de etapas, que serão mais bem detalhadas ao longo deste capítulo:

- Construção dos objetivos gerais e específicos;
- Considerações teóricas: música, mídia-educação, crianças e professores;
- Revisão de literatura: a música nos cursos de Pedagogia e as relações entre músicas e mídias no contexto educativo brasileiro;
- Definição das metodologias;
- Elaboração do questionário e da proposta de disciplina de música na perspectiva da mídia-educação;
- Projeto-piloto: disciplina Arte - Estágio de Docência;
- Disciplina eletiva: NADE-Pesquisa;
- Análise e interpretação dos dados quantitativos;
- Análise e interpretação dos dados qualitativos.

A proposta em discussão neste trabalho é inspirada em Souza (2000c, 2008) e em Girardello e Fantin (2009a). Assim, seu foco não é procurar saber *para que* ou *para que fins* promover a formação musical nos cursos de Pedagogia, mas buscar uma produção de consciência sobre a participação das pessoas em uma tal formação, a partir de uma concepção

ecológica e integrada de mídia-educação que envolva um fazer educativo reflexivo usando todos os meios e tecnologias disponíveis.

Optei pela perspectiva teórica e por um dos paradigmas da mídia-educação, que é o paradigma do pensamento crítico (RIVOLTELLA, 2012). O pensamento crítico envolve evitar a pressa para o julgamento, reconhecendo as limitações das reivindicações que podemos fazer e desenvolvendo um ceticismo saudável sobre algumas das grandes reivindicações que são frequentemente feitas sobre mídia – e talvez particularmente sobre o poder da mídia e os seus efeitos. Este processo também requer uma relação dinâmica entre prática e teoria, entre ação e reflexão, e entre criatividade e crítica (BUCKINGHAM, 2018).

A seguir, são registrados caminhos, encruzilhadas, escolhas, problemas e questões que ocorreram ao longo da experiência junto às estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, no processo da oferta da disciplina eletiva sobre a música na perspectiva da mídia-educação.

4.1 PESQUISA EMPÍRICA

Esta pesquisa foi realizada no curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Teve dois momentos: um primeiro, de forma piloto, em duas turmas da disciplina obrigatória de Arte – Arte, Imaginação e Educação – durante o Estágio de Docência (2018.2); e na oferta da disciplina eletiva vinculada ao Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NADE-Pesquisa), intitulada Música, Mídia-Educação e Formação (2019.1).

4.1.1 Disciplina Arte: Estágio Docente e projeto-piloto

O Estágio Docente ocorreu na disciplina obrigatória Arte, Imaginação e Educação³¹ oferecida para a Fase 2 (2º semestre) do curso, durante o segundo semestre de 2018, com parceria e supervisão da professora Dra. Alessandra Rotta de Oliveira. Constou de duas turmas, sendo uma de 26 estudantes e outra de 23, totalizando 49 licenciandas³², apenas seis do gênero masculino. Foram dois encontros por semana de 1h30min cada, com carga horária total de 72

³¹ Ver Anexo: Plano de Ensino: Arte, Imaginação e Educação. Semestre: 2018.2.

³² Considerando o número elevado de mulheres, optei por usar os pronomes no feminino, mas o termo aborda ambos os gêneros.

horas de aulas para cada turma. Em um dos dias da semana, o tema era música e mídia-educação e, no outro dia, cultura visual, dança, teatro e cinema.

A disciplina tem como objetivo refletir sobre o papel da Arte na educação, seus pressupostos e linguagens em contextos formativos. Entre seus conteúdos destacam-se: (1) a arte como experiência, expressão e conhecimento; (2) imaginação, cultura visual e arte na educação da infância; (3) linguagens da arte, princípios e fundamentos: dança, teatro, música, artes visuais e cinema. As aulas foram expositivas e dialogadas, incluindo estudos dirigidos, oficinas voltadas às experimentações e às criações artístico-culturais, sessões audiovisuais destinadas a fruição artísticas, entre outras.

Com este grupo de estudantes, vivenciei, por meio de um projeto-piloto, as principais propostas de música na perspectiva da mídia-educação. Assim, foi possível que as estudantes apontassem durante cada aula e no término dela: as falhas existentes no questionário sobre músicas e mídias; a necessidade de fundamentação teórica sobre música; a ampliação de repertório do folclore e da cultura infantil; os textos teóricos sobre mídia-educação; e as práticas coletivas sobre atividades de mídia-educação em vídeos musicais.

A realização desse projeto-piloto possibilitou a utilização dos dados obtidos no questionário, tornando, assim, mais claro o perfil das estudantes que frequentam o curso de Pedagogia. Além disso, apontou a importância da fundamentação teórica sobre Educação Musical e mídia-educação, assim como a importância de se conhecer o potencial da pesquisa, “o que não pode acontecer sem uma imersão no plano da experiência. Conhecer o caminho de constituição de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 31). Todas as integrantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)³³ para o uso dos dados do questionário.

4.1.2 Disciplina eletiva: NADE-Pesquisa – Música, Mídia-Educação e Formação

A disciplina eletiva NADE-Pesquisa Música, Mídia-Educação e Formação³⁴, elaborada no âmbito desta pesquisa de doutorado, se desenvolveu durante o 1º semestre de 2019 com parceria e supervisão da professora Dra. Monica Fantin. Vale ressaltar que, a partir do currículo de 2009, a carga mínima obrigatória da disciplina NADE-Pesquisa para as estudantes

³³ Ver Anexo: TCLE Arte, Imaginação e Educação.

³⁴ Ver Anexo: Plano de Ensino: NADE-Pesquisa Música, Mídia-Educação e Formação. Semestre: 2019.1.

do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC) é de 108 horas, porém as estudantes podem escolher entre as diferentes disciplinas ofertadas semestralmente, de acordo com suas preferências ou possibilidades de horários, até complementarem a carga horária obrigatória. No currículo do curso é orientado que as atividades do NADE-Pesquisa, todas em módulos de 54 horas, sejam realizadas na Fase 4 (4º semestre) e na Fase 7 (7º semestre) do curso. Mas, como já dito anteriormente, as estudantes podem participar em qualquer semestre, desde que o tema seja de seu interesse.

O NADE-Pesquisa Música, Mídia-Educação e Formação recebeu a matrícula de 24 estudantes, todas do gênero feminino. Quinze encontros aconteceram de forma presencial em sala de aula do CED/UFSC, às quintas-feiras, das 18h30min às 21h10min. Três encontros foram disponibilizados para pesquisa/criação; nesse tempo, as estudantes puderam realizar entrevistas, pesquisas, análises e construção de portfólio em grupos de duas ou três pessoas, em lugar de própria escolha. Totalizou-se assim 18 encontros, dentro do período de 14/3/2019 até 11/7/2019, totalizando 54 horas de carga horária.

A disciplina teve como objetivo compreender o lugar e a importância da música no trabalho com as linguagens no espaço escolar e na formação docente. O conteúdo programático foi elaborado em três eixos: (1) música “com” as mídias; (2) música “para/sobre” as mídias; e (3) música “através” das mídias.

Na etapa dedicada à música “com” as mídias, foram apresentadas às estudantes músicas de culturas orais (folclóricas) da infância brasileira e do mundo, da cultura africana e indígena, envolvendo percussão corporal, jogos, parlendas, textos falados, brinquedos cantados e sonorização de histórias. O conhecimento sobre os fundamentos da linguagem musical – como timbre, altura, duração, intensidade e um pouco sobre forma musical – foi vivenciado em sala de aula por meio de diferentes pedagogias musicais (MATEIRO; ILARI, 2011). Além do material lúdico, também foi possível tomar consciência dos diferentes modos de ouvir, buscando, por meio de uma variedade de gêneros musicais, a escuta atenta e ativa sobre esses conceitos (BOAL-PALHEIROS; HARGREAVES, 2003; GRANJA, 2006; FABBRI, 2008; STOCKFELT, 2008). Foram também apresentados artistas e propostas pedagógicas para desenvolver com crianças, reconhecidos por sua alta qualidade ética e estética e que estão disponíveis de forma gratuita na internet. Entre eles: *A cultura da infância* com Lydia Hortélio (A CULTURA..., 2019); *Cantos da Floresta: iniciação ao universo indígena* de Magda Pucci e Berenice de Almeida (2017); *Inventa* – Educação Musical do Grupo de Estudos e Pesquisa

Inventa Educação Musical³⁵, sob coordenação de Viviane Beineke (PPGMUS/UEDESC); e as criações do compositor Hélio Ziskind³⁶.

Na etapa voltada às músicas “para/sobre” as mídias foram apresentadas as variações de tradução para conceitos como alfabetização midiática, letramento e outros termos dentro do mesmo campo semântico, como *media literacy*, multiletramentos e alfabetização crítica das mídias. Além disso, a partir dos aspectos-chave da mídia-educação, foram analisados coletivamente alguns videoclipes de música pop, músicas para crianças, desenhos animados e outros materiais, para ampliar e estimular a discussão sobre cultura pop. Entre as atividades desenvolvidas, destacam-se reflexões e críticas sobre crianças, infância e trabalho infantil, desencadeadas pelos vídeos musicais *Relampiano*, de Lenine e Paulo Moska, e *Criança não trabalha*, do grupo Palavra Cantada; por curtas-metragens de animação para criança, como *Music Land* (1935), da série *Silly Symphonies* e *Fantasia* (1940); assim como pelos videoclipes contemporâneos *This is America*, de Childish Gambino, e *Fuleragem*, de MC WM.

Na etapa dedicada à música “através” das mídias, as estudantes tinham o desafio da produção cultural, que poderia envolver a criação de *podcasts*, videoclipes, sonorização de histórias, programas de rádio, portfólios e outros. Como convidada, tivemos a professora Dra. Carla Loureiro – professora do Colégio de Aplicação da universidade –, que havia participado do projeto “Conexão escola mundo”³⁷ com seus alunos, mostrando às futuras professoras as produções de *podcast* que eles realizaram.

As aulas foram expositivas e com atividades práticas acerca do conteúdo programático. Todo o material apresentado em sala de aula foi disponibilizado na plataforma Moodle³⁸. Todos os integrantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)³⁹, garantindo o anonimato das pessoas envolvidas.

4.2 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Toda investigação se inicia com uma pergunta de pesquisa, com definições prévias de um desenho metodológico, fundamentação teórica e um objetivo a ser alcançado. Entretanto,

³⁵ Disponível em: <https://www.udesc.br/ceart/inventa>.

³⁶ Disponível em: <http://www.helioziskind.com.br/index.php?mpg=01.00.00&ver=por>.

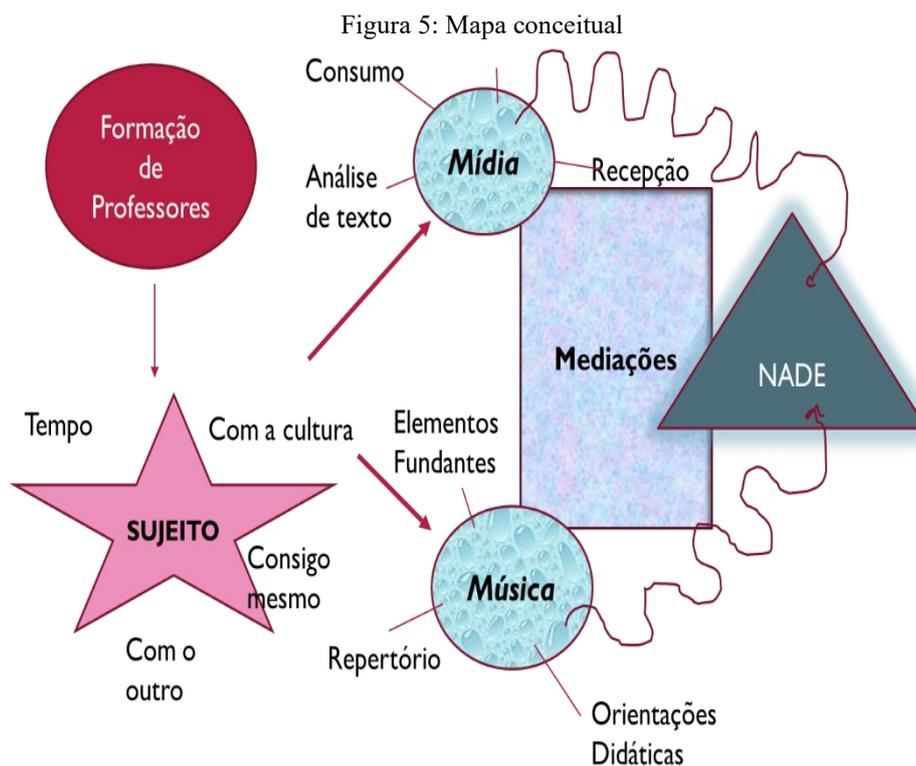
³⁷ Disponível em: <https://escolamundo.ufsc.br/#inicio>. Acesso em: maio 2021.

³⁸ O Moodle é um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Disponível à comunidade acadêmica na UFSC, é utilizado como ferramenta de apoio, onde as professoras podem disponibilizar materiais didáticos, propor entregas de tarefas e trocar conhecimentos e arquivos multimídia.

³⁹ Ver Anexo: TCLE Música, Mídia-Educação e Formação.

fazer pesquisa é mais que delinear no papel o que esperamos encontrar. É estar aberto às propostas e aventuras que a própria pesquisa nos convida a enfrentar. Dentro dessa perspectiva, as abordagens aqui apresentadas são carregadas de um “sentido ético e político que determina o significado das decisões tomadas e dos procedimentos seguidos” (ARÓSTEGUI PLAZA, 2000, p. 229).

As estudantes de Pedagogia foram sujeitas neste trabalho, ou seja, entendidas como seres que se relacionam com o corpo, o tempo, o outro, a afetividade, o mundo da cultura e das relações sociais (MERLEAU-PONTY, 2011). A partir desse entendimento, busquei elaborar uma disciplina eletiva para compreender como as atividades de mídia-educação poderiam contribuir para o ensinar e aprender música na formação de professores nos cursos de Pedagogia, focando na relação com a música e com as mídias, conforme mapa conceitual (Figura 5).



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

O diálogo feito entre o mapeamento de pesquisas, os autores escolhidos para orientar os passos dessa pesquisa e outros trabalhos que tiveram como foco a formação de professores em uma abordagem crítica da mídia-educação (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012) possibilitou a elaboração de um questionário que visou conhecer os usos e consumos de músicas e mídias das estudantes de Pedagogia. Dessa forma, utilizei o método quantitativo, buscando o rigor a partir

da lógica da testagem e “da capacidade de usar e interpretar análises estatísticas, incluindo procedimentos descritivos e inferenciais comuns disponíveis nos pacotes de *software* estatísticos” (CRESWELL, 2013, p. 29).

A pesquisa com método quantitativo desenvolveu-se entre o segundo semestre de 2018 e o primeiro semestre de 2019 em duas etapas: na primeira etapa, o questionário foi aplicado às estudantes da disciplina obrigatória Arte, Imaginação e Educação e, na segunda etapa, na disciplina eletiva do NADE-Pesquisa Música, Mídia-Educação e Formação. Com esses dados, pretendia situar os conhecimentos, os comportamentos e as interações que as estudantes faziam com a música e as mídias, tanto na vida pessoal quanto na profissional.

A análise dos dados da disciplina Arte, Imaginação e Educação contribuiu para a elaboração da proposta da disciplina eletiva do NADE-Pesquisa no semestre seguinte, apontando quais as necessidades e os maiores interesses das estudantes de Pedagogia em relação aos conhecimentos musicais para serem futuramente trabalhados junto às crianças. Entretanto, como este questionário também foi respondido pelas estudantes do NADE-Pesquisa Música, Mídia-Educação e Formação, pode-se dizer que ele se deu de forma sequencial (CRESWELL, 2013, p. 70). Em um primeiro momento, os dados foram analisados separadamente, por meio do programa Excel.

Para a união dos dados das turmas de Pedagogia, optei pelo *software* SPSS versão 26 com testes qui-quadrado, seguida da Análise Fatorial Exploratória (AFE), na qual busquei correlações entre as variáveis dependentes e independentes, permitindo assim a identificação das relações entre determinados atributos das respondentes e as suas atitudes e comportamentos em relação à música e às mídias.

As estudantes do NADE-Pesquisa atuaram de forma ativa nas propostas musicais na perspectiva da mídia-educação, compartilhando divergências entre o grupo nas maneiras de pensar, agir e refletir sobre determinados assuntos. As questões, as dúvidas, aquilo que nunca havia sido pensado, aquele planejamento que teve que ser mudado, as ações compartilhadas e trocadas, assim como todos os materiais que foram produzidos, tornaram-se componentes de uma trama durante o percurso da pesquisa. Todos esses dados se desenrolaram como uma grama que vai se alastrando e encontrando espaços para se desenvolver, interligando diferentes áreas do conhecimento, o que Deleuze e Guattari (1995), se utilizando de um conceito botânico, chamam de rizoma. No contexto de tantos dados, foram se delineando reflexões necessárias que fizeram “parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e método”, essencial na pesquisa qualitativa, segundo Flick (2009, p. 23).

Foi pela busca de *insights*, por meio da combinação das pesquisas quantitativas e qualitativas e no seu uso combinado para proporcionar uma maior compreensão dos problemas da pesquisa, que este estudo se denominou como sendo baseado em métodos mistos (CRESWELL, 2010, p. 238). Quando ocorre o uso de métodos quantitativos e qualitativos e eles, como afirma Creswell (2013), são “predeterminados e planejados no início do processo da pesquisa”, e quando “os detalhes do projeto da segunda fase, qualitativa, podem emergir com base na interpretação do pesquisador dos resultados da fase quantitativa inicial”, esse estudo se torna um exemplo de “combinação de elementos estabelecidos e emergentes” (CRESWELL, 2013, p. 61).

Ultrapassando a perspectiva dicotômica “quanti-quali”, com atenção à produção de objetividade e subjetividade, e com inspirações na pesquisa cartográfica⁴⁰, entendo que esta pesquisa articulada à experiência proporciona a conexão dos dois planos. O “quantitativo aponta para a inseparabilidade forma-força, e o acompanhamento ao processo experimentado implica na invenção de mapas nos quais as relações entre a quantidade de forças ganham contornos provisórios e se expressam em formas e sentidos” (CÉSAR; SILVA; BICALHO, 2016, p. 157).

A partir destas abordagens metodológicas, busquei produzir conhecimentos sobre os usos e consumos de música e mídias na vida pessoal das estudantes de Pedagogia, mas também identificar os significados, as possibilidades e os limites das interações dos sujeitos entre si e das relações com a música (do folclore, da cultura infantil ou das mídias) e com as mídias na vida profissional das futuras professoras.

4.2.1 Abordagem quantitativa: questionário

Nessa pesquisa, utilizei o questionário como instrumento para a produção de dados. A abordagem quantitativa possibilita que os pesquisadores entendam questões essenciais de rigor na pesquisa, incluindo “confiabilidade, validade, controle experimental e generalizabilidade” (CRESWELL, 2013, p. 29).

O questionário⁴¹ foi inspirado em outros instrumentos semelhantes (PEREIRA, 2009; AZOR, 2010; FANTIN; RIVOLTELLA, 2012) criados em pesquisas desenvolvidas em nosso

⁴⁰ Vale ressaltar que as inspirações cartográficas vêm a partir do conceito botânico de rizoma apresentado por Deleuze e Guattari (1995), mas também dos livros *Pistas do método da cartografia*, organizados por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliane Escóssia (2015) e Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Silvia Tedesco (2016). O assunto será mais bem abordado adiante.

⁴¹ Ver Anexo: Questionário.

grupo que visavam à formação de professores com abordagem crítica da mídia-educação e foi validado pelo Grupo de Pesquisa Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA), da Universidade Federal de Santa Catarina. O uso do questionário se justifica porque ele permite aprofundar certas “análises e construir alguns instrumentos de pesquisa e ferramentas heurísticas a fim de entendermos melhor a questão [dos usos de música e mídias] e levantarmos algumas pistas para pensar a formação de professores em mídia-educação” (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012, p. 101). Os objetivos que guiaram sua elaboração foram: mapear as condições sociais das estudantes de Pedagogia; levantar os conhecimentos sobre músicas folclóricas e da cultura infantil que permeiam o universo dessas estudantes; conhecer as preferências musicais do grupo; e diagnosticar os acessos, usos e consumos das mídias.

Assim, o questionário, composto por perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha (CRESWELL, 2014, p. 160), foi organizado em três partes: dez perguntas com informações gerais sobre as estudantes; onze perguntas sobre cultura, repertório e consumo musical e o mesmo número de perguntas sobre cultura midiática. Na primeira parte, busquei conhecer o gênero predominante e a faixa etária das estudantes, o estado de procedência, a instituição de ensino – pública ou privada – que frequentaram, os anos de escolaridade e a eventual atividade laboral paralela ao curso superior de graduação.

Na segunda parte, as questões propostas visaram entender e refletir sobre as diferentes maneiras de ouvir e abordar a música das estudantes, assim como conhecer as suas preferências musicais. Desse ponto de vista, considere que a relação com a música é um processo de interações sociais, religiosas e familiares, entre outras (DENORA, 2000). Sobre a cultura midiática, tentei conhecer como as estudantes recebem, consomem e dão significados às mídias, buscando entender a relação do sujeito como consumidor social.

Como dito anteriormente, o questionário foi aplicado em dois momentos: em 2018.2, no âmbito da disciplina obrigatória Arte, Imaginação e Educação, quando contou com a participação de 49 estudantes; e em 2019.1, na disciplina eletiva do NADE-Pesquisa, intitulada: Música, Mídia-Educação e Formação, com a participação de 24 estudantes, reunindo um total de 73 respondentes.

Vale ressaltar que, segundo os dados do Sistema de Controle Acadêmico da Graduação (CAGR) – portal de egressos da instituição –, no 2º semestre de 2018 constavam no curso de Pedagogia dessa Universidade 363 estudantes matriculados regularmente, e em 2019, no 1º semestre, 354 estudantes. A média de alunos entre os semestres é de 358 pessoas, o que significa que este questionário foi respondido por 20,39% do total de estudantes de Pedagogia dessa

Universidade. Inicialmente, os dados foram colocados separadamente no *software* Excel, e os quantitativos foram representados em gráficos. Apesar de parte dos dados serem apresentados quantitativamente, a análise interpretativa foi qualitativa.

Para que a amostra fosse representativa em relação a essa população total de estudantes da Pedagogia, esperados numa amostra heterogênea com erro amostral de 3% e 95% de confiança, a amostra deveria ser de 269 estudantes. Porém, como esse não era o objetivo inicial da pesquisa, é importante ressaltar que os dados não possibilitam fazer uma inferência populacional. Ainda assim, as respostas dadas por esses dois grupos, que representam estudantes de Pedagogia da UFSC, permitem identificar as relações entre determinados atributos dos respondentes e as suas atitudes e comportamentos em relação à música e às mídias. Pode-se dizer então que o uso do questionário teve caráter exploratório.

4.2.2 Teste qui-quadrado e análise fatorial exploratória (AFE)

Para a análise estatística dos dados, esse estudo necessitou da contratação de um profissional⁴², no que Creswell (2013, p. 30) chama de “trabalho em equipe”. Os programas utilizados foram o SPSS-IBM⁴³ versão 26 e o R. Os métodos utilizados para simplificar ou facilitar a interpretação do fenômeno estudado foram os testes qui-quadrado de Pearson (χ^2) e a análise fatorial exploratória (AFE). Sabe-se que o teste qui-quadrado

é o teste estatístico mais antigo e um dos mais usados em pesquisa social. É um método que permite testar a significância da associação entre duas variáveis qualitativas, como também comparar (no sentido de teste de significância) duas ou mais amostras, quando os resultados da variável resposta estão dispostos em categorias. (BARBETTA, 2017, p. 228).

As variáveis independentes⁴⁴ escolhidas para este estudo foram: sexo, idade, naturalidade, estado civil, filhos, idade do filho, escola, trabalho, tempo de trabalho semanal, se trabalha na área de Educação. Todas as demais foram consideradas dependentes. Assim, as categorias se relacionam umas com as outras, ou seja, existem relações entre as variáveis.

De acordo com Barbetta (2017), “dadas duas variáveis qualitativas, as hipóteses do teste qui-quadrado (χ^2) podem ser formuladas como: H0: As duas variáveis são independentes.

⁴² Lucas de Carvalho Amorin.

⁴³ Statistical Product and Service Solutions, da Internacional Business Machines (SPSS-IBM). Trata-se de um *software* de análise estatística que é vendido pela empresa norte-americana voltada para a área de informática, como computadores, *hardwares* e *softwares*.

⁴⁴ Variáveis independentes a princípio são aquelas que não são influenciadas por outros fatores.

H1: Existe associação entre as duas variáveis” (BARBETTA, 2017, p. 230). H0 é também chamada de hipótese nula. Caso possamos descartar a hipótese nula, consideramos então a hipótese H1, que nos diz que há associação entre as variáveis. O nível de significância usual utilizado é de 5% ($\alpha = 0,05$). Caso o valor de p ⁴⁵ seja maior do que o de α ⁴⁶, consideramos então a hipótese nula. Caso o valor de p seja menor ou igual a α , consideramos a hipótese H1. Em outras palavras, o teste de qui-quadrado mostra a relação entre as variáveis, é um filtro e só apresenta a relação entre os dados se o número de significância assintótica (bilateral) for menor ou igual a 0,05.

Na perspectiva de Kline (2005), o qui-quadrado (χ^2) indica a magnitude da discrepância entre a matriz de covariância observada e a modelada, testando a probabilidade de o modelo teórico se ajustar aos dados. Quanto maior é esse valor, pior o ajustamento. Porém, tem sido pouco empregado na literatura, sendo mais comum considerar sua razão em relação aos graus de liberdade (χ^2/gf), cujos valores devem se apresentar entre 1 e 3.

Além disso,

Os índices CFI (Comparative Fit Index) e TLI (Tucker Lewis Index) calculam o ajuste relativo do modelo observado ao compará-lo com um modelo base, cujos valores acima de 0,95 indicam ótimo ajuste e os superiores a 0,90 indicam ajuste adequado (BENTLER, 1990; HU; BENTLER, 1999). Por sua vez, o RMSEA (Root-Mean-Square Error of Aproximation) é também uma medida de discrepância, sendo esperados resultados menores que 0,05, mas aceitáveis até 0,08, apesar de tal coeficiente penalizar modelos complexos. (NORONHA; PINTO; OTTATI, 2016, p. 66).

Um outro objetivo almejado nesta análise foi buscar correlações entre determinadas escolhas, por exemplo, entre os tipos de música escutados. Ou seja, entender se há coerência em existirem vários estilos musicais distintos na lista de preferências de uma mesma estudante. Para isto foi utilizada a Análise Fatorial Exploratória (AFE). Damásio (2012), a partir dos estudos de Brown (2006), afirma que AFE é um conjunto de técnicas multivariadas que tem como “objetivo encontrar a estrutura subjacente em uma matriz de dados e determinar o número e a natureza das variáveis latentes (fatores) que melhor representam um conjunto de variáveis observadas” (DAMÁSIO, 2012, p. 214). Além disso, a AFE define os fatores que melhor explicam a sua covariância (HAIR *et al.*, 2009). Damásio (2012) também informa que as

⁴⁵ p ($p\hat{e}$) é o símbolo utilizado para expressar o valor de significância de um teste de correlação.

⁴⁶ α (alfa) é o valor atribuído ao p .

variáveis observadas pertencem a um mesmo fator quando, e se, elas partilham uma variância em comum (são influenciadas pelo mesmo construto subjacente).

Na AFE foi utilizada a rotação Varimax, cujo principal objetivo da rotação é “tornar o resultado empírico mais facilmente interpretável, conservando as suas propriedades estatísticas” (FIGUEIREDO FILHO; SILVA JÚNIOR, 2010, p. 169). As AFEs foram feitas utilizando o pacote *psych* na versão 4.0.2 do *software* R (REVELLE, 2017). Após este procedimento, foi rodada ainda uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC) para observar o ajuste desta distribuição de determinadas categorias em fatores. As AFCs foram rodadas utilizando o pacote *lavaan* também na versão 4.0.2 do *software* R (ROSSEEL, 2012). Para a efetivação das análises, foi utilizado o estimador *Weighted Least Square Mean and Variance* (WLSMV).

Vale ressaltar que a AFC é usada para testar o grau de ajuste dos fatores criados a partir das variáveis utilizadas e é de praxe se fazer a AFC em todos os estudos que realizam a AFE. Nesse estudo, nenhuma das AFCs teve grau de ajuste ótimo, entretanto isso não deslegitima a utilização das informações encontradas nas AFEs, já que se trata de um estudo exploratório sem pretensões de serem feitas inferências.

E vale ressaltar também que para esta pesquisa “a distribuição de frequências compreende a organização dos dados de acordo com as ocorrências dos diferentes resultados observados. Ela pode ser apresentada sob forma tabular ou gráfica” (BARBETTA, 2017, p. 66). Dessa forma, quando apresentado o questionário, serão apresentadas ambas as formas.

4.2.3 Abordagem qualitativa: NADE-Pesquisa

Este estudo se utilizou de um caderno de campo no qual foi anotado cotidianamente o que realmente foi realizado a partir do planejamento, para que o mesmo fosse reestruturado e postado para as estudantes no Moodle, registrando as aparentes sensações do grupo investigado durante a realização das atividades propostas. Foi também utilizado equipamento de vídeo para coleta de dados durante todo o processo, permitindo análises posteriores com visão mais abrangente. Esse equipamento foi usado em 90% das aulas, aos cuidados da estudante de mestrado e amiga Lizyane Francisca Silva dos Santos. Nos 10% restantes o equipamento ficou nas mãos de outros colegas ou mesmo das estudantes. O foco das preocupações foi o modo como as estudantes foram construindo seus repertórios musicais e como se mostravam atentas às dimensões midiáticas. Todos os dados apresentados nesta pesquisa contêm citações e

transcrições das aulas ministradas e dos encontros em grupos focais, além dos registros dos trabalhos entregues pelas estudantes no âmbito da disciplina ofertada.

A pesquisa buscou encontros sensíveis, face a face, reconhecendo que cada um é único e responsável por dar sentido a si mesmo e ao mundo. Busquei interpretar como e por que as estudantes pensavam ou agiam dessa ou de outra maneira. Busquei transparência sobre cada decisão tomada durante o processo, começando por quais perguntas fazer, quem ou o que incluir ou excluir. Sabia que “em cada escolha, grande ou pequena, algo se perde e algo se ganha” (LUTTRELL, 2010, p. 4).

Tentei articular com as perguntas de pesquisa, situar a relevância da literatura teórico-metodológica, assim como a relevância intelectual, prática, social ou política sobre as músicas de nosso cotidiano. Busquei “sentir as pessoas em seus contextos e seus conhecimentos locais”, possibilitando encontros mais pessoais, como um café para alguma explicação que se mostrou necessária, apesar de o processo ter sido atravessado também por conflitos (no bom sentido), quando se teve que resolver problemas ou dilemas que apareceram no campo. Com isso, entendi que a pesquisa e os temas que nela são abordados podem necessitar de “mais tempo do que se esperava” (LUTTRELL, 2010, p. 4-5).

A pesquisa foi sendo tecida com minúsculos fios, de muitas cores, diferentes texturas e várias misturas de materiais. Busquei, em uma pesquisa qualitativa, incluir “as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição completa e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança” (CRESWELL, 2014, p. 49-50). A análise dos dados se deu de forma indutiva, ou seja, foi por meio de toda a transcrição que observei os temas mais emergentes e relevantes para aquele grupo de estudantes. Dessa maneira, foi possível observar o mundo social em que as estudantes viviam, assim como os sentidos e as interpretações que deram à experiência da música na perspectiva da mídia-educação. A partir dessas informações, posso afirmar que as cinco características sintetizadas por Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51) de uma pesquisa de caráter qualitativo estão presentes.

4.3 INSPIRAÇÕES CARTOGRÁFICAS

O conceito de cartografia, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1999), tem suas origens intimamente ligadas às inquietações que sempre se manifestaram no ser humano, no tocante a conhecer o mundo que ele habita. É o “conjunto de operações voltadas à definição de procedimentos, materiais e equipamentos, simbologia e cores

a serem empregados na fase de elaboração, seja convencional ou digital, de cartas e mapas gerais, temáticos ou especiais” (IBGE, 1999, p. 90). O processo cartográfico, partindo da coleta de dados, envolve estudo, análise, composição e representação de fatos, fenômenos e dados pertinentes a diversos campos científicos associados à superfície terrestre.

Entretanto, Deleuze e Guattari (1995), na década de 1960, para se referirem aos princípios da cartografia, se utilizaram do conceito botânico de rizoma, por oposição ao modelo da árvore, no qual as zonas de intensidades são contínuas, chamados pelos autores de platôs (p. 8). Assim, os autores afirmam que, diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta vários pontos diferentes, “não necessariamente pontos de mesma natureza”, e “não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 31).

No campo da educação, essa proposta vem sendo entendida como um espaço que entende a subjetividade dos sujeitos como um sistema complexo e heterogêneo, onde as pessoas vivenciam experiências e dão sentidos a elas. Assim, a pesquisa faz uma intervenção na qual é impossível a neutralidade do cartógrafo. O processo da pesquisa faz emergirem realidades que não estavam “dadas”, e o tempo necessário para essa emergência nem sempre está dentro do cronograma da própria pesquisa (BARROS; BARROS, 2016, p. 175).

Sem perder de vista o foco e os objetivos da pesquisa, busquei deixar o pensamento aberto, em um esforço de me deixar ser guiada pelos processos ou acontecimentos (SOUZA; FRANCISCO, 2016, p. 813), como, por exemplo, a mudança de tempo destinado a cada um dos eixos propostos para a disciplina das mídias, que a princípio se desenvolveriam em tempos iguais. Entretanto, as estudantes se mostraram interessadas em conhecer mais as músicas da cultura infantil brasileira e do mundo, assim como apresentaram dificuldades em reconhecer e sugerir atividades que envolvessem os fundamentos da linguagem musical de forma intencional. Nessa perspectiva, o percurso foi traçando as metas, expandindo umas e retraindo outras, o que é conhecido como *hódos-metá*⁴⁷ (PASSOS; BARROS, 2015; p. 17). Ou seja, foi uma pesquisa-intervenção que não teve um caminho sem direção prevista, mas que estava aberta às mudanças.

Dessa maneira, em alguns momentos foi necessário o redirecionamento dos caminhos, entendendo que “a suspensão, a redireção e o deixar vir não constituem três momentos sucessivos, mas se encadeiam, se conservando e se entrelaçando” (KASTRUP, 2015, p. 38). Por se tratar de uma pesquisa-intervenção, era evidente durante todo o processo que a

⁴⁷ *hódos* (caminho, direção) + *metá* (reflexão, raciocínio, verdade).

experiência do saber-fazer poderia, sem nenhuma garantia, ver emergirem diferentes saberes que vêm do fazer. Foi nesse conflito “de transformar para conhecer e não de conhecer para transformar” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 18) que a pesquisa mostrou a importância da análise das implicações coletivas, sempre locais e concretas.

4.4 PRODUÇÃO DE DADOS E TÉCNICAS UTILIZADAS

Inspirada na cartografia, esta pesquisa “não visava isolar o objeto de suas articulações históricas nem de suas conexões com o mundo” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 57). Para a perspectiva cartográfica de pesquisa, os dados não se constituem como tais porque são passíveis de verificação ou de reprodução, inclusive porque o acesso à experiência faz aparecer uma dimensão participativa. São um conjunto de múltiplas relações. A cartografia acompanha processos, o que é entendido aqui como processualidade, onde “cada momento da pesquisa traz consigo o anterior e se prolonga nos momentos seguintes” (BARROS; KASPTRUP, 2015, p. 59). Por este motivo, na cartografia não se fala em coleta de dados, mas em produção de dados.

Havia um conjunto de técnicas previstas para a produção de dados, que serão explicitadas mais adiante. Entretanto, muitos outros dados de pesquisa não previstos surgiram, o que permite afirmar que com eles seria possível o desenvolvimento de outra tese. Alguns dados previstos não surgiram. Novos dados se fizeram presentes e gritantes entre o material. Foi preciso sair das dicotomias. Foi preciso perceber o quanto a participação ativa, como professora na disciplina, modificou, valorizou ou “calou” alguns dados.

Os dados desta pesquisa dialogaram com a perspectiva da mídia-educação e impediram julgamentos rápidos. Testei a capacidade de manejá-los com o objetivo de fazer emergir material analisável (BARROS; BARROS, 2016). Por um lado, o processo provocou a percepção de que a escolha por uma ou outra categoria significa a perda ou a possibilidade, a cada momento, de abordar temas considerados *a priori* tão importantes e emergentes. Por outro lado, ele também permitiu entender que a análise de um dado de pesquisa não é importante em si; o principal é o leque de perguntas, muitas vezes sem respostas, que ele é capaz de abrir.

Ainda sobre a produção de dados, considero importante salientar que a disciplina eletiva do NADE-Pesquisa Música, Mídia-Educação e Formação ocorreu em um semestre bastante complexo devido às mudanças e ao enfraquecimento das regras de proteção à educação pública brasileira. Foi um período de desmonte, de lutas, de greve, de estranhamentos acirrados entre as pessoas que concordavam com o governo Bolsonaro e as que não o aceitavam. A

dicotomia entre os pontos de vistas foi forte o suficiente para também contribuir com alguns posicionamentos, atitudes e reflexões em sala de aula.

As técnicas utilizadas para a produção de dados tiveram dois momentos: (1) questionário e (2) Disciplina eletiva no NADE-Pesquisa: Caderno NADE – CN: aulas, relatos e grupos focais; atividade de mídia-educação; e portfólios. Inicialmente o questionário foi o primeiro dado da pesquisa, utilizado tanto nas aulas de Arte como nas do NADE-Pesquisa Música, Mídia-Educação e Formação. Ele enriqueceu a pesquisa no sentido de “oferecer pistas” (PASSOS; BARROS, 2015) para a construção da disciplina eletiva. Também possibilitou o entendimento de que nem sempre a apreciação musical ou o uso de determinadas mídias estão automaticamente relacionados com o que o senso comum chama de “bom gosto”. Tudo indica que estas questões ainda permanecem abertas e que a escola deve promover o contato com essa diversidade musical, objetivando tornar os estudantes mais ecléticos em suas referências e amenizando os preconceitos (QUADROS JÚNIOR; LORENZO, 2013).

Em seguida, abordo várias técnicas que foram utilizadas na disciplina eletiva do NADE-Pesquisa Música, Mídia-Educação e Formação: relatos nas aulas; observação participante; grupos focais; atividade de mídia-educação; e portfólios. A aposta metodológica implementada possibilitou que as imagens, os relatos, os trabalhos, as reflexões compartilhadas “indica[ssem] aos outros pesquisadores qual o sentido da pesquisa realizada, mostrando como esse sentido pode ser compartilhado” (BARROS; BARROS, 2016, p. 197), entendendo que só é possível compartilhar o método de acesso ao singular, o campo problemático e o procedimento.

4.4.1 Caderno NADE - CN: aulas, diário de campo, gravações e relatos

Tendo a cartografia como método de pesquisa-intervenção, busquei estar aberta ao plano de forças que se desenhava (PASSOS; BARROS, 2015) e, além de conduzir as atividades, tentei acompanhar os processos de investigação (BARROS; KASTRUP, 2015). Inicialmente, a diferença existente entre esta proposta e outras que buscam a formação musical de estudantes de Pedagogia é que, na grande maioria dos cursos, a música é uma disciplina obrigatória no currículo, o que não ocorre no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Assim, esta pesquisa ofertou uma disciplina eletiva de música, esperando que ela atraísse as estudantes que pretendiam trabalhar com a linguagem musical no contexto escolar junto com as crianças.

Por este motivo, a partir da experiência já vivenciada como professora de música na disciplina obrigatória da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), na qual sempre houve estudantes mais envolvidas com o aprender e fazer música e outras com menos interesse, eu acreditava que a escolha de realizar a matrícula nessa disciplina na UFSC, que era eletiva, seria feita apenas por estudantes que tivessem mais interesse em aprender e fazer música.

Infelizmente, seria uma inverdade afirmar isso. Em sua maioria, as estudantes escolheram a disciplina porque estavam atrasadas em seus currículos e essa era a única disciplina ofertada em horário que cabia em suas agendas. Em segundo lugar, porque 75% (n=18) das 24 estudantes⁴⁸ trabalhavam no período inverso das disciplinas obrigatórias, o que também reduzia o tempo que elas tinham para os estudos e fazia com que buscassem uma disciplina no período noturno (às quintas-feiras, das 18h30min às 21h10min).

Sabendo que a pesquisa demandaria muitas atividades e aprendizados, criei um diário de campo. O diário de campo foi um exercício de escrita reflexiva (LUTTRELL, 2010) que teve como objetivo captar o processo de pensamento, organização, impressões, mas também um espaço para organizar as aulas e reestruturá-las em forma de registro, posteriormente disponibilizado no Moodle a partir das questões, atitudes e devolutivas que ocorreram dentro da sala de aula. Nesse sentido, ele foi fundamental para o entendimento de quanto tempo disponível as estudantes tinham, seus interesses e a importância que davam à música.

Com esta função, o diário também foi alimentado durante as aulas com anotações das presenças pontuais em sala de aula e o horário de chegadas atrasadas, assim como as saídas antecipadas devido às limitações nos horários de ônibus disponíveis para suas residências. Rapidamente eram anotados nele alguns nomes de estudantes que se mostravam mais participativas ou falas que me intrigavam e que me provocavam a pensar. Às vezes eram apenas detalhes de aspectos que talvez devessem ser revistos posteriormente por meio do registro em vídeo.

Após a aula, ao chegar em casa, era anotado no diário o que realmente havia sido realizado do planejamento, para que as apresentações criadas no PowerPoint (PPT) fossem refeitas, pois todas eram disponibilizadas às estudantes na plataforma Moodle já no dia seguinte. Com essa rotina, o Moodle também funcionou como um diário coletivo, pois ali ficava registrado o PPT com todas as sequências teóricas e práticas realizadas conjuntamente com as

⁴⁸ Dado oferecido no questionário realizado no primeiro dia de aula.

estudantes, assim como eram disponibilizados os textos, vídeos e músicas que haviam sido utilizadas nas atividades em classe.

Foram também anotadas no diário as primeiras impressões da pesquisa, incluindo tanto os lados bons como os ruins. Um dos primeiros registros foram as respostas que as estudantes deram ao roteiro de “Aproximação entre Saberes”⁴⁹. Neste roteiro, as estudantes registravam suas expectativas em relação à disciplina, à música, e também as relações que estabeleciam ou que pretendiam estabelecer com a música. Percebi, assim, por meio de vários registros e sensações, a presença de uma crise entre a professora e a pesquisadora que havia em mim. A professora, por um lado, queria modificar, fazer ou refazer outras atividades para mudar algumas atitudes ou entendimentos das estudantes. A pesquisadora, por outro lado, precisava aceitar aquelas atitudes ou entendimentos que a incomodavam, entendendo-os como “dados de pesquisa”.

Esta escrita, depois do distanciamento necessário, revelou, por um lado, a professora atenta, organizada e exigente que sou⁵⁰. Revelou as dificuldades que sofri ao falar de meu próprio trabalho e o quanto minha maneira, meu jeito de conduzir essa ou outra conversa poderia ter encaminhado as coisas para um lado ou para outro. Com certeza, seria mais fácil analisar o trabalho de colegas. Por outro lado, evidenciou o quanto a paixão que tenho por minha profissão contamina, de forma positiva, as estudantes envolvidas⁵¹. Ou seja, as escritas do diário mostraram que é possível fazer cartografia “com afetos, abrindo nossa atenção e nossa sensibilidade a diversos e imprevisíveis atravessamentos” (KASTRUP; PASSOS, 2016, p. 39).

Da mesma forma, o uso do vídeo possibilitou a aproximação de um registro de fatos, e não apenas de sensações que foram anotadas no diário de campo (FLICK, 2009, p. 220). Assim, é importante registrar que o uso do vídeo possibilitou olhar, conferir e/ou analisar os movimentos, as perguntas, as respostas, as atitudes por meio do olhar de um “outro” participante na pesquisa, que era, na maioria das vezes, a amiga Lizyane F. Silva dos Santos.

Como dito anteriormente, Lizyane participou “atrás da câmera” de quase todas as aulas. Tornou-se integrante do grupo e, quando não podia comparecer, algumas estudantes chegavam a questionar o motivo. Foi preciso confiança nesse olhar, que nem sempre registrou o que eu, como pesquisadora, havia anotado em meu diário de campo. Esse olhar foi cuidadoso e respeitoso a algumas estudantes que, mesmo dando um depoimento, nunca queriam ser filmadas. Como professora que é, Lizyane também foi bastante rigorosa em sua prática na

⁴⁹ Ver anexo: Aproximações de saberes.

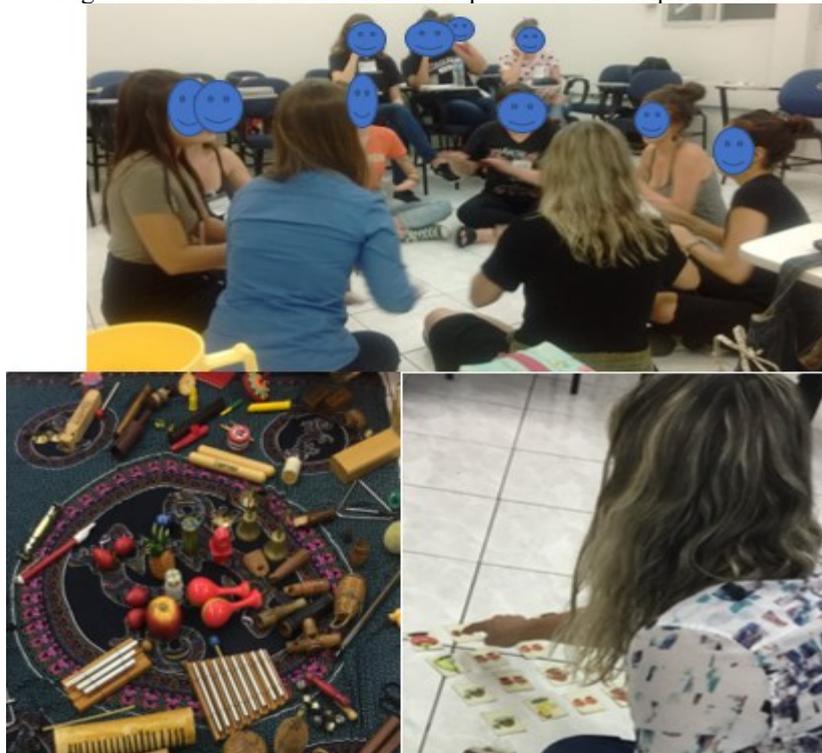
⁵⁰ Dados retirados da avaliação final das estudantes em 4 de julho de 2019.

⁵¹ Escritas também feitas a partir das falas das estudantes na avaliação final de 4 de julho de 2019.

câmera, sendo muito precisa em todos os momentos e mostrando para mim, através de seu olhar, através do vídeo, alguns detalhes importantes para a pesquisa que eu não havia anotado. Pouco falamos sobre as aulas e as gravações. Entretanto, nos momentos de transcrever os vídeos, foi possível um diálogo entre as minhas escritas no diário de campo e o olhar de Lizyane (suas gravações) durante as aulas.

Foram gravadas 54 horas de aula (Figura 6). Iniciei as transcrições dessas aulas no decorrer das semanas, entre uma aula e outra, mas as demandas em modificar alguns materiais previstos, os acertos dos PPT para a postagem no Moodle, em conjunto com a reunião de toda a documentação necessária para realizar uma estadia fora do país, na busca de uma bolsa de estudos, e a preparação para a qualificação da tese impossibilitaram que isso ocorresse até o final da disciplina. Por isso, foi somente depois do término da disciplina e da qualificação que pude me aprofundar nas transcrições dos vídeos.

Figura 6: Atividades musicais na disciplina NADE-Pesquisa/UFSC



Fonte: Acervo da autora (2019)

Os vídeos concretizaram os fatos, além de sensações. Possibilitaram a transcrição das falas entre estudantes e professora, mas também entre as próprias estudantes. Foi possível observar a fala corporal e entender melhor o “lugar” de cada uma delas. Neles está anotado o dia a dia da disciplina, inclusive com as principais notícias do contexto brasileiro que

permearam nossos espíritos éticos e políticos em sala de aula. Ali, apesar de separadas por dias⁵², todas as anotações estão registradas de acordo com o número do vídeo, para que a qualquer momento fosse possível retomar a cena e investigar com mais precisão a fala ou o silêncio de alguma pessoa em sala de aula. O material transcrito tornou-se uma apostila com mais de 100 páginas, que carinhosamente foi sendo chamada de *Caderno NADE (CN)*⁵³.

Ficou registrado também no CN a última aula da disciplina, de bastante importância para a pesquisa. Após a entrega de notas e frequência no sistema, para que não houvesse constrangimentos entre todas as envolvidas, no último dia de aula, foi realizada uma autoavaliação, na qual as estudantes puderam compartilhar de onde saíram e aonde chegaram, destacando os pontos fortes e fracos do percurso. Em seguida, fizeram uma avaliação da disciplina, entendendo que a proposta vivenciada fazia parte de uma pesquisa em construção. Era preciso fazer uma avaliação sincera da proposta da música na perspectiva da mídia-educação, visto que a música na perspectiva da mídia-educação “não se faz só com o que se propõe, mas também com o que o grupo acolhe” (FANTIN *in* NATERA, 2019b, p. 82).

Assim, o CN foi um “elemento importante para a elaboração dos textos que apresentarão os resultados da pesquisa” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 71). Contribuiu, por um lado, para o desapego em relação a alguns temas que eu queria inicialmente trabalhar. Por outro lado, fez emergir, nesse diálogo com as anotações, uma clareza em relação ao brilho de temas que gritavam por serem estudados. Todas as falas mencionadas neste documento (CN) ocorreram nas aulas da disciplina do NADE-Pesquisa Música, Mídia-Educação e Formação, realizado com as estudantes de Pedagogia da UFSC no primeiro semestre de 2019. Os pseudônimos apresentados no CN são escolhas pessoais, para evitar a identificação das estudantes.

4.4.2 Grupos focais

Foram realizados dois grupos focais, nos dias das aulas, porém com participação não obrigatória às estudantes matriculadas na disciplina. Assim, participar ou não da pesquisa era uma opção delas. Todas as estudantes participaram pelo menos de um dos encontros. A escolha por realizar grupos focais se deu porque, como instrumento de pesquisa, eles “são ótimos para

⁵² Houve dias em que a câmera foi ligada e desligada apenas duas ou três vezes. Entretanto, houve outros dias em que a escolha foi ligar e desligar a câmera entre algumas brincadeiras musicais, justamente porque algumas delas foram disponibilizadas para as estudantes, inclusive para não dependerem apenas da memória.

⁵³ O material será citado como NATERA, 2019b.

nos permitir estudar o processo de formação de atitude e os mecanismos envolvidos na interrogação e modificação de visões” (BARBOUR, 2009, p. 56).

O primeiro grupo focal ocorreu após quatro aulas da Unidade 1 – música “com” as mídias –, nas quais haviam sido trabalhados alguns conceitos da área de Educação Musical e a ampliação de repertórios da cultura infantil brasileira e do mundo. Foi organizado um guia de tópicos com um roteiro mais ou menos predefinido, mas também com abundância de outros materiais provocadores, para o caso de as discussões não fluírem (BARBOUR, 2009, p. 113-117). A primeira pergunta geradora buscou que as estudantes explicassem o que entendiam sobre práticas musicais na escola e na formação de professores, já que essa terminologia havia aparecido muito em suas escritas no roteiro de “Aproximação entre Saberes”. A segunda pergunta foi no sentido de tentar entender se elas pensavam que as tecnologias (móveis ou não) e as mídias em geral poderiam ampliar os conhecimentos musicais e, se sim, o que as levava a pensar assim e como imaginavam que isso poderia acontecer. Ou seja, tentava perceber a construção do pensamento reflexivo sobre o processo de escuta e fazer musical.

Para aprofundar um pouco mais as questões, as estudantes foram separadas em dois grupos, sempre em ordem alfabética. Nesse primeiro encontro, eu permaneci em uma sala com metade das estudantes e com mais dois colegas que me ajudaram: Raquel Sabota filmou as reflexões e as falas, e José Douglas Alves dos Santos anotou a ordem em que as participantes falaram ou as suas primeiras palavras, conforme orientações de Barbour (2009, p. 105-107). Na outra sala, ficou minha orientadora neste trabalho, professora Dra. Gilka Girardello, com vários materiais pedagógico-musicais que disponibilizei às estudantes para que elas criassem duas atividades musicais para nossa próxima aula.

A contribuição desse grupo focal foi possibilitar que as estudantes se mostrassem mais reflexivas em relação às músicas no espaço escolar, mas também que compartilhassem ainda muitas dúvidas e necessidades sobre o tema que estávamos trabalhando. Por este motivo, coletivamente foi decidido que a Unidade 1 deveria ser mais longa que as demais. Essa opção fez com que a Unidade 3 – música “através” das mídias – ficasse bem reduzida.

Já no segundo grupo focal, foram organizadas frases de estímulos para debatermos e pensarmos sobre formas desafiadoras de abordar a música na escola. Ou seja, busquei examinar, por meio das reflexões das estudantes, como as músicas das mídias poderiam ou não ser utilizadas no espaço escolar. Esse grupo aconteceu logo após as quatro aulas da Unidade 2 – música “sobre/para” as mídias. Eu permaneci em uma sala com metade das estudantes, com Lizyane Francisca Silva dos Santos filmando e com Florência Rakos como moderadora-

assistente. Na sala ao lado, a outra metade de estudantes ficou com a professora Dra. Monica Fantin realizando uma atividade artística com a música *Samba da Utopia*, de Jonathan Silva (Figura 7).

A contribuição desse grupo focal foi permitir constatar a preocupação das estudantes com as músicas das mídias no contexto escolar e o compartilhamento entre elas de diferentes atividades de mídia-educação que algumas já haviam vivenciado em sua formação. Por meio das falas de diferentes estudantes, salientou-se ainda a função da música na escola e a falta de políticas públicas que oportunizassem mais tempo para a construção de planejamentos transversais e trabalhos em parceria.

Figura 7: Música Samba da Utopia, de Jonathan Silva



Fonte: Produções das estudantes do NADE-Pesquisa: Música, Mídia-Educação e Formação (2019)

4.4.3 Atividades de mídia-educação

Olhar, sentir e analisar a música por meio da atividade de fruição de um videoclipe foram inicialmente um desafio para as estudantes e para a própria pesquisa. Propus na Unidade 2 – música “para/sobre” as mídias – realizar coletivamente algumas atividades de mídia-educação em desenhos, canções infantis ou músicas pop. Era sabido, desde a primeira aula, que todas deveriam escolher um videoclipe como objeto de uma atividade crítica que faria parte da nota final da disciplina, mas que ficaria também à disposição da pesquisa para análise.

A opção por este instrumento se deu porque a análise crítica de vídeos musicais pode ajudar a perceber a existência de ideias específicas de gênero, objetivação sexual, sexualidade e violência, entre outros temas (MCCLAIN, 2016a). Pode também desenvolver novas formas de competência cultural, pois o estudo da música e o diálogo com a música pop no contexto educacional favorecem a formação da subjetividade (RICHARDS, 1995). Além disso, a atividade se tornava ainda mais desafiadora, visto não haver relatos, dentro dos mapeamentos feitos nos cursos brasileiros de Pedagogia, de atividades realizadas a partir de vídeos da música pop pela perspectiva da mídia-educação.

Era o momento de aprender o diferente. O incerto. As próprias aulas e os debates e conflitos que ali surgiram foram de grande contribuição para a formação musical das estudantes e para a pesquisa em si. Conceitos, ideias, ideologias, lugares e posições socioculturais foram sendo delimitados e defendidos. Como sinaliza Giroux (1986, p. 213), as “ideologias são sempre produzidas, transmitidas e recebidas dentro de determinadas práticas sociais”. Nesta perspectiva, foi necessário expandir o terreno teórico para que as pessoas percebessem as ideias dominantes da sociedade, mas também que elas questionassem as razões das desigualdades de acesso e porque alguns temas são insistentemente presentes e outros abafados, assim como entendessem como se dá a produção, o consumo e a distribuição dos produtos culturais. Foram imensas as contribuições das atividades de mídia-educação⁵⁴, tanto nas reflexões que ocorreram em sala de aula, quanto nas diferentes abordagens das estudantes aos temas, evidenciadas nos materiais que entregaram.

4.4.4 Portfólio

O portfólio foi utilizado como um eixo organizador do trabalho pedagógico e de registro do futuro professor (GALLEGO et al., 2009; VILLAS-BOAS, 2005). Além disso, essa era uma forma pedagógica de viabilizar trabalhos em parceria com outras colegas, o que demandou que elas percebessem como se dão as escolhas, as análises, os ganhos, as perdas, as possibilidades e os limites da própria parceria.

Foram vivenciadas diferentes situações. Por um lado, houve estudantes que aparentemente não se envolviam muito com a disciplina, mas que apresentaram trabalhos riquíssimos, comprovando a importância de valorizarmos os diferentes saberes dos sujeitos; por

⁵⁴ O material será citado como NATERA, 2019a.

outro lado, estudantes que sempre estiveram mais presentes, demonstrando maior interesse pela linguagem musical, realizaram trabalhos menos críticos – quero dizer, considerados, por mim, como apenas básicos em relação ao que se esperava de um nível universitário.

Assim como as atividades de mídia-educação, os portfólios⁵⁵ fizeram parte das atividades que deveriam ser realizadas para a disciplina, independentemente da pesquisa, apesar de ficarem à disposição para análises no âmbito da pesquisa. Houve diferenças acentuadas na forma de apresentação dos trabalhos. Um deles, por exemplo, foi escrito no verso de papéis A4 já previamente utilizados para outras atividades; outro foi elaborado em PPT; e outro ainda como portfólio digital produzido por meio do WordPress e postado no YouTube. Apesar de considerar relevante a apresentação visual dos trabalhos, é importante evidenciar que sua avaliação para a disciplina não se deu em relação ao material utilizado, mas em relação ao conteúdo de cada um deles.

Sem o uso das palavras, por meio delas, de outro registro gráfico ou visual, os portfólios revelaram quem os utilizou realmente como instrumento organizador e quem simplesmente os realizou como apenas mais uma atividade que se deve entregar na data estipulada dentro de uma disciplina. O processo apontou e identificou as estudantes que construíram toda uma reflexão em suas relações com a música, sejam relações pessoais ou profissionais. Entretanto, como instrumento que poderia ajudar as estudantes em suas reflexões sobre como a mídia-educação poderia ser inserida na prática da Educação Musical na formação de professores, ele não foi satisfatório. Percebi que, para o portfólio colaborar com a construção de uma professora crítica e criativa, dentro de um curso de Pedagogia, ele deveria ser verificado regularmente – por exemplo, a cada 15 dias –, ser acompanhado mais de perto pela professora, mas também compartilhado entre as estudantes, que muito têm a contribuir com ideias de como estruturá-lo.

4.5 ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados no método misto consiste em técnicas analíticas voltadas tanto aos dados quantitativos quanto aos qualitativos, para misturar as duas formas simultânea e sequencialmente em um único projeto (CRESWELL, 2013, p. 252).

A análise de dados no método misto ocorreu em três fases: no projeto explanatório, primeiramente foram coletados os dados quantitativos, que foram analisados qualitativamente

⁵⁵ O material será citado como NATERA, 2019c.

e usados para a construção da proposta qualitativa. Em seguida, na disciplina do NADE-Pesquisa Música, Mídia-Educação e Formação, foram levantados e analisados qualitativamente os temas mais problemáticos e emergentes no universo da pesquisa. Na terceira fase, finalmente, foi realizada a conexão entre as fases, buscando identificar as contribuições dos dados quantitativos para explicar posições e atitudes dos sujeitos reveladas na pesquisa qualitativa ou vice-versa, segundo orientações de Creswell (2013, p. 191).

Entretanto, para a cartografia, a experiência de realizar algo mistura a objetividade e a subjetividade e o que “move a análise em cartografia, são problemas. É a um problema que ela se volta e são também problemas o seu resultado. [...] Analisar é um procedimento de multiplicação de sentidos e inaugurador de novos problemas” (BARROS; BARROS, 2016, p. 177-178).

A proposta deste trabalho foi o diálogo entre a música, a mídia-educação e a formação de professores, o que significa dizer que as categorias apresentadas nos demais capítulos surgiram dessa interseção das áreas. Entendo por categoria um “conjunto que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si” (GOMES, 2000, p. 70). As categorias foram classificadas de diferentes maneiras, sabendo que “a teoria e o problema carregam em si os preconceitos do pesquisador, tanto implícita, como explicitamente” (BAUER, 2002, p. 195). O percurso seguido consistiu em uma metodologia de interpretação, por meio não só de materiais textuais tradicionais, mas também de imagens e sons. A codificação e a classificação dos materiais foram “uma tarefa de construção, que carrega consigo a teoria e o material de pesquisa” (BAUER, 2002, p. 199); por isso, algumas categorias foram previstas no diálogo entre os conteúdos programáticos da disciplina e os objetivos desta pesquisa. Foi necessário sistematizar as ideias iniciais para que fosse possível observar os temas/categorias que emergiram das transcrições das aulas e dos materiais.

Para isso, segundo Carlomagno e Rocha (2016), foi preciso: (1) selecionar os documentos que participariam da análise; (2) realizar uma leitura de todo o material obtido; (3) observar se não estava negando a presença de um ou outro elemento importante (exaustividade); (4) definir regras claras de inclusão e exclusão; (5) que as categorias fossem excludentes, ou seja, um exemplo somente deveria estar em uma das categorias; (6) estar aberta à possibilidade de categorias secundárias; (7) que os conteúdos das categorias apresentassem homogeneidade; (8) que as categorias fossem passíveis de comparabilidade.

As fontes disponíveis para as categorias foram: (1) o questionário – sendo seus dados utilizados ora para representar as estudantes de Pedagogia, ora para enriquecer, fortalecer e

clarear o indivíduo na sua identidade, sua singularidade; (2) as transcrições dos vídeos, inseridas no Caderno NADE; (3) os grupos focais e os trabalhos de mídia-educação propostos a partir de um videoclipe musical e dos portfólios.

Sendo assim, primeiramente apresentarei e analisarei os dados do questionário e, em seguida, as categorias que surgiram após as transcrições, as conversas nos grupos focais e os trabalhos entregues. Eles estão divididos em quatro capítulos: (a) “Música como tapa buraco mesmo”: o espaço da música na Educação Infantil; (b) Músicas da mídia para crianças: o caso *Baby Shark* na formação musical; (c) Músicas pop e polêmicas: reflexões sobre a proposta da música para/sobre as mídias; e (d) Atividade de mídia-educação: o videoclipe Medicina de Anitta.

Especificamente nas categorias “Músicas da mídia para crianças: o caso Baby Shark na formação musical” e “Atividade de mídia-educação: o videoclipe Medicina de Anitta”, optei por analisar as músicas em questão. Resumidamente, depois de escrevê-las, busquei analisá-las do ponto de vista harmônico, melódico e estrutural. Essa análise teve como propósito principal compreender a estrutura da peça. Compreendo que talvez esse modelo analítico reafirme alguns preconceitos em relação às músicas midiáticas, massivas ou às músicas populares no contexto escolar. Entretanto, foi a partir dessa análise que pude perceber que brincadeiras de repetição e o uso de escalas pentatônicas que foram utilizadas nessas canções também aparecem em muitas músicas da cultura infantil, contribuindo, assim, para amenizar os julgamentos prévios bastante comum entre os educadores. Vale afirmar ainda que essa análise musical não está direcionada às crianças, que são os consumidores dessas músicas, mas que ela possibilita ao educador entender melhor suas estruturas. Ademais, os educadores poderiam se debruçar em análises de como se dá a apropriação das crianças e o lugar que elas dão a essas músicas em seu cotidiano.

5 QUESTIONÁRIO

Entende-se que as estudantes de Pedagogia não são provenientes de um grupo social homogêneo; pelo contrário, são diferentes em relação às classes sociais, aos lugares de nascimento, aos hábitos e costumes, assim como em suas práticas e em seus consumos culturais. Dentro desta realidade, o estudo não visou à comparação entre as turmas de Pedagogia que participaram do questionário, mas a união entre esses dados, para que certos comportamentos, preferências, práticas e consumos culturais de estudantes de Pedagogia desta universidade ficassem mais evidentes. Ressalta-se, porém, que, apesar dessa união dos dados entre as diferentes turmas, entende-se cada estudante como um sujeito concebido como tempo (MERLEAU-PONTY, 2011), que realiza sua liberdade como um contínuo movimento de retomada de seu contexto histórico e cultural e de abertura ao porvir, possibilitando, assim, novos sentidos a situações em que o sujeito pode estar inserido.

5.1 PERFIL DESCRITIVO DAS INTEGRANTES DA PESQUISA

Os dados aqui apresentados fazem parte da primeira fase da pesquisa, na qual se utilizou o método quantitativo. Entre as 73 respondentes, 68 são do gênero feminino (91,8%), e seis do gênero masculino (8,2%). Esses dados reafirmam o estudo de Nunes (2017, p. 93) e de Apple (1987, 1988) sobre as causas sociais, culturais e econômicas da prevalência das mulheres na profissão docente. Por isso, neste texto usarei o feminino como genérico.

A faixa etária variou entre menores de 18 anos, mais especificamente seis estudantes com 17 anos (8,2%), até maiores de 40 anos (2,7%), com duas estudantes nesta faixa. A maioria se concentrou entre as idades de 18 e 25 anos (67,1%). Vale ressaltar que os seis licenciandos do gênero masculino participaram da disciplina Arte, Imaginação e Educação, o que significa dizer que na disciplina eletiva do NADE-Pesquisa Música, Mídia-Educação e Formação só participaram estudantes mulheres. Em relação à faixa etária, um jovem tinha 17 anos, três tinham entre 18 e 20 anos de idade e os outros dois, entre 26 e 30 anos.

Tabela 1: Distribuição da amostra por idade

Faixa etária	Quantidade
< 18 anos	8,2% (6)
18 a 20 anos	32,9% (24)
21 a 25 anos	34,2% (25)
26 a 30 anos	19,2% (14)
30 a 40 anos	2,7% (2)
> 40 anos	2,7% (2)

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Neste grupo, 63 estudantes eram solteiras (86,3%), e seis casadas (8,2%), sendo que quatro não responderam a esta pergunta (5,5%). Nenhum dos homens era casado e, entre as seis mulheres casadas, cinco tinham filhos (6,8%).

Em relação ao local de origem (naturalidade) das respondentes, 44 eram de Santa Catarina – SC (60,3%), e 11 do Rio Grande do Sul – RS (15,1%), mostrando uma concentração na região Sul do Brasil. Havia também oito estudantes de São Paulo – SP (11%) e dez de outros estados do Brasil (13,6%). Não foram investigados os motivos que trouxeram as pessoas de estados distantes, como Minas Gerais, Roraima, Maranhão e Alagoas, para estudar em Santa Catarina, conforme anotaram no questionário.

Tabela 2: Distribuição da amostra por naturalidade

Naturalidade	Quantidade
Santa Catarina	60,3% (44)
Rio Grande do Sul	15,1% (11)
São Paulo	11% (8)
Outros estados	13,6%

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Em relação aos estudos realizados na Escola Básica, por um lado, 30 estudantes cursaram seus estudos apenas na rede pública (41,1%) e 17 realizaram grande parte de seus estudos na rede pública (23,2%), ou seja, 47 licenciandas estudaram majoritariamente na Escola Básica pública (64,3%), sendo que 28 delas eram naturais do estado de SC (38,30%). Por outro lado, 17 pessoas cursaram a Educação Básica apenas na escola privada (23,3%) e nove estudaram grande parte na rede privada (12,3%), o que significa um total de 26 jovens que estudaram majoritariamente na rede privada (35,6%). Assim, observa-se que as estudantes do curso de Pedagogia desta universidade pública são em sua maioria oriundas da Escola Básica pública.

Tabela 3: Distribuição da amostra por tipo de escola básica que estudou

Tipo de escola básica	Quantidade
Somente na rede pública	41,1% (30)
Grande parte na rede pública	23,3% (17)
Grande parte na rede privada	12,3% (9)
Somente na rede privada	23,3% (17)

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Enquanto estudavam, 34 estudantes trabalhavam (46,6%) para seu próprio sustento ou para ajudar nas despesas domésticas, enquanto 39 não trabalhavam (52%). Entre as licenciandas que trabalhavam, sete atuavam na área da Educação no setor público (9,6%); sete, na Educação no setor privado (9,6%); seis trabalhavam fora da área de Educação; e 15 na área de Educação, mas não informaram se em instituições públicas ou privadas (20,5%). Entre as 34 que exerciam atividades profissionais, cinco estudantes trabalhavam até 8 horas por semana (14,7%), 17 trabalhavam até 20 horas (50%), e 12 trabalhavam mais de 20 horas por semana (35,3%).

Os dados revelam que, apesar de ser menor o percentual de estudantes que trabalhavam em relação às que não o faziam, a quantidade de horas trabalhadas foi significativa para quem estudava. Foi possível também observar que sete estudantes que participaram da disciplina do NADE-Pesquisa trabalhavam mais de 20 horas por semana, enquanto na disciplina de Artes apenas cinco o faziam. Os dados atestam que muitas estudantes enfrentavam necessidades financeiras e que, vivendo em uma cidade como Florianópolis, onde o transporte público é precário, possuíam pouco tempo para se dedicar aos estudos, principalmente as estudantes que estavam nas fases finais do curso, ou seja, as que participaram da disciplina do NADE-Pesquisa Música, Mídia-Educação e Formação.

5.2 REPERTÓRIO E CONSUMO MUSICAL



Fonte: Laerte (2013)

Neste item, serão analisados três temas: primeiro aborda os modos de ouvir e o repertório de crianças tratando dos dados que registram os hábitos de ouvir música das estudantes, formas e atividades realizadas enquanto ouvem música, assim como suas lembranças das músicas do folclore e dos grupos musicais reconhecidos pela mídia. A discussão dos dados se dá principalmente a partir de

autores como Boal-Palheiros e Hargreaves (2003) e Granja (2006). O segundo tema aborda os gostos e preferências musicais tratando dos estilos musicais mais ouvidos, assim como das correlações com os dados das invariáveis, como idade, estado, trabalho etc. As pesquisas de Naves (2000), Dayrell (2002) e Viana (2010) são referências para o entendimento de algumas questões. O terceiro tema analisa o rádio e as tendências musicais tratando de conhecer as rádios mais ouvidas pelas estudantes e as correlações entre os dados. Neste caso, o referencial de apoio para discussão é a pesquisa de Kischinhevsky (2011).

5.2.1 Modos de ouvir música e repertório para crianças

Dentre as respondentes, 66 licenciandas tinham o hábito de ouvir música (90,4%), sendo que 63 delas ouviam música todos os dias (86,3%), oito ouviam música três ou quatro vezes por semana (11%) e duas ouviam apenas uma vez por semana (2,7%). As principais motivações selecionadas foram: porque gostavam (n=61), porque a música as acalmava ou animava (n=57), porque lhes fazia companhia (n=32) e porque a música as aproximava de colegas (n=6). Essas informações demonstram uma variedade de significados dados à música pelas pessoas (MEYER, 2001, p. 23), dependendo de seu contexto social e cultural. Os dados mostram que a música está presente na vida da maioria das estudantes e que elas associam a música a significados positivos, o que pode sugerir que haja entre elas uma abertura potencial ao aprendizado musical em sua formação e à utilização futura de planejamentos musicais com as crianças nos espaços escolares.

Por meio de perguntas de múltipla escolha, surgiu uma variedade de respostas das estudantes em relação às ações realizadas quando ouvem música. Por um lado, 55 estudantes afirmaram que cantavam, tocavam ou dançavam junto com a música, enquanto 46 disseram que estudavam. Esses dados refletem que a música está relacionada com o componente afetivo, mais especificamente com a função de divertimento e de lazer (MERRIAM, 1964), mas também se percebe o modo “ouvir e interpretar”, que implica conhecimentos sobre os elementos musicais que estão presentes quando se ouve com atenção e se responde fisicamente (BOAL-



Fonte: Arionauero (2016)

PALHEIROS; HARGREAVES, 2003). Por outro lado, 23 estudantes indicaram que “só ouvem música”, o que é definido por Boal-Palheiros e Hargreaves (2003) como “ouvir como atividade principal”, ou seja, ouvir música intencionalmente, o que pode significar que a atividade tem para elas funções emocionais e cognitivas, como o prazer estético, ou até mesmo que elas exercitam o “escutar música” conforme definido por Granja⁵⁶ (2006, p. 65).

Há também 64 estudantes que disseram arrumar a casa enquanto ouviam música e oito que, enquanto ouviam música, “faziam academia”. Ou seja, entre os quatro modos de ouvir música apresentados por Boal-Palheiros e Hargreaves (2003), o modo de “ouvir música de fundo” prevalece, que é exatamente aquele que ocorre enquanto as pessoas fazem outras atividades, ou seja, a música é ouvida, mas não há uma atenção nela. É uma forma mais passiva de se relacionar com a música. Essas informações reafirmam que a ela anima e faz companhia às pessoas, pois neste caso as estudantes falam que a música ajuda a enfrentar os desafios físicos, animando-as, seja enquanto fazem uma faxina doméstica ou mesmo uma atividade física na academia. Quando a pessoa “recorre à música para se reconfigurar, para entrar no clima”, DeNora (2000, p. 54) anuncia que a ela está sendo usada como um “catalisador”.

Em relação a conhecer ou não músicas do folclore, 15 estudantes responderam que não conseguiam se lembrar de músicas do folclore naquele momento, 21 disseram que não conheciam e 37 responderam que lembravam de algumas. As principais canções lembradas em uma pergunta aberta pela amostra foram: *Ciranda cirandinha*; *Boi de mamão*; *Sapo-Cururu*; *Pombinha Branca*; *Dona Aranha*; e *Se essa rua fosse minha*. Os dados revelam que ou as estudantes não exploraram suas memórias naquele momento, pois as músicas citadas são algumas das mais conhecidas em uma gama riquíssima de músicas do folclore brasileiro, ou que elas não tiveram muito significado na infância das estudantes.

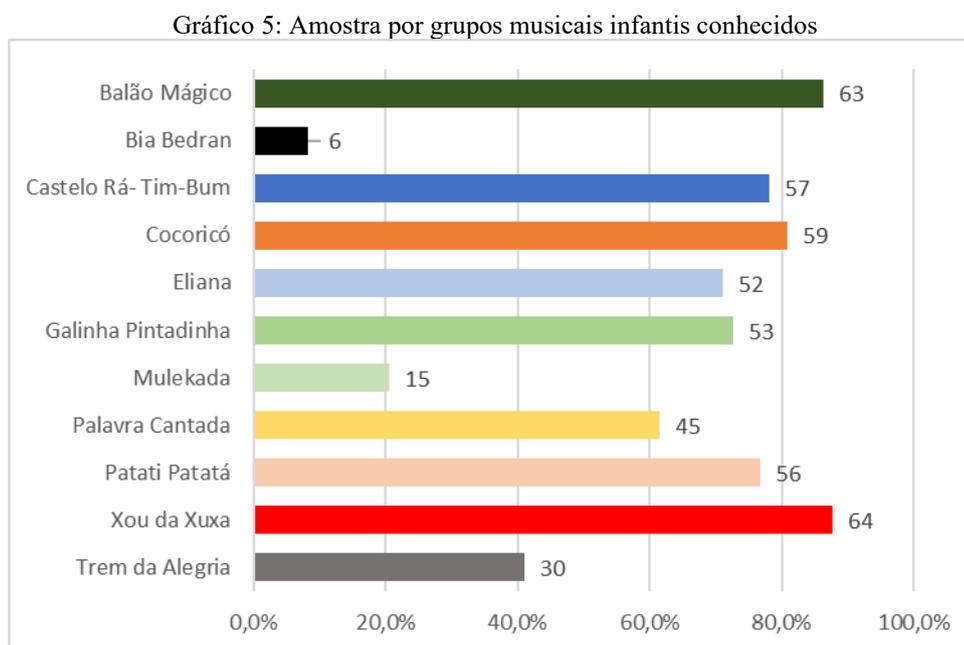
Mesmo assim, o *Boi de mamão*, por exemplo, que é uma canção muito trabalhada na cidade de Florianópolis, principalmente nas festas juninas, foi lembrado por apenas 44 estudantes (60,3%), apesar de todas viverem na cidade e muitas delas trabalharem nos espaços escolares. Tudo indica que o tempo disponível para responder ao questionário ou a falta de entendimento de quais músicas fariam parte desse grande guarda-chuva denominado “músicas folclóricas” tenha sido a razão que justifique elas possuírem um repertório bem aquém do que

⁵⁶ Apesar deste estudo entender os verbos “ouvir” e “escutar” como sinônimos, se faz necessário lembrar que, para o autor, ouvir é captar fisicamente a presença do som e estaria mais próximo da dimensão sensorial da percepção. E escutar, por outro lado, é dar significado ao que se ouve e estaria mais próximo da dimensão interpretativa da percepção (GRANJA, 2006, p. 65).

seria esperado. Apesar da diferença de faixa etária, a “inexistência de exemplos musicais folclóricos” também foi encontrada na pesquisa de Cristina Woffenbuttel (2004, p. 101) com crianças entre 9 e 11 anos.

Neste contexto, vale lembrar que não é novidade a importância das pesquisas realizadas com crianças, seus pais e avós e comunidades sobre as músicas que fazem parte do repertório da cultura brasileira (BRITO, 2003; HORTÉLIO, 2006, 2012; SILVA, 2014). Lucilene Silva (2014, p. 27) afirma inclusive que há muito “interesse de educadores em aprender o repertório e saber mais sobre a prática” que é desenvolvida na Aldeia de Carapicuíba (SP), o que demonstra de alguma forma a falta que os brinquedos cantados estão fazendo em nossas escolas. Parece que as estudantes de Pedagogia, futuras professoras de crianças, ainda precisarão aprender a brincar.

Em relação aos grupos musicais reconhecidos nas mídias, foram citados, em pergunta de múltipla escolha (Gráfico 5), tanto aqueles vinculados à indústria cultural, com 64 estudantes anotando “Xou da Xuxa” (87,7%) e 63 “Balão Mágico” (86,3%), quanto grupos com construções e arranjos mais elaborados que são resultado de pesquisas de educadores musicais ou músicos reconhecidos pela área, como o “Cocoricó”, que foi anotado por 59 licenciandas (80,8%), e “Castelo Rá-Tim-Bum”, por 57 estudantes (78,1%).



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

O “Xou da Xuxa” (XOU..., *s.d.*), o mais citado pelas estudantes, foi um programa infantil apresentado na Rede Globo de Televisão por Xuxa Meneghel entre 30 de junho de 1986

a 31 de dezembro de 1992, com 200 edições. Ele substituiu a “Turma do Balão Mágico”, segundo mais votado, que foi uma banda de música infantil dos anos 1980 que deu origem a um programa na Rede Globo de Televisão veiculado de 1983 até 1986 (TURMA..., [2010]). Situado em terceiro lugar na classificação, o “Cocoricó”, com o personagem-boneco Júlio, foi um seriado brasileiro de televisão exibido pela TV Cultura de 1 de abril de 1996 a 2013 sob direção de Fernando Gomes (PACHECO, 2016). Ficou posicionado em 4º lugar o “Castelo Rá-Tim-Bum”, uma telessérie infantojuvenil e educativa brasileira produzida e exibida na TV Cultura entre 1994 e 1997, totalizando 90 episódios e mais um especial (CASTELO..., [2010]). Já a “Palavra Cantada”, que ficou em 8º lugar na classificação, foi fundada pelos músicos Sandra Peres e Paulo Tatit em 1994, com uma proposta de “criar melodias, letras e arranjos originais, sempre de olho numa poética que respeite a inteligência e a sensibilidade das crianças” (PALAVRA CANTADA, *s.d.*). É conhecida por todo o país, mas não esteve até o momento vinculada a nenhuma Rede de Televisão pública ou privada.

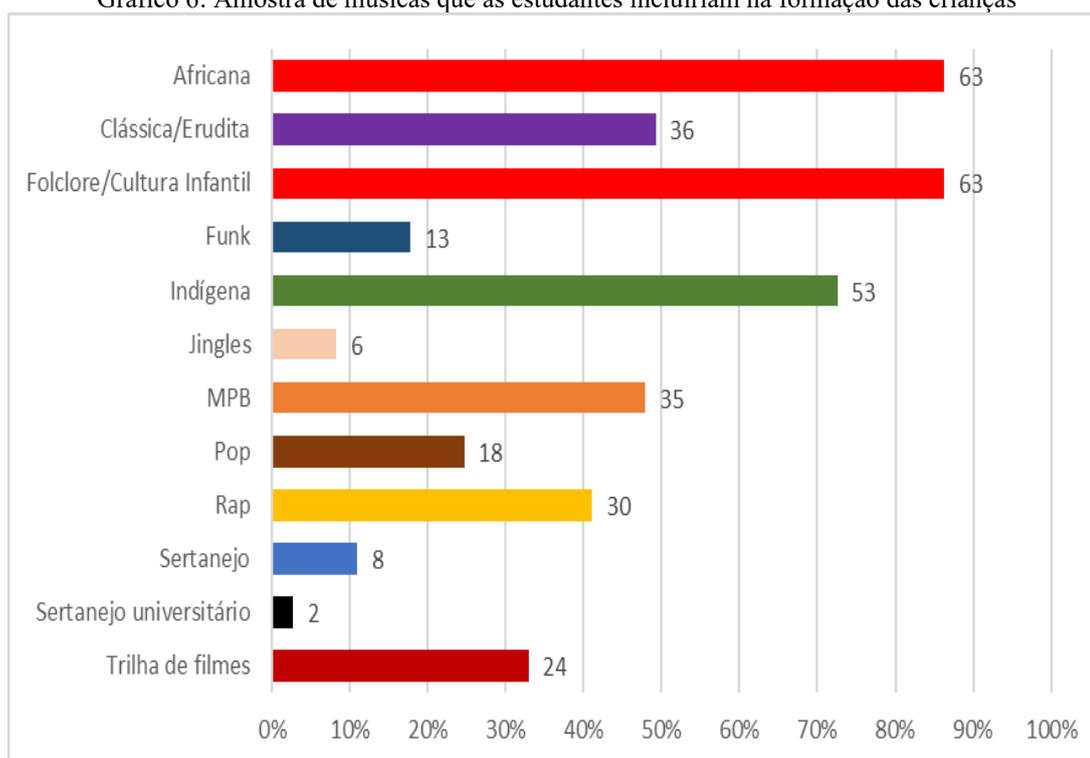
Fica evidente a força da Rede Globo de Televisão em relação à TV Cultura, pois, por um lado, tanto a “Turma do Balão Mágico” quanto o “Xou da Xuxa”, entendidos aqui como projetos envolvendo músicas da indústria cultural, já haviam terminado seus contratos com a Rede Globo quando a maioria das respondentes (entre 18 e 25 anos) nasceu, o que sugere que elas conheceram esse repertório a partir de seus familiares ou de suas professoras. De outra maneira, poderia também ser dito que o poder da Rede Globo atravessou as gerações. Por isso, os dados ainda provocam questionamentos: qual seria a contribuição cultural de uma emissora de televisão, como a Rede Globo, de grande audiência e de acesso praticamente nacional, para a cultura musical das crianças brasileiras? Se esta mesma emissora oferecesse programas musicais voltados às crianças e reconhecidos por profissionais da área, será que os conhecimentos também seriam repassados entre as gerações? Por outro lado, surgiram durante a infância delas os que aqui estão sendo reconhecidos como projetos musicais com arranjos mais elaborados, como o “Cocoricó” e o “Castelo Rá-Tim-Bum”, da TV Cultura, e mesmo a “Palavra Cantada”, que na época estava mais vinculada a apresentações ao vivo em centros culturais e vendas de CD.

Os testes de qui-quadrado (χ^2) revelaram que as respondentes femininas conheciam mais os programas da “Eliana” ($p=0,032$) e da “Palavra Cantada” ($p=0,018$). As pessoas naturais dos estados de Santa Catarina (SC) e São Paulo (SP) costumam conhecer menos a “Palavra Cantada” ($p=0,037$) do que as naturais de outros estados, o que se torna um dado surpreendente, uma vez que a “Palavra Cantada” é paulista e já veio várias vezes a Florianópolis

na Mostra de Cinema Infantil. Além disso, as pessoas que tiveram sua formação em escolas privadas conheceram mais a “Palavra Cantada” do que as que tiveram sua formação total ou majoritária em escolas públicas ($p=0,046$), e as pessoas que não têm filhos costumam conhecer mais o programa “Castelo Rá-Tim-Bum” ($p=0,033$) do que as que têm, o que também é um dado surpreendente.

As estudantes informaram quais tipos de músicas incluiriam na formação de jovens e crianças em uma questão de múltipla escolha (Gráfico 6). Apesar de muitas estudantes registrarem que não se lembravam das músicas do folclore brasileiro, essas e as da cultura infantil, assim como as músicas africanas, foram anotadas por 63 estudantes (86,3%), a música indígena por 53 (72,6%), a música clássica/erudita por 36 licenciandas (49,3%), as músicas da MPB por 35 (47,9%), o rap por 30 jovens (41,1%), a música pop por 18 pessoas (24,7%), o sertanejo por oito estudantes (11%) e os *jingles* por seis delas (8,2%).

Gráfico 6: Amostra de músicas que as estudantes incluiriam na formação das crianças



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Algumas dessas canções aparentam ter resistido às diferentes mudanças sociais, aos desenvolvimentos tecnológicos, aos conceitos e preconceitos que vão se transformando com o passar dos tempos. As estudantes parecem ter dado importância a essas músicas por considerarem que são músicas fortes, originais e incontestáveis. Ou seja, mesmo não lembrando das canções, as estudantes consideraram importante esse resgate, que é transmitido de forma

oral, de uma aceitação coletiva e que possui funções específicas, como música do trabalho, cantos para brincar, cantilenas de rituais religiosos, cantigas de ninar, entre outras (WOFFENBUTTEL, 2004, p. 12).

O fato de a música africana e a música indígena também terem sido muito mencionadas sugere que as estudantes estavam atualizadas sobre a Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008b), que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Ao mesmo tempo, elas se mostram preocupadas em desenvolver atividades musicais “dentro de uma perspectiva multicultural no qual o hibridismo é a chave-mestra” (ALMEIDA; PUCCI, 2015, p. 38).

Além disso, as estudantes valorizaram o que há de mais tradicional na música ocidental, apontando a inclusão da música clássica/erudita, reafirmando, por um lado, um pensamento ainda eurocêntrico, mas, por outro lado, a contribuição que acreditam que tal repertório provavelmente desperta, incentiva e talvez exija uma escuta atenta, uma distinção mais apurada dos instrumentos ou mesmo os diálogos dos fraseados instrumentais. Dentro dessa perspectiva, aparentemente em uma visão mais tradicional, no campo da cultura popular o estilo que mais se destacou foi a MPB, que é reconhecida mundialmente por sua riqueza harmônica, diálogos instrumentais e letras consideradas de qualidade, o que pode significar que há entre as participantes a possibilidade de desenvolverem questões mais específicas da música. Ou seja, as estudantes apresentaram um repertório bastante amplo em relação à formação cultural, mas, pelo visto, privilegiaram o que já é conhecido, reconhecido e indicado na formação musical das crianças. Aqui também ficam em aberto outros questionamentos: será que essas respostas não estão baseadas por uma hierarquização do repertório musical? Não seriam apenas respostas já preconcebidas? Será que saberiam mencionar ou justificar os motivos de se trabalhar um compositor erudito ou da MPB?

Essa ideia de que os elementos musicais necessários à formação podem ser extraídos desde a mais singela canção folclórica à apreciação musical de obras do repertório erudito também é defendida por Bona (2006, p. 77). A autora compartilha que, em sua pesquisa com professoras em exercício na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, as lembranças mais significativas de uma das professoras entrevistadas em relação à música vieram dos tempos de infância, sendo a “Xuxa a referência musical da professora. Outra entrevistada, por sua vez, já dizia da importância das brincadeiras de roda e do resgate de costumes antigos, assim como da música clássica” (p. 74). Assim sendo, apesar de a pesquisa de Bona ter ocorrido no contexto de formação continuada e de esta pesquisa em formação acadêmico-profissional ter ocorrido

13 anos mais tarde que a de Bona, os dados não se apresentaram diferentes, reafirmando que, quando se fala sobre música na formação de crianças, as brincadeiras musicais, o folclore e a música erudita são sempre incluídas, não garantindo necessariamente a prática com elas na escola, mas entendendo-as como canções que podem permitir aprofundar algumas questões específicas das estruturas musicais.

5.2.2 Gostos e preferências musicais

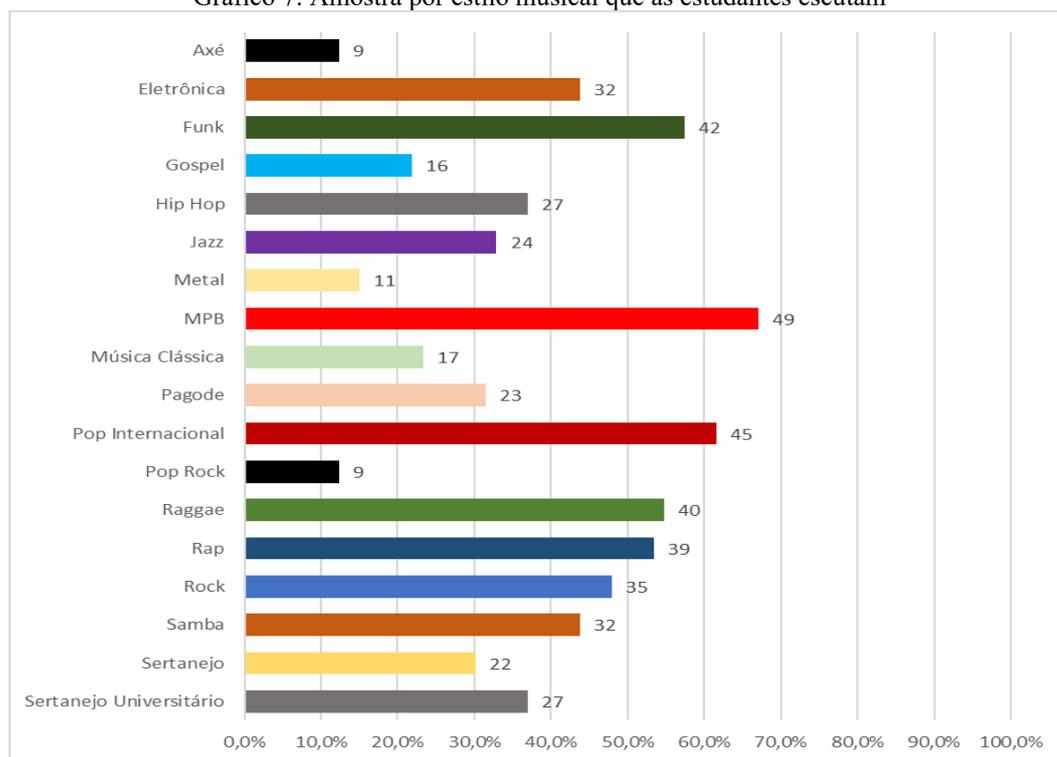
A amostra revelou, por meio de perguntas de múltipla escolha, que os estilos musicais mais escutados foram, de forma decrescente, MPB (67,1%), pop internacional (61,6%), funk (57,5%), reggae (54, 8%), rap (53,4%), rock (47,9%), eletrônica e samba (43,8%), sertanejo universitário e hip hop (37%), jazz (32,9%), pagode (31,5%), sertanejo (30,1%), música clássica (23,3%), gospel (21,9%), metal (15,1%), pop rock e axé (12,3%). Assim sendo, os dados demonstram que este grupo se apresentou bastante eclético nos consumos e preferências musicais (Gráfico 7) e



Fonte: Júlio (2018)

eles corroboram a pesquisa de Vale (2010), feita com jovens em escolas brasileiras da periferia, que também encontrou na sociabilidade dos adolescentes uma grande diversidade de estilos musicais. Por este motivo, Vale questiona e problematiza o senso comum de que os jovens costumam constituir suas habilidades em torno de apenas um estilo musical.

Gráfico 7: Amostra por estilo musical que as estudantes escutam



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Contextualizando os estilos, é importante salientar que, no Brasil, a sigla MPB, da expressão *Música Popular Brasileira*, é um grande guarda-chuva que sintetizou a busca de uma nova canção que expressasse o Brasil como projeto de nação, idealizado por uma cultura política influenciada pela ideologia nacional-popular e pelo ciclo de desenvolvimento industrial, impulsionado a partir dos anos 1950. É marcada pelos movimentos entre os marcos da bossa nova (1959) e do tropicalismo (1968), que foram idealizados e percebidos como as balizas de um ciclo de renovação musical radical. Segundo Napolitano (2002, 2006) a bossa nova foi uma linha divisória de um debate entre aqueles que a viam como um “entreguismo” musical e cultural, reafirmando um “neofolclorismo” que preservava a música dos negros e pobres, e um outro tipo de nacionalismo geralmente defendido pelos mais jovens, que propunham a fusão de elementos da tradição com elementos da modernidade.

Assim, quando fala da bossa nova, Naves (2000) afirma que todos admitem que ela teve influências do jazz dos Estados Unidos, mas outros também admitem que o movimento recebeu influência do bolero, do México. João Gilberto aparece como o grande criador desse estilo, devido à batida que inventou no violão e à sua maneira única de interpretar. Em muitas canções deste período são observadas transgressões aos padrões harmônicos da música popular convencional e o surgimento da poesia concreta. Porém, o estilo bossa-nova não se exaure com

a estética de João Gilberto. Tom Jobim, por exemplo, em sua trajetória artística, mostra uma tendência de continuidade da tradição musical erudita, onde aprendeu com o professor Hans Joachim Koellreuter noções de harmonia e contraponto clássicos, assim como rudimentos de execução pianística. Tudo indica que sua tendência ao excesso tenha se manifestado, segundo relatos do próprio compositor, devido aos exercícios musicais das obras de Gershwin, Ravel, Debussy e Villa-Lobos, mas também das descobertas dos compositores russos Rachmaninoff, Prokofiev e Stravinsky. Desta forma, pode ser que o fato de a MPB ter sido mencionada por muitas estudantes (n=49) se justifique porque elas têm algum conhecimento de que o gênero dialoga com concepções mais tradicionais da cultura popular, mas ao mesmo tempo propõe a fusão de elementos da tradição com elementos da modernidade, como registra sua própria história.

Outro gênero que também é um grande guarda-chuva, ou seja, que abrange uma variedade de subgêneros, é o funk. Vale lembrar que “o baile funk é, principalmente, uma atividade suburbana” (VIANNA, 2014, p. 12). Facina (2009, p. 1) denuncia que há pessoas que “afirmam que o funk não é música, que seus cantores são desafinados, suas letras e melodias são pobres e simples cópias malfeitas de canções pop ou mesmo de cantigas tradicionais populares”. Alerta ainda que esse mundo do funk se tornou bastante atrativo devido às diversões por meio de bailes, festas e shows, mas também pela forte tendência que o gênero demarcou como uma possibilidade ou expectativa de ascensão social para a juventude pobre por meio da indústria do funk nacional.

Segundo Dayrell (2002), tanto o rap como o funk têm origem na música negra norte-americana que incorporou a sonoridade africana, baseada no ritmo e na tradição orais. Porém, o funk “radicalizou o *soul*, empregando ritmos mais marcados e arranjos mais agressivos, mas o funk também sofreu um processo de comercialização com a remoção de sua base cultural, tornando-se uma música mais digerível do grande público” (p. 125). Na concepção do autor, o funk é parte de determinado estilo de vida juvenil, um marco identitário onde podemos ver “a expressão do direito legítimo dos jovens à alegria, à fruição, ao prazer” (p. 133).

Em 1990, Hermano Vianna (1990), que foi o pioneiro em apontar a dimensão do funk, já dizia que o consumo do funk Carioca não podia ser considerado uma imposição dos meios de comunicação, mas que parecia que existia “um complô (para usar, sem pretensão de seriedade, um termo maquiavélico) dessas mídias com o objetivo de ignorar o fenômeno” (p. 246). Mais tarde, analisando as matérias jornalísticas veiculadas na mídia, Freire Filho, Herschmann e Paiva (2004) identificaram que, entre 1992 e 1998, o funk do Rio de Janeiro “esteve fortemente associado à violência e à criminalidade urbana da cidade”; que, entre 1998

e 2002, ele foi acusado de “promover um erotismo exacerbado ou promover pornografia nos bailes”; e que, quando escreveram o artigo, ou seja, em 2004, o funk era acusado pela mídia pela “falta de um conteúdo social ou político nas letras das músicas e/ou a suposta falta de qualidade deste tipo de produto cultural” (p. 12). Já na visão de Quadros e Lorenzo (2013, p. 45-46), tanto o funk quanto o samba são estilos marcados pelo ritmo e possuem uma maior probabilidade de que seus ouvintes sejam influenciados pelos meios de comunicação. De qualquer forma, as literaturas os associam muito ao perfil jovem e à rebeldia, o que aconteceu em outros momentos com o rock, segundo Cremades, Lorenzo e Herrera (2013, p. 27).

Resumidamente, Adriana Facina (2009) conta que em 1980 o funk foi se tornando o divertimento dos jovens pobres nos bailes dos subúrbios. Em 1990, a mídia deu visibilidade policial aos funkeiros que realizaram os arrastões no Arpoador e em outras praias da Zona Sul. Em 1995, houve também a “acusação de ligação dos bailes com o comércio varejista de drogas, invariavelmente designados tráfico” (p. 4). Ao mesmo tempo, houve tentativas dos donos de equipes e DJs de começarem a organizar festivais e gincanas em direções não violentas. Surgiu neste momento a nacionalização do funk, que começou a contar a poesia da favela e multiplicou os programas de TV e de rádio dedicados ao funk, enquanto as leis buscavam regulamentações para silenciar ou mesmo controlar o grito da favela.

Dessa forma, o funk atingiu a classe média e passou a incomodar os que gostavam de confinar os pobres em seus guetos. Passamos a ter então, segundo a autora, o período de imposição da devastação neoliberal, que substituiu o “Estado de Bem-Estar Social pelo Estado Penal” (FACINA, 2009, p. 5). Ainda em 1995, surgiu no Rio de Janeiro a CPI municipal do funk, com o objetivo de investigar sua ligação com o comércio varejista de drogas, o que fez com que com os bailes acabassem. Em 1999, veio a CPI estadual, com o objetivo de “investigar os bailes *funk* com indícios de violência, drogas e desvio de comportamento do público infantojuvenil” (p. 6, grifo da autora). Em 2000, um projeto de lei exigiu que os bailes pedissem autorização militar para início e fim do evento. Assim, desde 2000, o funk vem dedicando a cantar o cotidiano neurótico dos moradores e voltou à polêmica. Foi marcado como Funk Proibidão.

Na concepção de Lucina Viana (2010), todo funkeiro brasileiro cresceu escutando James Brown, George Clinton & Parliament Funkadelic e todas as vertentes originais relacionadas ao funk e à *black music* norte-americanos dos anos 1970. Sua identificação vem da “experimentação e das diversas possibilidades que temos em seu processo criativo, onde

tudo pode ser aproveitado e reestruturado em algo novo, onde o resultado é maior do que a soma das partes, mesmo assim podemos identificá-las na equação” (p. 17).

Para a autora, há diferenças entre o funk do Sul do Brasil e o funk do Rio de Janeiro. O funk do Rio de Janeiro é proveniente de classe social mais desfavorecida da população, enquanto no Sul ele surge das classes média e alta. Isso faz com que os instrumentos utilizados no funk carioca sejam diferenciados dos instrumentos utilizados no Sul, assim como as composições, nas quais o funk carioca faz a “reutilização de *samples* e a duplicidade de batidas de músicas diferentes” e o Sul se “utiliza de sons mais originais” (p. 17). Desta maneira, no Sul, a tendência é que o funk esteja associado ao “*metal rock* e à música eletrônica, enquanto no Rio está associado ao *disco funk* e também aos gêneros brasileiros, principalmente ao samba e MPB além de toda a base do *soul* americano” (VIANA, 2010, p. 16, grifos da autora). A autora afirma, ainda, que a produção do funk carioca está “centralizada na figura do DJ Malboro como representante da categoria e como porta de entrada para o sucesso dos pequenos produtores” (p. 16).

Outro fato que ampliou o desenvolvimento do funk, de acordo com Viana (2010), foi que ocorreram interesses inusitados em diversos artistas associados à MPB, como Caetano Veloso, que percebeu a forte associação das batidas utilizadas como base nos “bondes”⁵⁷ do funk com a sonoridade da umbanda. Assim, o movimento dos bondes e as fagulhas do funk, que adentraram o cenário do rock alternativo em 1990, fizeram com que ele “fosse notado fora de seu contexto e colaboraram para sua validação como gênero musical genuinamente brasileiro” (p. 13).

Iniciou-se então uma abertura da produção para outras localidades do Brasil, gerando “uma dificuldade em estabelecer classificações de gênero e distinções entre o que era legitimado como funk e o que eram derivações, gerando muita confusão” (VIANA, 2010, p. 14). Entretanto, com o desenvolvimento das plataformas de redes sociais, a autora afirma que não há mais distinção entre artistas, produtores ou mesmo consumidores, principalmente com as práticas colaborativas, que dificultam ainda mais a definição dessa barreira. Chagas (2018), da mesma forma, afirma que o funk tem vários subgêneros: carioca, ostentação, consciente, funk pop, proibidão, entre outros, e sua dança é diversificada, sendo as principais “o passinho romano”, “o passinho dos maloca” e “o passinho” – que foi declarado patrimônio cultural imaterial do Rio de Janeiro, em 2018. Entretanto, Chagas termina seu texto relatando que o projeto de lei que criminaliza “o funk”, de autoria de Marcelo Alonso, classifica o gênero

⁵⁷ Bonde é uma gíria usada nos bairros da periferia, especialmente no Rio de Janeiro, e serve para designar grupos de amigos que estão sempre juntos, além de ser um termo muito utilizado em letras de funk e nomes de bandas.

musical como crime de saúde pública à criança, ao adolescente e à família, atingiu 20 mil assinaturas, número mínimo para que seja encaminhada para a Comissão de Direitos Humanos (CDH) e para a Legislação Participativa. Entretanto, segundo a reportagem, a CDH decidiu não transformar a sugestão em projeto de lei, pois ela vai contra a Constituição (Art. 60, § 4).

Entre as estudantes, o funk foi o terceiro mais mencionado. Como se refere a muitos subgêneros, fica evidente que temos pessoas que o escutam porque ele remete a James Brown e todas as vertentes da *black music* norte-americana, como remete também ao samba e à MPB. Como se vê, nenhum dos estilos mencionados é novo. Todos possuem uma história que se iniciou muito antes de as estudantes nascerem, o que corrobora a ideia de que o “gosto” é construído, ou seja, é a preferência de um indivíduo durante períodos mais longos (HARGREAVES; NORTH; TARRANT, 2016). Essas ditas preferências musicais foram se constituindo “gostos” por meio de convívio familiar, social, escolar e entre pares. Todos os estilos abrangem vários grupos de artistas que, se comparados entre eles mesmos, têm muitas diferenças.

Os dados possibilitam observar a relação existente ou não entre “o que escuto” e “o que penso ser importante na formação musical das crianças”. No caso da MPB, que foi a opção de maior índice de pontuação (1º lugar) nas preferências de estilos musicais e ficou em quinto lugar nas músicas que as estudantes incluiriam na formação das crianças, parece que faz sentido pensar que “o que escuto” é também importante na formação do outro; no caso, das crianças. Lembrando que, na inclusão de músicas para a formação musical de crianças, a MPB só ficou atrás das músicas mais direcionadas especificamente às crianças: folclore/música da cultura infantil, músicas africanas e indígenas, e a música clássica, mas esta última com a diferença de apenas um ponto. Entretanto, essa relação não foi verificada no caso da música clássica, que ficou em quarto lugar nas indicadas para a formação das crianças, mas em 12º lugar como preferência pessoal de estilo, ou seja, mostrou-se um estilo musical muito pouco ouvido pelas estudantes. Apesar do contraste existente entre os dados, eles podem revelar a riqueza da aventura e do desejo de que o outro – no caso as crianças – viva e experimente variadas e diferentes sonoridades musicais em sua formação.

Realizando correlações de dados, foi possível observar que as jovens naturais de Santa Catarina escutavam menos MPB do que as que são naturais de outros estados ($p=0,041$) e que as pessoas casadas escutam mais sertanejo do que as pessoas solteiras ($p<0,01$). Neste caso, a planilha mostra que, entre as estudantes naturais do estado de SC, 20 tinham entre 18 e 20 anos de idade, e 16 tinham entre 21 e 25, o que significa dizer que a MPB não é muito ouvida pelas

estudantes mais jovens. Já o sertanejo pareceu ser o tipo de música preferido das pessoas mais velhas, visto que, entre as estudantes casadas, temos apenas uma entre 21 e 25 anos, o restante ou tem 26 a 30 anos ou são maiores de 40 anos.

Da mesma forma, observou-se que, quanto mais velha é a estudante, mais comum é escutar jazz ($p=0,040$), Metal ($p<0,01$), música clássica ($p=0,050$), reggae ($p<0,01$) e rock ($p<0,01$) e que apenas as mulheres escutam sertanejo universitário nesta amostra, ou seja, nenhum dos rapazes anotou a música sertaneja como sua preferência musical.

As participantes que tiveram seus estudos realizados total ou majoritariamente na Escola Básica pública costumam ouvir mais reggae ($p=0,01$) e sertanejo ($p=0,041$) do que as que tiveram sua formação básica em escolas básicas privadas. Ainda, as pessoas que trabalham costumam ouvir mais MPB ($p=0,037$) e pop rock ($p=0,045$) do que as pessoas que não trabalham. Mais uma vez, o sertanejo faz diferença. Pelo visto, este estilo atrai as pessoas mais velhas, as que fizeram majoritariamente Escola Básica pública e as que são casadas. Ou seja, a hipótese de que haja um fator de classe social contribuindo para este resultado precisaria ser mais bem investigada. Essa questão será retomada mais adiante.

As pessoas que não têm filhos costumam ouvir mais música eletrônica ($p=0,041$) e pop internacional ($p=0,047$) do que as pessoas que têm filhos. Em oposição, as pessoas que têm filhos costumam ouvir mais sertanejo universitário ($p = 0,039$) do que as pessoas que não têm. Talvez a música eletrônica e o pop internacional sejam as músicas mais tocadas em eventos e casas noturnas, lugares provavelmente mais frequentados pelas jovens solteiras e sem filhos.

Souza e Freitas (2014, p. 61), por exemplo, asseguram que a apropriação das tecnologias nas construções musicais fez com que ocorresse uma mudança tanto na produção como na veiculação das músicas. Segundo as autoras, as práticas musicais se tornaram mais acessíveis e interativas devido à sua disponibilização na internet e nas redes sociais. Assim, para entender o consumo de vários estilos musicais distintos presentes na lista de uma mesma estudante, foi desenvolvida uma Análise Fatorial Exploratória (AFE).

Os cinco fatores são:

- Fator 1: jazz, metal, MPB, música clássica, reggae e rock.
- Fator 2: axé, pagode e samba (escutam menos pop internacional).
- Fator 3: sertanejo e sertanejo universitário.
- Fator 4: eletrônica, funk, hip hop e rap.
- Fator 5: pop internacional e pop rock.

Isso significa dizer que as músicas que se encontram nos mesmos fatores são músicas que têm tendências maiores a serem escutadas respectivamente pelos respondentes.

Teoricamente, há sentido lógico nos grupos formados pela análise. Somados aos valores encontrados no teste da Análise Fatorial Confirmatória (AFC), esses dados podem servir de indicativos para futuras pesquisas com populações maiores. Além disso, os resultados expressam a já esperada ideia de que existem estilos musicais mais convergentes entre si.

Por um lado, Sodré (2012, p. 216) compartilha que, com o desenvolvimento das novas tecnologias da comunicação, a música “evoluiu segundo a assimilação e a hibridação dos recursos tecnológicos pelos jovens”, intensificando assim os entrecruzamentos ou hibridações de estilos. Um bom exemplo citado pelo autor foi o surgimento do “blues do deserto” no sul argelino, no qual os arranjos de guitarras elétricas e trajes tuaregues vestem os ritmos tradicionais com arranjos de rock, folk ou blues, produzidos por uma nova sonoridade, o tindi. O jazz é outro exemplo que “misturou o popular e o erudito, o ritmo pulsante da África e a cadência harmônica europeia, a estrutura formal e o improviso, o dançante e o intelectual, o corporal e o mental e assim por diante” (GRANJA, 2006, p. 97).

Por outro lado, no Brasil, a Target Group Index⁵⁸ (TGI), do IBOPE (2013), fez um estudo chamado “Tribos Musicais” nas regiões metropolitanas de São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Belo Horizonte, Salvador, Recife, Fortaleza, Brasília e nos interiores de São Paulo e das regiões Sul e Sudeste do Brasil. Ao todo, entre julho de 2011 e agosto de 2012, foram realizadas 20.736 entrevistas com pessoas de ambos os sexos das classes AB, C e DE, com idades entre 12 e 75 anos. A representatividade é de 49% da população brasileira entre 12 e 75 anos (71 milhões de pessoas). O filtro utilizado no estudo foi que o sujeito deveria ter ouvido música no rádio nos últimos sete dias.

Esse levantamento revelou que a classe social, a idade e a escolaridade têm forte influência nas preferências de alguns dos estilos musicais. Observando os perfis dos seguidores de alguns dos estilos, os resultados apontaram que, apesar de diferenças entre os estilos, alguns deles se aproximam, evidenciando a semelhança entre as pessoas que os preferem; em outros casos, apesar das semelhanças entre as pessoas, os estilos musicais preferidos e as propostas de vida são muito distintos.

Segundo os dados do IBOPE, os ouvintes de MPB e de rock estão principalmente nas classes A e B, enquanto os ouvintes de sertanejo, samba e pagode são de classe C, e a audiência dos estilos funk e gospel (música religiosa) tem predominância nas classes mais baixas, representadas como CDE. Afirmam que os ouvintes de MPB e rock possuem exatamente a

⁵⁸ Target Group Index (TGI) é um estudo que permite identificar, conhecer e segmentar o consumidor de acordo com os seus consumos, posse de bens e serviços (MARKTEST, *s. d.*).

mesma escolaridade (13% com curso de graduação e 7% de pós-graduação). Também sinalizam que a maioria dos ouvintes de rock também escutam MPB, mas esse percentual é menor quando analisamos o contrário.

Da mesma forma, o percentual entre os ouvintes de samba e pagode, em relação à audição do sertanejo, também é maior do que o contrário, ou seja, 81% dos que escutam samba e pagode também escutam sertanejo, porém, dos ouvintes de sertanejo, somente 61% escutam samba ou pagode, segundo a pesquisa. Já em relação ao funk e ao gospel (música religiosa), a investigação evidencia que o estilo de vida é que aponta as principais diferenças entre o grupo: enquanto os ouvintes de música religiosa acreditam que seja mais importante cumprir com seus deveres do que aproveitar a vida (54%), os funkeiros dizem que buscam aproveitar a vida sem se preocupar com o futuro (43%).

Assim, as tendências nas preferências dos estilos encontradas nesta pesquisa com as estudantes de Pedagogia coincidiram com a pesquisa maior realizada pela Target Group Index, do IBOPE (2013), pois surgiram os mesmos grupos de estilos, ou seja, quem prefere MPB tem tendência a preferir rock e quem prefere o samba tem tendência a preferir o pagode. Além disso, apesar de o estilo sertanejo ser anotado como ouvido por apenas 22 estudantes, ficou evidente que ele é um estilo de preferência daquelas que frequentaram a Escola Básica pública e que 16 delas (72,72%) são do estado de SC, o que pode sugerir uma situação socioeconômica desprivilegiada, como levantou a pesquisa do IBOPE (2013).

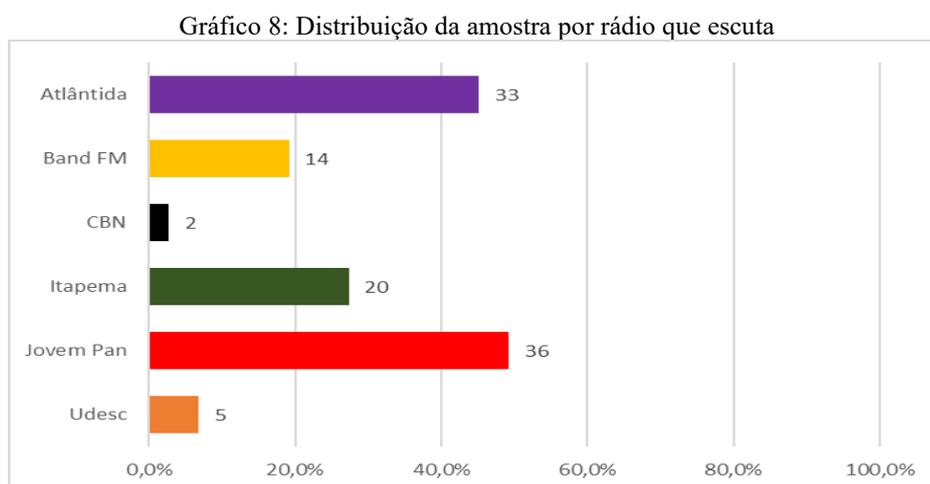
5.2.3 O rádio e as tendências musicais



Fonte: Denny (2013)

Os dados revelaram (Gráfico 8), por um lado, que não há nenhuma emissora de rádio que seja escutada por mais de 50% das estudantes que participaram da pesquisa, apesar de entender o rádio como um transmissor das paradas do sucesso e fonte de informação sobre as principais tendências musicais. Por outro lado, a emissora Jovem Pan foi a rádio de

maior audiência nesta pesquisa (n=36). Ela possui três aplicativos: “Rádio Jovem Pan”, com transmissão ao vivo e o conteúdo produzido por ela; “Opina Pan”, no qual a rádio faz pesquisas com seus ouvintes, que interagem com os programas em tempo real; e o “Panflix”, que é gratuito e apresenta programas e vídeos exclusivos.



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Segundo Kischinhevsky (2011, p. 252), a emissora de rádio Jovem Pan é majoritariamente musical e, além da grande presença nacional⁵⁹, tem também três representações no exterior (Tóquio, Miami e Nova York). É controlada por Antonio Augusto Amaral de Carvalho Filho. Esta pesquisa confirma os dados do autor, que assegura que a Jovem Pan é a emissora mais ouvida no Brasil e que faltam estudos no país sobre os processos de tomada de decisão que levam à construção da programação de uma rádio musical. Porém, sabe-se que, no caso da FM Jovem Pan, sua programação musical é muitas vezes alimentada por selos fonográficos ligados aos proprietários de redes de rádio e TV e com predomínio da música pop internacional⁶⁰. Ou seja, essa emissora é conhecida praticamente por todas as estudantes, tendo em vista a sua abrangência nacional e a oferta de diferentes programas, que podem ser adaptados para diferentes gostos.

A segunda rádio mais assinalada foi a rádio Atlântida (n= 33), criada em 1976 em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, e que cobria também o estado de Santa Catarina. Sua programação é centrada em *hits* de música pop, além de sucessos de décadas anteriores. Possui

⁵⁹ Em junho de 2017, a rede Jovem Pan possuía cerca de 100 emissoras próprias e afiliadas, espalhadas em diversas localidades do território brasileiro (São Paulo, Belo Horizonte, Brasília, Porto Alegre, Florianópolis, Curitiba, Recife, Fortaleza, São Luís, Manaus, Aracaju, Maceió, Teresina, Goiânia, Cuiabá e Vitória) (JOVEM..., [2010]).

⁶⁰ Programação do dia 26/10/2020. Disponível em: <https://jovempan.com.br/playlist/hit-parade>.

blogs temáticos e assuntos ligados ao universo da rádio. Em 2016, as suas cinco emissoras de Santa Catarina foram vendidas para o Grupo NC, que é um aglomerado de empresas brasileiras controladas pelo empresário Carlos Sanches, com sede em São Paulo. A rádio promove um dos maiores festivais de música brasileiros, conhecido como Planeta Atlântida, com espaço para bandas dos cenários gaúcho e catarinense, além de bandas com destaque em nível nacional e, eventualmente, internacional (REDE..., [2010]). Assim, os jovens de Florianópolis buscam se organizar financeiramente para participar do Planeta Atlântida, e esse perfil não seria diferente entre as estudantes de Pedagogia desta cidade. Atualizando os dados em meio à pandemia do novo coronavírus (Covid-19), entre os dias 1 e 11 de janeiro de 2021, a rádio Jovem Pan está em 30º lugar, com 59.106 visitas, e a Rádio Atlântida em 40º lugar, com 43.364 visitas. Em 1º e 2º lugar estão, respectivamente, a Super Rádio Tupi AM/FM, do Rio de Janeiro, e a Rádio Gaúcha AM/FM, de Porto Alegre, segundo as estatísticas apresentadas no *site* (RÁDIOS..., 2021).

Correlacionando as rádios de maior audiência com as demais variáveis, os resultados mostraram que, em relação à rádio Jovem Pan, ela é mais escutada pelas estudantes nascidas na categoria *outros estados* (70% do total de pessoas, 7 pessoas entre 10), seguidas pelos naturais de Santa Catarina (54,5%, n=24 pessoas entre 44) quando comparadas às do Rio Grande do Sul (27,3%, n=3 pessoas entre 11) e de São Paulo (12,5%, n=1 pessoa entre 8). Os dados mostraram também que as pessoas que escutam a Jovem Pan tendem a ouvir mais o estilo pop internacional ($p < 0,01$) e menos o samba ($p = 0,024$) do que as pessoas que não escutam essa rádio, o que confirma os dados apresentados por Kischinhevsky (2011).

Em relação à rádio Atlântida, as estudantes que a escutam costumam ouvir mais funk ($p = 0,017$) e pop internacional ($p < 0,01$) do que as que não escutam essa rádio. As que escutam a rádio Band FM costumam ouvir mais axé ($p = 0,040$), gospel ($p < 0,01$), pagode ($p = 0,022$) e sertanejo universitário ($p < 0,001$) do que as não escutam. Já as estudantes que escutam a rádio Itapema costumam ouvir mais música eletrônica ($p = 0,025$), jazz ($p = 0,013$), metal ($p = 0,028$), MPB ($p < 0,001$), música clássica ($p < 0,01$), rock ($p < 0,001$) e samba ($p < 0,01$) do que as pessoas que não escutam a rádio Itapema. Além disso, quanto maior a faixa etária da estudante, maior a tendência de escutar esta rádio ($p < 0,01$). Em relação à rádio UDESC, as pessoas que escutam essa rádio costumam ouvir mais rap ($p = 0,031$) e samba ($p < 0,01$) do que as pessoas que não a escutam. Em relação à rádio CBN, temos apenas duas pessoas, que vieram da categoria *outros estados*, que possuem o hábito de ouvi-la, talvez porque se trate de uma rádio que toca apenas notícias, e não músicas ou outros assuntos mais recreativos.

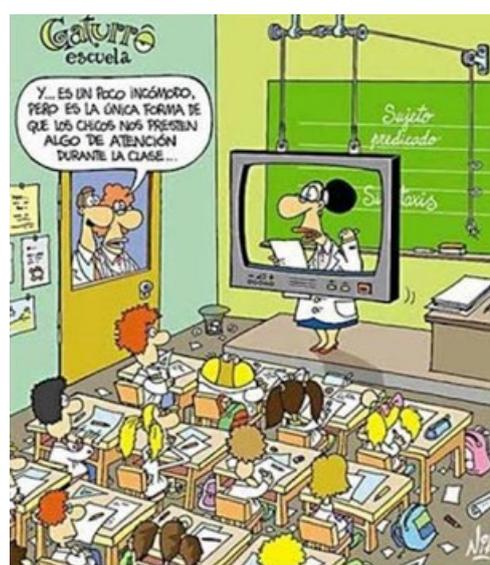
As correlações feitas entre ouvir uma emissora de rádio e preferir determinados estilos não significam necessariamente que a rádio toque mais aquele estilo, mas que por meio da escolha de ouvir uma determinada emissora é que algumas preferências musicais se acentuaram. Mais uma vez, os dados sugerem que as relações entre preferências musicais e emissoras de rádio, assim como preferências musicais e inclusão de determinados estilos na formação de crianças, não são determinadas por uma lógica matemática, envolvendo variáveis familiares, culturais, sociais e/ou midiáticas.

5.3 INTERATIVIDADE E CONSUMO DE MÍDIAS

Entendendo a ecologia das mídias (SANTAELLA, 2013) como uma expressão que envolve as tecnologias de informação e comunicação de todas as comunidades culturais, neste item – Interatividade e consumo de mídias – abordaremos dois subtemas: (1) o acesso e uso das mídias pelas estudantes, discutidos com apoio em Santaella (2013); (2) as plataformas e fruição musical, procurando conhecer como as estudantes recebem, consomem e dão significados às mídias. Buscou-se também conhecer o que fazem com o tempo livre e como pensam a formação cultural das pessoas. Na discussão do tema, o diálogo ocorreu com a pesquisa internacional de Fantin e Rivoltella (2012).

5.3.1 Acesso e usos das mídias

Em ordem decrescente, as tecnologias mais presentes em suas casas eram: celular (98,6%), computador (93,2%), televisão (86,3%), telefone fixo (54,8%), aparelho de som (45,2%), máquina fotográfica (42,5%), rádio (38,4%), filmadora e iPad (16,4%) e iPod (11%), conforme Gráfico 9. Assim, os dados revelaram que as estudantes tinham bastante acesso às tecnologias reprodutíveis (jornal, foto, cinema), de difusão (rádio, televisão), disponíveis (tecnologias de pequeno porte *walkman*, iPod etc.), de acesso (computador) e tecnologias da



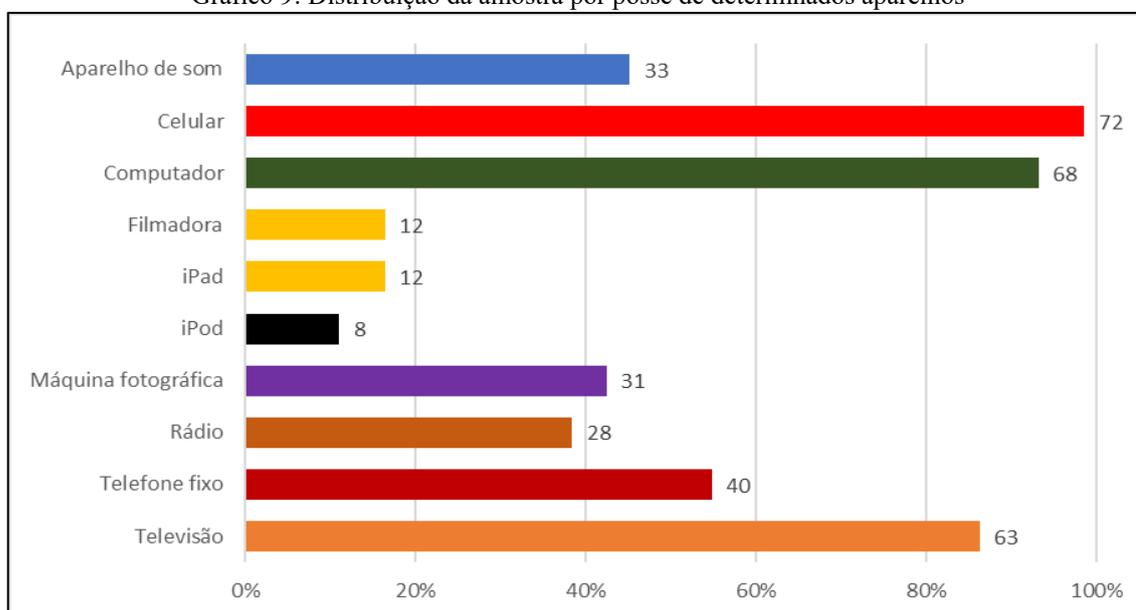
Fonte: Dzwonik (2012)

conexão contínua (telefone móvel), segundo a classificação de Santaella (2013, p. 287-288).

Por isso é importante reconhecer a existência persistente de pessoas “incluídas” no universo tecnológico e “excluídas” dele. Esse é um fosso aparentemente global, mas também que persiste em muitas regiões reconhecidas como “conectadas”. Segundo Buckingham (2007b, p. 50-51), há pesquisas que afirmam que estas desigualdades são aparentes em termos de classe social e gênero; outras podem também estar relacionadas à questão de etnia, outras ainda sugerem que as diferenças de gênero são mais de conteúdo do que de acesso.

Fantin e Girardello (2009), no contexto brasileiro ou latino-americano, mas não exclusivo deles, asseguram que é preciso entender que a ausência não significa “necessariamente atraso, pobreza simbólica ou incompetência”, mas uma “diferença valiosa e eloquente, de um possível lugar de constituição crítica” (p. 72). Nessa perspectiva, as autoras afirmam que é preciso dar atenção às dimensões culturais e não somente técnicas, nas desigualdades de capital cultural e na política de “formação dos professores voltada ao enriquecimento cultural e artístico para que o uso dos equipamentos possa ganhar sentido social” (p. 78).

Gráfico 9: Distribuição da amostra por posse de determinados aparelhos



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

O celular apareceu como a mídia de maior acesso das estudantes. Segundo Santaella (2013, p. 292), ele é conhecido por apresentar cinco benefícios para a aprendizagem, o que pode justificar essa posição: (a) portabilidade – podem ser levados para locais diferenciados; (b) interatividade social – podem ser usados para colaborar com os outros; (c) sensibilidade

contextual – podem ser usados para encontrar e juntar dados reais ou simulados; (d) conectividade – permitem a conexão a recursos de coleção de dados e de redes; e (e) individualidade – fornecem andaimes para as aproximações à investigação do aprendiz. A única participante que não tem celular tem filho, o que considero surpreendente, porque normalmente o celular é usado por quase todas as mães para que em caso de necessidade elas possam receber notícias de seus filhos com maior rapidez.

Santaella (2013) afirma que o celular se tornou o protagonista e conquistou o mundo em poucos anos. Ou seja, além de ele integrar todas as funções comunicacionais das outras mídias, ele tem independência espacial e independência de sistemas de regulamentação e normas de instituições (SANTAELLA, 2013, p. 288), o que faz com que seja considerado ubíquo, pois permite a comunicação a qualquer hora e em qualquer lugar (p. 15).

A segunda tecnologia que as estudantes disseram ter mais acesso foi o computador, chamado pela autora (2013) de “a mídia das mídias”. Sua justificativa é que o computador “deixou de ser uma caixa fechada para o processamento e arquivamento de dados e abriu suas portas para a comunicação máquina a máquina, provedor a terminal de usuário” (SANTAELLA, 2013, p. 191). Assim, o computador, com o surgimento da *World Wide Web* (WWW), tornou-se popular como um metameio de produções das chamadas mídias digitais, em oposição às mídias de massa ou mídias tradicionais. Esta revolução implica que o computador atinja todos os estágios da comunicação, como “a aquisição, a manipulação, o arquivamento e a distribuição, além de afetar todos os tipos de mídia: textos, imagens fixas, imagens em movimento, som e construções espaciais” (p. 192). Enfim, os dados confirmam a noção corrente de que no mundo contemporâneo parece ser quase impossível ser estudante, jovem e não ter celular ou computador.

Já com as demais mídias a situação se mostrou diferente. Os dados revelaram que apenas as mulheres possuem máquina fotográfica e que as pessoas que são naturais de SC são as que mais possuem aparelho de som ($p=0,026$) e telefone fixo ($p=0,011$). Da mesma forma, os dados revelaram que as participantes que não trabalham costumam ter mais aparelhos de som ($p=0,039$) e iPod ($p=0,041$) do que as que trabalham. Com esses dados, é preciso lembrar que atualmente ter telefone fixo em casa não é tão comum como era há 10 anos, porém nos dias de hoje é comum que os planos de internet e televisão a cabo exijam que, ao comprar o pacote, o telefone fixo residencial seja incluído. Nesta lógica, os dados sugerem que as estudantes nascidas no estado de Santa Catarina vivem com seus familiares e por isso possuem em casa tecnologias consideradas mais antigas, como é o caso do telefone fixo e o aparelho de som.

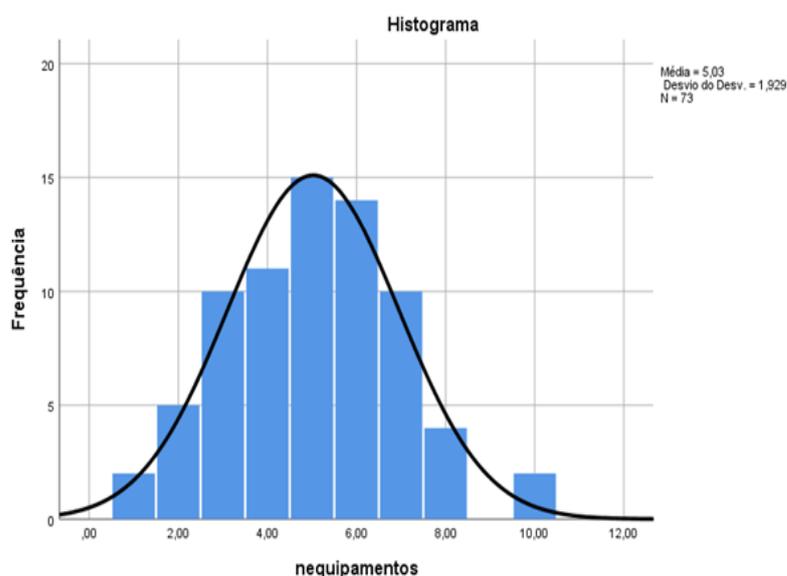
Além disso, foi possível observar que as pessoas que estudaram em escolas privadas possuem mais máquinas fotográficas do que as que estudaram em escola pública ($p < 0,01$), o que, por um lado, sugere uma diferença social existente entre as estudantes, mas, por outro, não garante que o fator econômico seja o decisivo, pois ultimamente os celulares possuem câmeras fotográficas com muita qualidade, permitindo que as pessoas tenham apenas um aparelho com várias mídias e assim se sintam mais livres. A média do número de equipamentos tecnológicos que cada respondente detém foi de cinco aparelhos.

Tabela 4: Distribuição da amostra por número de equipamentos possuídos

Nº de equipamentos	Quantidade
1 tecnologia	2,7% (2 pessoas)
2 tecnologias	6,8% (5 pessoas)
3 tecnologias	13,7% (10 pessoas)
4 tecnologias	15,1% (11 pessoas)
5 tecnologias	20,5% (15 pessoas)
6 tecnologias	19,2% (14 pessoas)
7 tecnologias	13,7% (10 pessoas)
8 tecnologias	5,5% (4 pessoas)
10 tecnologias	2,7% (2 pessoas)

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Gráfico 10: Histograma da amostra por número de equipamentos possuídos



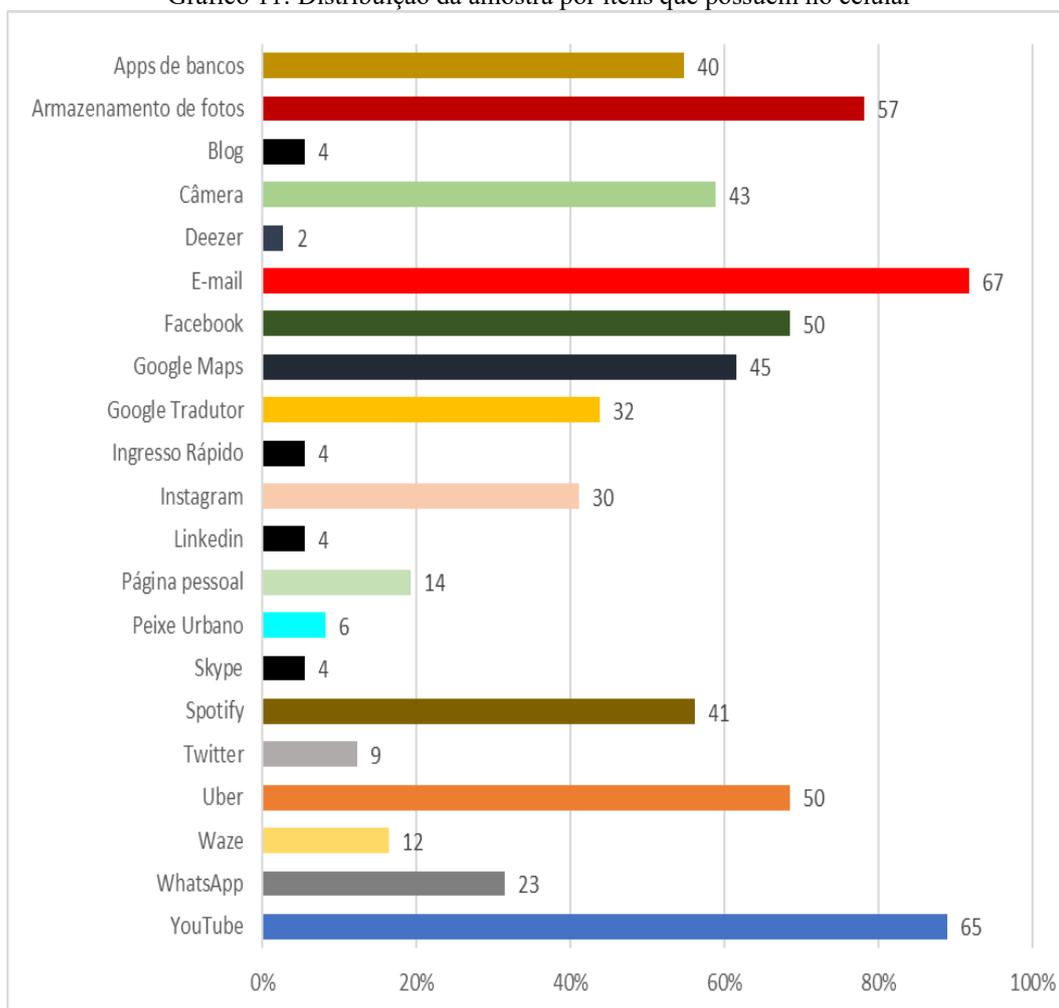
Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Esses indicadores de posse e acesso de equipamentos apontam que as estudantes são bem tecnologicadas, conforme os dados apresentados por Fantin e Rivoltella (2012, p. 104) na pesquisa com professoras do Brasil e da Itália. Entretanto, os autores alertam que ter “acesso”

às tecnologias não significa que as estudantes sejam “incluídas digitais”, entendendo que esta categoria se refere à qualidade de acesso e ao que é feito com ele.

Desta forma, em relação ao celular, os aplicativos mais instalados e provavelmente mais usados nos próprios celulares, de forma decrescente, são: e-mail (91,8%), YouTube (89%), armazenador de fotos (78,1%), Facebook e Uber (68,5%), Google Maps (61,6%), câmera (58,9%), aplicativo de banco (54,8%), Google Tradutor (43,8%), Instagram (41,1%) WhatsApp (31,5%) e os demais abaixo de 15%, conforme se verifica a seguir.

Gráfico 11: Distribuição da amostra por itens que possuem no celular



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Os dados se apresentaram bastante diferentes do que se costuma observar entre as pessoas mais jovens e mais especificamente no cotidiano da universidade. Por exemplo, o armazenador de fotos foi citado por 57 pessoas, e a câmera por apenas 43. Isso significa dizer que, ou as estudantes não prestaram muita atenção na hora de responder a essa questão, ou uma

nova prática está sendo desenvolvida, que seria armazenar fotos recebidas, e não necessariamente armazenar fotos tiradas do próprio celular. Nesta mesma lógica, chama a atenção o fato de o WhatsApp ter sido um aplicativo anotado por apenas 23 pessoas e o e-mail por 67, sendo que há um hábito no contexto universitário de se inserir o WhatsApp como um meio de comunicação entre professores-alunos e alunos-alunos. Esses dados demonstram que, apesar de as estudantes que participaram da pesquisa serem jovens, é possível observar, tanto nas suas preferências musicais quanto nas escolhas de estilos musicais para as crianças, e agora aqui sobre os acessos e usos de mídias, atitudes aparentemente mais conservadoras do que o padrão que se costuma atribuir aos jovens na contemporaneidade.

Assim, para entender se há a opção por determinados aplicativos utilizados no celular e se esses tipos estão associados a determinados fatores nesta amostra, foi desenvolvida uma Análise Fatorial Exploratória (AFE).

Os dois fatores são:

- Fator 1: bancos, Instagram, Twitter, WhatsApp e não usa câmera.
- Fator 2: e-mail, Facebook, página pessoal, Skype, Spotify, Uber, Waze e YouTube.

Esses dados apenas mostraram uma tendência: quem utiliza os aplicativos de bancos tende a utilizar também o Instagram, Twitter, WhatsApp e não usa câmera; já as estudantes que utilizam e-mail têm uma tendência a usar página pessoal, Skype, Spotify, Uber, Waze e YouTube.

As principais atividades desenvolvidas pela amostra no computador são a escrita de textos (95,9%) e a pesquisa (95,9%). As pessoas menores de 21 anos costumam buscar menos informações jornalísticas ($p=0,015$) e culturais ($p=0,026$) do que as de outras idades, e as pessoas que trabalham buscam mais informações jornalísticas ($p<0,01$) e culturais ($p<0,01$) do que as pessoas que não trabalham. Assim, os dados reafirmam a pesquisa de Pereira (2009, p. 154), não evidenciando que as estudantes buscam comunicação em grupos de discussão ou ainda elaborações que demandem mais conhecimentos técnicos do computador, como realizar edições de imagens e sons, criando possibilidades outras de narrativas. Conforme já comentado anteriormente, os dados evidenciam que podem existir formas e situações diferenciadas entre as estudantes. Embora, de modo geral, o grupo aparente ter mais “acesso” aos equipamentos, estes não parecem estar de fato incluídos em suas vidas (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012, p. 104).

5.3.2 Mídias e músicas



Fonte: Alpino (2015)

A maioria das estudantes (75,3%) costuma baixar músicas para ouvir em seu celular ou montar *playlists* (lista de músicas), sendo que 5,5% delas o fazem às vezes. Esse fato pode demonstrar a falta de internet disponível nos diferentes lugares públicos ou ainda apontar o alto custo de internet pessoal no contexto brasileiro. A maioria das pessoas da amostra também costuma buscar e

escolher suas músicas primordialmente no YouTube, o que corrobora a pesquisa de Ramos (2012), em contraponto com as outras plataformas. É possível observar que o desenvolvimento de mídias portáteis para ouvir música modificou de forma significativa as relações entre as pessoas e a músicas. As variadas plataformas musicais – como YouTube, Spotify, Deezer, rádios on-line, entre outras – cada vez mais apresentam e desenvolvem uma construção musical de diversos estilos para a fruição entre os mais jovens.

A plataforma YouTube, que foi a mais citada pelas estudantes, por exemplo, nasceu em 2005, com os sócios Chad Hurley, Steve Chen e Jawes Karin, e foi comprada em 2006 pela Google. É uma plataforma que não parou de trazer novidades, privilegiando não só a quantidade de visualizações, mas também o tempo que as pessoas passam assistindo ou ouvindo seus conteúdos (KLEINA, 2017). Além disso, o YouTube é uma plataforma gratuita, de fácil compartilhamento e incorporação, o que significa que os ouvintes podem ser mais ativos e ter uma ação mais imediata na recomendação de músicas para outros ouvintes. Da mesma forma, age na promoção de carreiras musicais, pois é a principal ferramenta para fãs de música. Muitos artistas construíram suas carreiras somente através do YouTube (PORQUE..., 2013). Em relação ao acesso às redes sociais, aparentemente o canal do YouTube é o que predomina entre os jovens. Entretanto, no mundo capitalista, já é de conhecimento de todos que, quando o produto é de graça, é porque seus dados é que estão sendo disponibilizados de forma gratuita. Além disso, esses dados contribuem com os algoritmos, que são os responsáveis em realizar induções de notícias, eventos, compras que desejamos realizar, criando assim bolhas e uma

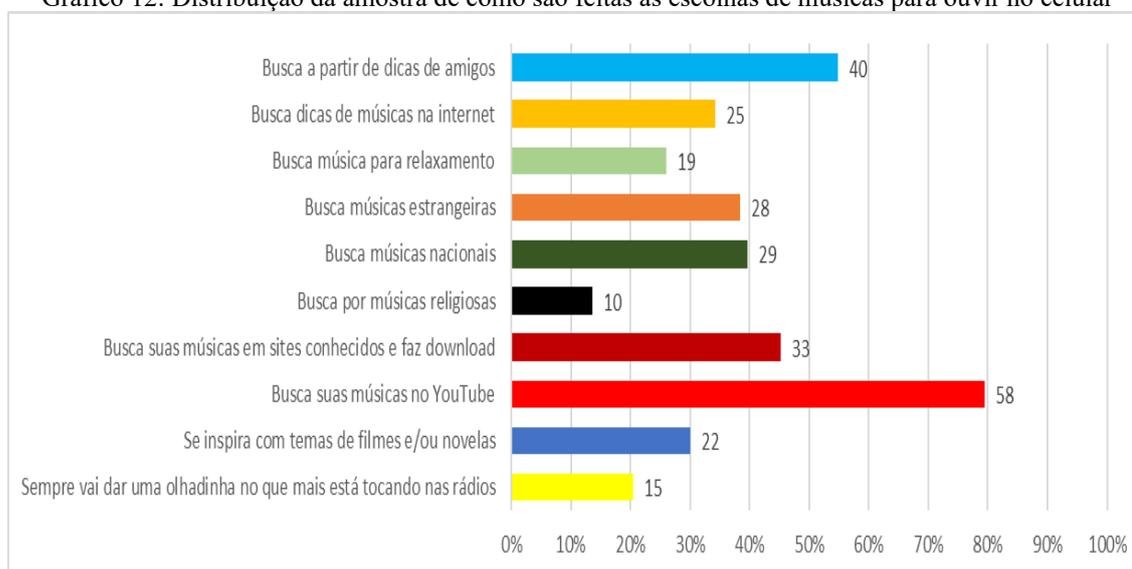
radicalização cultural e política. Ou seja, é preciso também estar alerta em relação aos potenciais problemas que essas plataformas podem gerar e, mais especificamente em relação à música, os entendimentos de quais e porque somente algumas delas são indicadas ou aparecem para que sejam consumidas.

Fazendo as correlações entre as variáveis, o questionário revelou que as estudantes que informaram buscar músicas nacionais são praticamente as mesmas que também selecionaram que buscam músicas estrangeiras ($p < 0,001$). Da mesma forma, as pessoas que buscam músicas para relaxamento buscam mais músicas nacionais ($p < 0,01$) e estrangeiras ($p = 0,042$), demonstrando que há então aqueles que buscam mais músicas nacionais, estrangeiras ou de relaxamento e aqueles que buscam menos.

Os dados revelaram também que as pessoas que buscam músicas religiosas costumam buscar mais músicas nacionais do que os que não escutam ($p < 0,01$), e as pessoas que buscam dicas na internet para escolher suas músicas também costumam buscar mais dicas com amigos do que as que não buscam dicas de músicas na internet ($p < 0,01$). Ou seja, há pessoas que buscam se comunicar mais, seja entre seus próprios amigos ou com as sugestões da plataforma, e outras pessoas que gostam de fortalecer suas próprias opiniões, evitando sugestões para essas escolhas. Mais uma vez, é importante afirmar que esses dados confirmam os da pesquisa de Ramos (2012), que sinaliza a importância do compartilhamento musical entre os amigos.

Além disso, os dados revelaram que as pessoas naturais de São Paulo costumam buscar mais músicas nacionais ($p = 0,03$) e estrangeiras ($p = 0,015$) do que as pessoas de outros estados, e, em contraponto, as pessoas naturais do Rio Grande do Sul costumam buscar menos o samba.

Gráfico 12: Distribuição da amostra de como são feitas as escolhas de músicas para ouvir no celular



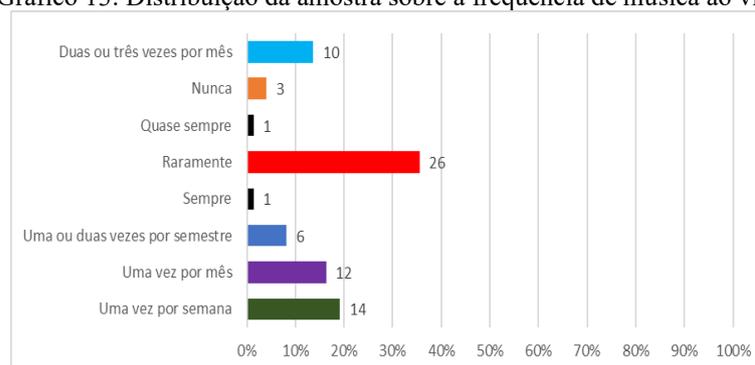
Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Pouco mais da metade (53,4%) das licenciandas costuma entrar em algum *site* exclusivamente dedicado à música. Nenhum dos *sites* apresentados a elas como opção teve mais de 30% de seleção, nem mesmo o YouTube, que, apesar de 89% das pessoas terem respondido que tinham em seus celulares, só foi selecionado por 26% das participantes. Vale lembrar que o YouTube não é uma plataforma apenas de música, mas concentra muitos vídeos. As pessoas que mais selecionaram que conhecem ou frequentam o YouTube e o *site* Vagalume foram as pessoas entre 21 e 25 anos ($p=0,033$).

Entre as 73 estudantes, 54 delas (74%) têm o hábito de conversar com os amigos sobre as letras das músicas, e essas pessoas costumam ouvir mais metal ($p=0,033$), rap ($p<0,01$), reggae ($p<0,01$) e rock ($p<0,01$) do que aqueles que não conversam sobre música. Além disso, os dados revelaram que as estudantes entre 21 e 25 anos têm um costume menor de conversar com amigos sobre letras de música ($p=0,041$). Esse dado se torna importante em uma formação de professores, pois, por um lado, sugere que as estudantes se preocupam, se inquietam e buscam conhecer com mais profundidade os materiais culturais com que se envolvem. Segundo Giroux e Simon (2013, p. 113), a pedagogia crítica busca focar nos processos pelos quais se produz conhecimento, e o ensinar e o aprender têm como objetivo “compreender por que as coisas são como são e como vieram a se tornar assim; tornando o familiar o estranho e o estranho familiar”. Tudo indica que essa é a busca da maioria das estudantes. Por outro lado, fica em aberto quais seriam os motivos para que as participantes da pesquisa que escutam MPB, pop internacional, funk e gospel, por exemplo, possuam o hábito de conversar com os amigos sobre as letras das músicas que escutam. Embora fuja ao âmbito de nossa pesquisa ir em busca de respostas para questões como essas, penso que trazê-las aqui ajuda a compreender a complexidade dos processos envolvidos nos usos e consumos de música e de mídia pelas professoras em formação.

Sobre a frequência de consumo de música ao vivo, e entendendo que assistir música ao vivo significa prestigiar um artista que se prepara para uma apresentação pública ou privada, como teatro, sala de concertos, casas noturnas, bares ou eventos em praças públicas, a resposta mais assinalada foi: raramente ($n=26$), seguidos de uma vez por mês ($n=12$), duas ou três vezes por mês ($n=10$) e uma ou duas vezes por semestre ($n=6$).

Gráfico 13: Distribuição da amostra sobre a frequência de música ao vivo

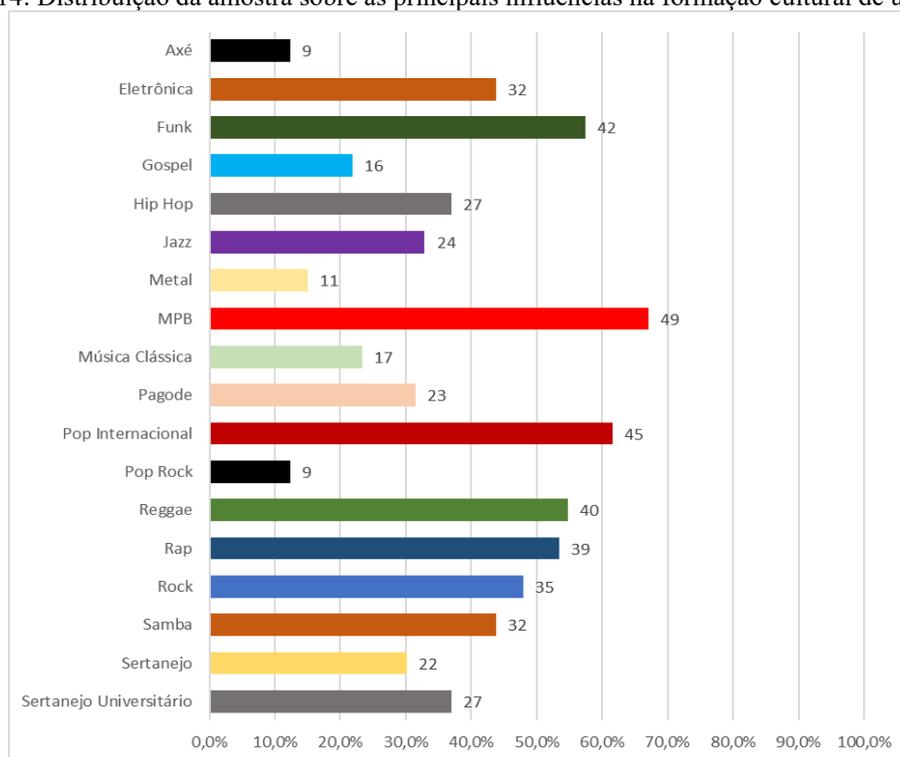


Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Diferentemente dos dados apresentados em relação ao número de equipamentos por estudante, os dados sobre as práticas culturais, mais especificamente sobre o ouvir música ao vivo, revelam a possibilidade de uma condição socioeconômica com dificuldades, mas também que as estudantes, por diferentes razões, não investem em suas próprias formações culturais, visto que a cidade de Florianópolis possui vários eventos públicos, nas praças do centro da cidade e nas praças de bairros como a Lagoa da Conceição (bairro tradicional), além de vários outros eventos musicais que acontecem semanalmente entre os estudantes dentro da própria universidade⁶¹. Esses dados, em um curso de formação de professores, são desanimadores. Afinal, como alertam Fantin e Rivoltella (2012, p. 108), “a cultura assume uma relevância especial para entender a prática pedagógica, pois traz à tona uma dimensão da vida social que pode ampliar a compreensão do papel da educação nas dimensões estéticas da formação cultural”. Ou seja, os dados vão revelando como as pessoas deste curso de Pedagogia alimentam seu capital cultural (BOURDIEU, 2015).

⁶¹ Vale ressaltar que a pesquisa aconteceu em 2018/2 e 2019/1, período anterior à pandemia de Covid-19, na qual foram necessários distanciamento social e novas práticas educacionais e culturais.

Gráfico 14: Distribuição da amostra sobre as principais influências na formação cultural de uma pessoa



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Assim, as principais atividades que as estudantes gostam de fazer em seu tempo livre são assistir à Netflix ou algo semelhante (82,2%) ou ouvir música (79,5%), o que provavelmente acontece por meio dos celulares, tendo em vista as respostas anteriores. As participantes entre 21 e 25 anos costumam gostar menos de assistir à Netflix ou algo semelhante ($p=0,05$) do que as outras idades. Os respondentes masculinos gostam mais de ir a um espaço com música ao vivo em seu tempo livre do que as do sexo feminino ($p=0,024$).

As pessoas que tiveram sua formação básica na escola pública gostam mais de ir ao cinema ($p=0,027$) e à praia ($p=0,035$) em seu tempo livre do que as pessoas que tiveram sua formação em escola privada. Aqui também se faz necessário observar que os dados revelam respostas não esperadas, pois no senso comum seria mais natural que as pessoas que estudaram em escolas privadas tivessem automaticamente mais condições financeiras e talvez mais capital cultural que as estudantes de escolas públicas e, por este motivo, elas teriam maior interesse em ir ao cinema e à praia. Porém, pode-se supor que as estudantes que provavelmente tiveram menos possibilidades financeiras ou incentivos familiares (capital cultural) valorizem e gostem mais de viver essa experiência da tela grande, do ritual e do prazer de se divertir e ao mesmo tempo enriquecer seus conhecimentos culturais.

Além disso, 59 estudantes (80,8%) afirmaram que o contexto em que se vive e a influência dos amigos são as principais interferências na formação cultural de uma pessoa. Em seguida, 31 afirmaram que a formação cultural de uma pessoa se dá por vontade própria, e 30 disseram que a formação cultural está relacionada às possibilidades financeiras de cada um. Assim, como a pergunta é de múltipla escolha, fica evidente o caráter multifatorial na formação cultural. Além disso, os dados sugerem que, se o contexto e os amigos são as mais fortes influências, a escola precisa se repensar e oportunizar mais atividades culturais na formação de seus futuros professores.



6 “MÚSICA COMO TAPA-BURACO MESMO”: O ESPAÇO DA MÚSICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Estávamos em nossa terceira aula, com apenas dez estudantes presentes, e a proposta pedagógico-musical era conhecer canções de cumprimento, dialogar sobre as diferentes visões sobre musicalização infantil e vivenciar brincadeiras de roda (ver Anexo PPT - 3ª aula). Assim, entre uma conversa e outra sobre quais músicas poderíamos trabalhar no espaço da escola, a estudante Rosita compartilhou algumas reflexões, observações e críticas sobre o uso e a função da música no contexto da Educação Infantil.

Dessa forma, primeiramente é importante ter o conhecimento sobre as orientações oficiais brasileiras mais recentes no país para em seguida refletirmos sobre a problemática trazida pela estudante.

6.1 BNCC E A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) é um documento “de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (p. 7). Destaca os critérios de organização das habilidades “com a explicitação dos objetivos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetivos em práticas de linguagem e campo de atuação [que] expressam um arranjo possível” (p. 86). Tem como eixo estruturante da Educação Infantil as interações e a brincadeira, buscando assegurar os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, ou seja, a BNCC pretende assegurar uma “formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (p. 25). Dessa forma, no campo de experiência chamado de “Traços, sons, cores e formas”, o documento oferece objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em relação à música em três grupos de faixa etária.⁶²

A educadora musical Cecília Cavalieri França (2020) comenta que o documento colocou novo código em produto antigo. Em relação à abordagem da Educação Infantil, a autora

⁶² Ver Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 48): Campo de Experiências “Traços, Sons, Cores e Formas” – Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento.

afirma que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (OADs) e as habilidades, “além de repetitivos e restritivos, apresentam problemas conceituais e metodológicos importantes, alguns dos quais representam retrocessos significativos para a área” (p. 33). Assegura que o documento assume diversas vezes ser “um arranjo possível” e que esse fato por si só “implica reconhecer que haja outras possibilidades de arranjo. Significa que a proposta não é ideal, infalível e muito menos definitiva; ao contrário: suas limitações são reconhecidas. Outros olhares, perspectivas e concepções são bem-vindas nesse diálogo” (p. 34).

Segundo França (2020, p. 36), em vez de priorizar o fazer musical espontâneo e criativo, o texto enfatiza repetidamente a exploração sonora “para acompanhar” repertórios escolhidos. Faz confusão conceitual, comete equívocos pedagógicos na enumeração de “brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias” e comete erro conceitual a respeito de “gêneros e tradições musicais”. Em relação às brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas (BRASIL, 2018, p. 48), de acordo com a educadora musical, “trata-se de um objetivo da aprendizagem e desenvolvimento que valida situações estereotipadas em lugar de expressões legítimas da cultura infantil das diferentes localidades” (p. 36). Assim, torna-se frustrante para a área, depois de “construir a percepção de música como campo epistemológico inseparável da cultura e do contexto”, ter um documento que reduz o criativo da criança a uma “apresentação do dia das mães” (p. 37).

Finaliza Cecília França (2020) dizendo ainda que houve uma mudança entre a 2ª e 3ª versões do documento, na qual a concepção de música como expressão humana foi substituída por expressão artística na 3ª versão, o que enfraqueceu sua condição como linguagem humana. Completa a autora: “no primeiro caso, a música é uma prerrogativa de todos e para todos e se aproxima da concepção cultural de educação musical. No segundo caso, não necessariamente, no que tende à concepção conservatorial” (FRANÇA, 2020, p. 39). A autora conclui que todas as escolhas pedagógicas e musicais são impregnadas de pressupostos, crenças e nuances ideológicas, portanto, políticas. Além disso, sugere que não é porque a versão da BNCC enfraquece a concepção de música que nós, educadores musicais, “temos que fazer o mesmo na nossa prática” (p. 39).

Por um lado, com tantas demandas e orientações com múltiplas interpretações, o que se percebe é que não há políticas públicas que garantam a presença do professor especialista em música na educação infantil. Dessa forma, no Brasil e mais especificamente nas creches ou nas pré-escolas públicas brasileiras, os objetivos e o desenvolvimento da área de Música na Educação Infantil ficam sob a responsabilidade da professora de referência. Por isso, há várias

pesquisas brasileiras que problematizam questões sobre a formação musical e pedagógico-musical nos cursos de Pedagogia.

Entre os 33 estudos que pesquisaram a música na formação dos pedagogos entre os anos de 2000 e 2020, cinco deles problematizam a questão da Educação Infantil (PACHECO, 2005; TIAGO, 2007; STORGATTO, 2011; BRITO, 2013; DUARTE, 2010). Resumidamente as pesquisas reforçam a necessidade de se incluir a formação musical nos cursos de Graduação em Pedagogia (TIAGO, 2007) e a necessidade do diálogo entre universidade e secretarias municipais e estaduais com a oferta de cursos de formação continuada (BRITO, 2013; DUARTE, 2010). Mesmo entre as professoras egressas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que oferece formação musical para as estudantes de Pedagogia, foi percebido que as profissionais sentem necessidade de especialistas da área no espaço escolar para que se sintam estimuladas a relacionar a música com as atividades da docência (STORGATTO, 2011).

Desta maneira, entendendo a Educação Infantil como um campo em construção e todas essas demandas da formação musical nos cursos de Pedagogia, Mateiro (2011b, p. 120) problematiza que é necessário, similarmente, que os cursos de Licenciatura em Música “vislumbrem uma formação profissional de educação infantil em nível superior considerando a necessidade de expansão dessa formação”, sendo essa ideia reforçada através de práticas com estagiários de música (MATEIRO; PEDROLLO, 2018, 2019).

Por outro lado, os trabalhos como o de Silva (2019) e Lino (2020) refletem a BNCC em sua plenitude, afirmando que ela implica um desafio muito elevado às professoras em formação inicial dos cursos de Pedagogia, mas também às professoras em exercício, que precisarão adequar suas práticas ao atual currículo. Assim, Lino (2020) considera importante a formação de professores, mas observa que a formação por si só não é determinante para a elevação da qualidade do ensino. Ela deve vir acompanhada de políticas públicas de valorização dos profissionais, assim como dos recursos necessários para garantir o funcionamento das escolas. Argumenta ainda a autora que falta organizar articulações entre as instâncias de formação e as de atuação, ou seja, entre universidades e Educação Básica.

Parece assim que a falta de formação crítica e reflexiva é sentida por todas as profissionais que frequentam o espaço da Educação Infantil, fazendo com que as docentes não se sintam bem-preparadas para todas as demandas exigidas pelos atuais documentos. Penso que, por isso, alguns relatos, desabafos e reflexões tenham sido frequentes entre as estudantes de Pedagogia e eu. Nessas ocasiões eram trazidos temas trabalhados durante as aulas na

universidade, mas que emergiam dos espaços em que elas haviam realizado o estágio supervisionado ou onde eram professoras auxiliares.

6.2 O USO DO DIMINUTIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rosita é uma dentre várias estudantes de Pedagogia que faz estágio ou atua como professora auxiliar na Educação Infantil. O ambiente proporcionado nas aulas, as brincadeiras cantadas e as indicações de leituras já no começo da disciplina fizeram com que Rosita compartilhasse o seu cotidiano na Educação Infantil, comentando:

Tipo assim... [a música é usada como] tapa-buraco, né? Principalmente na Educação Infantil, mais que na escola [refere-se ao Ensino Fundamental]. Vamos cantar uma musiquinha? As crianças não têm muito desses momentos.... de uma outra experiência, por exemplo. A Educação Infantil, nos lugares em que eu já fiz estágio, no geral a música é vista como tapa-buraco mesmo. (ROSITA *in* NATERA, 2019b, p. 17).

Este relato sugere que provavelmente essa situação tenha sido considerada natural para a estudante durante seu estágio na Educação Infantil, pois ela não comentou em nenhum momento ter enfrentado ou proposto algo diferente do que a professora de referência já realizava com a música em sala de aula. A frase pode remeter à ideia de que, quando a aula de música é ministrada por professores não especialistas, “na maioria das vezes, a música na escola e nas aulas tem um sentido funcional, aparecendo como ilustração ou pano de fundo para outras atividades” (SOUZA *et al.*, 2002, p. 20).

A estudante Céu, por exemplo, compartilhou também com o grupo o desconforto que sentiu ao sugerir, dentro de uma proposta pedagógica de trabalhos em parceria, o filme *Kiriku e a feiticeira* (1998)⁶³, de grande qualidade estética. A sugestão, no entanto, não foi aceita pela escola, que preferiu mostrar o filme *Alvin e os esquilos* (2007)⁶⁴, muito mais convencional e que, segundo ela, “eles já tinham assistido, inclusive!”. Segundo a jovem, além de todas as crianças já terem provavelmente assistido a este último, ele reforçava a venda de vários produtos, o que ela considerava insensato acontecer dentro de um espaço escolar (CÉU *in*

⁶³ *Kiriku e a feiticeira* é um longa-metragem de animação franco-belga de 1998, com direção de Michel Ocelot. Conta que na África Ocidental nasceu um menino minúsculo que teve o destino de enfrentar a poderosa e malvada feiticeira Karabá, que secou a fonte d’água da aldeia de Kiriku, engoliu todos os homens que foram enfrentá-la e ainda pegou todo o ouro que tinham. Para isso, Kiriku enfrenta muitos perigos e se aventura por lugares onde somente pessoas pequeninas poderiam entrar.

⁶⁴ *Alvin e os esquilos* é um filme estadunidense de *live-action*/animação lançado em 2007, com direção de Tim Hill. Conta a história de três esquilos chamados Alvin, Simon e Theodore.

NATERA, 2019b, p. 20). Isso significa dizer que Céu problematiza a questão do consumo mesmo dentro da escola.

Buckingham (2007a), por exemplo, discute que a escola não deve proteger as crianças do consumo mercadológico, mas encontrar modos de prepará-las para lidar com ele, realizando mediação, que, segundo o relato de Céu, não ocorreu naquele momento. David Buckingham afirma ainda que a escola tem que fazer “um exame mais rigoroso daquilo que se supõe serem as necessidades culturais das crianças, e do modo como as mídias poderiam ou não atender a elas” (BUCKINGHAM, 2007a, p. 240). Da mesma forma, Fantin (2007) informa que é preciso ampliar o repertório cinematográfico na escola, assegurando às crianças acesso a uma diversidade de temas. Assim, sugere a autora que a escola deve oferecer filmes de diferentes países e culturas e mostrar outros modos de ver, o que “significa permitir que as crianças usufruam do patrimônio cultural da humanidade a que de outra forma dificilmente teriam acesso, devido aos condicionantes históricos e sociais do nosso contexto” (FANTIN, 2007, p. 8). Segundo o relato de Céu, parece que a escola perdeu a oportunidade de ver o filme como possibilidade de ampliação e de diversificação do repertório cultural das crianças – inclusive não possibilitando a mediação entre professoras e crianças. Tais oportunidades são extremamente ricas quando os filmes assistidos possibilitam abordar questões sociais, culturais, de gênero, classe ou outros.

Por um lado, é possível observar que Céu se indignou com a escola e com a coordenação no momento que estava trabalhando ali, pois não pôde fazer nada para mudar o filme a ser exibido. Por outro lado, por meio do relato de Rosita, é possível reconhecer que o contato com o universo da linguagem musical a fez lembrar e repensar sobre o fato já ocorrido. Essa lembrança compartilhada demonstra que Rosita se mostra em movimento, mais segura e confiante de que a oportunidade em conhecer um pouco mais de perto as brincadeiras musicais a faz repensar nas diferentes possibilidades de a música estar presente no contexto da Educação Infantil por meio de uma intencionalidade pedagógica.

Mas Rosita vai além de a música ser tapa-buraco. Compartilha ainda outras práticas que merecem atenção no contexto da Educação Infantil, afirmando que, quando “as crianças estão muito agitadas no pátio, volta pra classe e vamos acalmar. Ouvimos uma musiquinha, toca um instrumentinho, cada um faz um barulho bem rápido e é isso. E está lá no planejamento: musicalização! Difícil” (ROSITA *in* NATERA, 2019b, p. 17).

Segundo Souza *et al.* (2002), o uso deste termo “musiquinha” é comum quando a música está associada às rotinas da sala de aulas ou às datas comemorativas na escola. Outras

expressões também utilizadas no comentário da estudante Rosita, como “tocar um instrumentinho”, “fazer um barulho rápido” e colocar as crianças para se “acalmar”, reforçam o uso da música como divertimento, lazer e terapia, processos também identificados na pesquisa de Souza *et al.* Esse pequeno relato reafirma a ideia de que, nos espaços escolares em que Rosita realizou o estágio, a música foi vista como “tapa-buraco”, não sendo reconhecida “como um campo de conhecimento com contornos próprios, mas como grupo de atividades a ser reproduzido em sua prática docente” (SOUZA *et al.*, 2002, p. 51). Na atualidade, em muitos contextos ainda se observa o uso do termo “musiquinha” em referência às músicas utilizadas principalmente na Educação Infantil. França (2020), por exemplo, analisando os impactos nos planejamentos e a prática da Educação Musical a partir das orientações da BNCC, afirma que “mesmo a ‘musiquinha’ da rotina escolar é cultura; mas, em sua maioria, uma cultura empobrecida, reduzida de padrões rítmicos e melódicos convencionais e previsíveis” (p. 38, grifos da autora).

Para além do relato de Rosita e do comentário de França (2020), é possível observar que é comum a presença de palavras no diminutivo – como “musiquinha” e “instrumentinho” na linguagem coloquial brasileira – e seu sentido depende do contexto. O uso do diminutivo pode destacar o tamanho menor das coisas, conotar afetividade e carinho, mas também, como observa Walker (2019), pode ter um lado subversivo ou mesmo pejorativo, ou seja, menospreza-se algo de uma forma aparentemente respeitosa e até mesmo delicada e carinhosa.

Nicoletti (2016), consultora de língua portuguesa, também reitera que o sufixo de diminutivo serve para expressar carinho, delicadeza, assim como para demonstrar desdém, ironia, exasperação. Presa a um lexema que contém uma ideia negativa, o sufixo passa a indicar não a redução de tamanho, mas a redução de valor. Como exemplo, é comum ouvir alguém falar “professorinha primária”, mas não “professorzinho universitário”. Está embutido aí o preconceito de gênero e a ideia de a atividade da “professorinha” ser vista como menor em relação à do professor, por se dar na Educação Básica. Para a autora, o uso de palavras como “gordinho” e “mulatinho” geralmente evoca algum tipo de preconceito ou talvez um sentimento de superioridade de quem os usa. Por isso, ela sugere que não sejam feitas generalizações e que se atente para o limite entre o carinho e a ofensa, que pode estar no modo como se fala, na entonação e, sobretudo, no contexto.

Nesta perspectiva, o diminutivo “musiquinha” utilizado por Rosita pode ter diferentes significados e pode ser justificado tanto porque a professora de referência se dirigia às crianças e por isso buscava palavras mais carinhosas, quanto porque ela se referia à música como algo de menor valor, o que problematiza a questão do currículo, ou seja, a hierarquia entre os saberes,

apesar de o equilíbrio entre as diferentes atividades e as diferentes matérias ser, neste nível de ensino, uma questão de ordem essencialmente pedagógica, segundo Forquim (1992, p. 37). Pode estar ligado às duas coisas ao mesmo tempo.

O uso do diminutivo em relação às crianças pode igualmente ser pensado com apoio na Sociologia da Infância, que considera as crianças como “sujeitos de direitos e assume a questão da participação da criança como central na definição de um estatuto social da infância e na caracterização do seu campo científico” (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 54). Ao assumir as crianças como atores sociais, competentes para interpretar e dar significados ao que vivem, sentem e observam (SARMENTO; PINTO, 1997; CORSARO, 1992), por um lado, o uso do diminutivo poderia ser refletido junto com elas, para ver se gostariam de ser chamadas de criancinhas ou de crianças. Os professores com longa experiência em sala de aula afirmam que é comum que as crianças chamem de “criancinhas” aquelas que têm menos idade do que elas, ou que pensam que “sabem menos do que elas”.

Buckingham (2007a) confirma essa ideia relatando que, quando conversa com crianças de dez anos em situações de pesquisa, elas dizem que não são influenciadas pelo que assistem, mas que as “criancinhas” é que são influenciadas. Entretanto, segundo o autor, quando “você conversa com as criancinhas”, a história é a mesma: “as outras pessoas” é que se deixam levar (BUCKINGHAM, 2007a, p. 192, grifos do autor). Assim, vale lembrar que “a criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração [...], tem o direito de exprimir os seus pontos de vista, obter informações (UNICEF, 2018, art. 12 e 13, p. 10-11).

Nesta concepção, a socialização das crianças se dá mediante o processo pelo qual os indivíduos incorporam, integram e se apropriam dos modos de pensar, fazer e ser da sociedade por meio das práticas desenvolvidas na família, na escola ou em outras instituições (BELLONI, 2009, p. 69). Por isso, o uso de palavras no diminutivo pode da mesma forma ser um assunto trabalhado junto às crianças, para que elas possam tornar mais claros os significados que damos às coisas, às pessoas, aos sentimentos e às atividades.

Há muitos detalhes complexos entre o uso das palavras e seus significados. Por exemplo, além do uso de diminutivos, mais especificamente na Educação Infantil, é comum que alguns pais ou mesmo as próprias professoras ou coordenadoras das escolas chamem a professora de “tia”. Neste caso, Freire (1997) alerta que essa tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma “inocente” armadilha ideológica, tentando dar a ilusão de adocicar a vida da professora; porém, o que na verdade se tenta é diminuir sua capacidade de luta. Ser

professora é valorizar o ensinar como profissão, que, como tal, envolve tarefas, criatividade, amorosidades, competência científica, ousadia, mas também liberdade. Não desmerecendo a figura da tia no contexto familiar, no contexto escolar o uso do termo é entendido como uma tendência à desvalorização profissional, é a tentativa de transformar a professora em um parente postiço (FREIRE, 1997, p. 10). A professora ou futura professora, de acordo com Freire (1997), tem o direito de decidir se quer ser chamada de tia ou não, mas “não pode, porém, é desconhecer as implicações escondidas na manha ideológica que envolve a redução de professora à de tia” (p. 18).

O mesmo pode ter ocorrido com o uso do diminutivo na fala de Rosita. Talvez o diminutivo tenha sido uma tentativa de aproximar as crianças das professoras ou da própria música, num processo semelhante ao de chamar a “professora” de “tia”. Mas, se quisermos que as profissionais e suas áreas de ensino sejam respeitadas, será necessário refletir sobre as terminologias usadas e que significados elas têm.

Da mesma forma, Magalhães (2002) problematiza o uso dos “inhos” no contexto dos livros infantis. Segundo o autor, esse uso de diminutivos já se dá na literatura porque os próprios livros muitas vezes são diminutivos, trazendo adjetivações solenes, poetizações primárias e lugares-comuns. Ou seja, porque são “livros onde há boas intenções morais e às vezes até uma ternura muito especial, mas onde não há jogo ou qualidade estética” (MAGALHÃES, 2002, p. 211). Anuncia ainda o autor que isso ocorre porque os adultos infantilizam as crianças a partir de uma convicção de que ela não é capaz de ter domínios literários. Assim, criam livros “falsamente poéticos, ou apenas engraçadinhos e desmistificadores, isto é, empobrecedores” (p. 211).

Mais especificamente em relação à música, Fanny Abramovich, uma pioneira dos estudos da cultura para crianças no Brasil, foi convidada para analisar 30 discos infantis de diferentes gravadoras no início da década de 1980, como, por exemplo, a *Coleção Disquinhos*, *Sítio do Picapau Amarelo*, *Seleções Infantis* (Copacabana), a *Banda da Turma da Mônica* (RGE-Fermata), *Beto Coelho Apresenta 25 Canções Preferidas* (K-Tel); *Os treze mandamentos da Criança Bacana* (RGE-Fermata) e *Pedro e o Lobo* (CBS) de Prokofiev, narrada por Roberto Carlos. Segundo ela descreve com ironia, eram “disquinhos contendo histórias clássicas, cantando cantiga de roda, comemorando festinhas, adaptando contos conhecidos, tios desconhecidos, enfim, um verdadeiro festival de imaginação criadora, de surpresas, de inusitado” (ABRAMOVICH, 1983, p. 65).

Nas palavras de Fanny Abramovich, essa foi uma experiência que a fez se sentir uma verdadeira heroína, pois o vasto material musical não propôs brincadeiras com a sonoridade das

palavras, e as vozes utilizadas se apresentaram falsas, estereotipadas, inexpressivas. Algumas vezes, assegura Abramovich, a música não tinha preocupação com a adequação melódica ao comportamento dos personagens; outras vezes, as letras propunham que a criança fosse obediente porque isso a tornaria mais bonitinha, com mais saúde e assim por diante. Além disso, afirma a existência de discos sem som: “musiquinhas de fundo...” (ABRAMOVICH, 1983, p. 71). Enfim, a autora critica o material pela falta de se “recriar melodias, modificar ritmos, introduzir novas vozes, cantar de modos diferentes, [...] simplesmente trazer boa música, bem-feita, estimulante e diversificada” (p. 72). Observou durante essa experiência que havia alguns discos não produzidos para crianças, como *Meu Primeiro Amor*, gravado por Nara Leão (Philips), ou *Acalantos brasileiros*, organizado por Marcus Pereira, onde se podia encontrar propostas de reinvenção de ritmo, junção de duas canções, momentos inesperados e cantados de maneira terna e doce. Mas eram exceções à regra.

Assim como Abramovich (1983), Moreira (2012, p. 289) informa que, “desde 1971, quando se instituiu a Educação Artística como atividade no currículo escolar, em detrimento da disciplina de Educação Musical”, as gerações a partir dos anos 1980 se tornaram órfãs de música. Dentro dessa perspectiva, a autora afirma que as músicas das mídias – como Balão Mágico, Trem da Alegria, Grupo Menudo, Xou da Xuxa, Angélica, Eliana, Sandy e Junior, entre outros –, juntamente com a invenção aparentemente inofensiva do *walkman*, fizeram com que o ouvinte perdesse a consciência vocal, pois passou a cantar junto com os *walkmans* e não ouvia mais “sua própria voz, ficando imperceptíveis as desafinações ou os (des)contornos melódicos” (MOREIRA, 2012, p. 291-292). Assim, a autora diz que essas gerações “compreendem a música de forma limitada, distante de uma concepção artística ou estética” (p. 292) e que a usam para diversas atividades, como para dançar, relaxar etc., porém não mais para pensar ou para ouvi-la em sua essência. Talvez, o uso do diminutivo em relação à música no relato de Rosita tenha se dado justamente porque a professora pode ser dessa geração ou posterior e não ter tido nenhum contato com a Educação Musical, apenas com essas músicas das mídias.

Rosita ainda termina sua frase afirmando: “As crianças estão muito agitadas no pátio, volta pra classe e vamos acalmar. Ouvimos uma musiquinha, toca um instrumentinho, cada um faz um barulho bem rápido e é isso. E está lá no planejamento: musicalização! Difícil” (ROSITA *in* NATERA, 2019b, p. 17).

Depois de ler essa análise feita por Rosita, é possível pensar, por um lado, que talvez ela tenha se referido a este tipo de material musical, exemplificado por Abramovich (1983) ou

por Moreira (2012), e que realmente a professora poderia ter ofertado às crianças apenas “uma musiquinha!”, o que Rosita não concordou, visto ter comentado: “E está lá no planejamento: musicalização!”. Pode ser, por outro lado, que Rosita ou a professora de referência considerassem, naquela época, a musicalização como algo de menor valor entre os eixos estruturantes que compõem o currículo e que por isso não necessitasse de planejamento prévio.

Nesta frase ficam evidentes as concepções de música que eram transmitidas nas escolas onde Rosita fez estágio. Com certeza, não seria possível nem desejável que ali houvesse uma única concepção de música, como já observou Meyer (2001), mas é evidente que a música deveria ser apresentada como tendo um significado mais elaborado do que apenas o papel de “tapa-buraco”. Afinal, é certo que a música pode ser “apropriada pelos indivíduos como um recurso para a constituição contínua de si mesmos e seus estados sociais, psicológicos, fisiológicos e emocionais” (DENORA, 2000, p. 47). Aparentemente isto não aconteceu, pela insistência da estudante em reiterar que a música era como “tapa-buraco mesmo”.

Parece que a música, naquele contexto que a estudante mencionou, foi apropriada de forma não intencional, não planejada, apenas como substituição de uma outra atividade que, por algum motivo, saiu do controle das professoras. Foi em busca de “acalmar” as crianças que a música entrou como parte de um conteúdo escolar naquelas ocasiões, o que comprova que as professoras eram conscientes de que, dependendo da maneira como você usa a música, ela terá uma determinada função (MERRIAM, 1964). Não há problema nesse tipo de uso, desde que planejado e orientado para que realmente a música alcance a função desejada, que, no caso, era tranquilizar as crianças. Merriam chama essa função de “expressão emocional”, que seria a de liberar os sentimentos para ocorrer certo desabafo, oportunizar um alívio (p. 219).

Hummes (2004, p. 83) verificou que a função emocional é sempre referida pelo senso comum e que, para justificar a presença da música na escola, se costuma realizar atividades que “servem para aguçar a sensibilidade dos alunos e também servem como elemento de socialização dos mesmos”. Porém, querer acalmar e ao mesmo tempo “tocar um instrumentinho” ou “fazer um barulho rápido” não parece um uso da música de forma intencional, planejada, ou seja, entendendo-a como uma linguagem capaz de trazer divertimento, prazer, emoção, tranquilidade, mas também conhecimento que pode nos fazer pensar. Cunha, Lombardi e Ciszewski (2009, p. 47), na perspectiva da educação musical contemporânea, mais especificamente a partir de Delors⁶⁵ (2004), também apontam que as

⁶⁵ Teve como suporte a leitura, a análise e a discussão do livro *Educação: um tesouro a descobrir*. Trata-se do relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (CUNHA; LOMBARDI; CISZEWSKI, 2009, p. 42).

professoras “se utilizam da música como meio ou recurso para suas atividades em sala de aula [e que, desta forma,] a música contribui para a aquisição do conhecimento em outras áreas que não a música”. Swanwick (2003), entendendo a música como discurso, declara que as pessoas realmente podem decidir por elas mesmas quais músicas são boas para o quê. Ele diz que as funções da música possuem “componente reprodutivo, mas existe também a possibilidade de realinhamento metafórico. Essas funções simbólicas têm potencial tanto para a transmissão como para a transformação cultural” (p. 49).

Para Maura Penna (2008), explicar a musicalização em termos de música é permanecer em um nível de abstração inquestionável e sagrado; por isso, ela propõe submeter a musicalização ao crivo da reflexão. Assegura a autora que a musicalização não acontece apenas na escola, mas também nas práticas culturais populares (rodas de samba, grupos de cirandas etc.) e em atividades dispersas e assistemáticas (ouvir CD, dançar etc.) espontaneamente. Porém, essas práticas dependem “diretamente e de maneira bem clara, das condições socioculturais do indivíduo” (p. 31), sendo que, observa a autora, nem todos possuem acesso à riqueza de músicas, havendo diversos significados sociais das músicas na atualidade, o que indica a necessidade de os professores se questionarem sobre quais as músicas que servem de referência para o processo de musicalização.

Por isso, Penna (2008 p. 41) defende a ideia de que a musicalização seja “um processo educacional orientado que se destina a todos que, na situação escolar, necessitam desenvolver ou aprimorar seus esquemas de apreensão da linguagem musical”. Ou seja, a autora defende que não se deve negar a realidade musical vivenciada pelas crianças, mas possibilitar a expansão desse universo, levando-as a se expressarem criativamente com os elementos sonoros e compreenderem os conceitos musicais básicos, que são indispensáveis ao desenvolvimento de uma competência sólida. Concluindo, a autora certifica que a musicalização deve promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida e efetuar “o desenvolvimento dos instrumentos de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente” (PENNA, 2008, p. 47).

De qualquer maneira, para além das concepções de música, fica evidente que o conceito de musicalização não foi compreendido pelas professoras naquele momento, o que ratifica a necessidade de formação musical nos cursos de Pedagogia para possibilitar que elas sejam mais reflexivas e críticas na seleção de seus repertórios na escola. Fica evidente também

que são necessárias políticas públicas que garantam a presença de um educador musical na Educação Infantil para que o trabalho possa ser realizado colaborativamente.

Além disso, essa prática de usar a música na escola como um recurso de “tapa-buraco”, ou seja, de utilizá-la nos momentos em que a professora não sabe mais o que fazer com as crianças ou em que “perdeu o controle” delas, é análoga ao que também ocorre com frequência com o uso dos filmes e desenhos animados. Ferrari e Fantin (2017), por exemplo, asseguram que as escolas têm despertado interesse pedagógico nas atividades de produção audiovisuais nos últimos anos, porém “o caráter de recurso ou ferramenta didática alterna-se com o caráter não intencional, com o uso de filmes no improviso em substituição de outras atividades” (p. 18).

Da mesma forma, Santos (2020), ao analisar as produções culturais presentes no cotidiano da Educação Infantil da cidade de Florianópolis (SC), conta que, em relação às produções audiovisuais, a experiência mais vivenciada é a exibição de filmes nas próprias unidades educativas e que, de certa forma, essa prática corrobora as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da RME de Florianópolis (p. 192). Contudo, segundo Santos (2020, p. 229), a dificuldade de variação/ampliação de repertórios se explica “pela quantidade imensa de produções existentes e pela conseqüente necessidade de tempo para realizar a curadoria mais apurada”. A autora afirma ainda que foi possível perceber que todos os filmes da Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis se transformam em acervo para muitas dessas professoras e que isso evidencia a necessidade de que o poder público da cidade promova mais editais de incentivo à cultura. Dessa forma, é possível observar que as escolhas dos filmes ou das músicas no espaço da Educação Infantil necessitam de tempo disponível para a curadoria, o que demonstra a construção de atividades com intencionalidade. A partir disso, será crucial a mediação da professora para o desenvolvimento dos diferentes significados possíveis por parte das crianças.

Dessa maneira, fica claro que o uso da música com essas funções sociais e/ou sem planejamento se dá porque provavelmente as professoras não tiveram uma formação musical em seus cursos de formação de Pedagogia e também não participaram de cursos promovidos pela rede de ensino pública de formação continuada que abordassem a música no contexto da sala de aula, no currículo ou no planejamento e sequer possuem contato direto com um educador musical que possa ajudá-las na organização desses planejamentos. Da mesma forma como ocorre com os filmes e foi destacado por Santos (2020), parece ficar evidente que, para que ocorra uma diversificação/ampliação dos repertórios musicais, também é necessário, para além das formações acadêmico-profissionais, que existam espaços culturais oferecidos pelo poder

público para que essas professoras tenham acesso aos materiais que compõem seus acervos; mais que isso, que tenham a possibilidade de levar suas crianças para assistirem a apresentações musicais de qualidade ao vivo.

6.3 ROSITA E SUA RELAÇÃO COM A MÚSICA

A estudante Rosita disse ainda outras coisas que merecem reflexão. No questionário, ela respondeu que ouve música todos os dias porque gosta, porque isso a acalma, anima e lhe faz companhia. Costuma cantar, tocar ou dançar ao ouvir música. Tem o hábito também de ouvir música enquanto estuda e lava a louça, mas às vezes fica só ouvindo. Dessa forma, a jovem usa os diferentes modos de ouvir música, o que, segundo as sugestões de Boal-Palheiros e Hargreaves (2003), indica domínio no uso da música para atingir as funções desejadas.

Rosita não citou nenhum exemplo de músicas do folclore brasileiro por não as conhecer, conforme ela anotou. É importante lembrar que a questão sobre esse tema era aberta e dependia da memória que é acionada rapidamente. Isto pode significar que a estudante conheça algumas ou até mesmo várias canções folclóricas, porém naquele momento não se recordou delas. A falha na memória pode ter ocorrido por ela não conhecer ou não se sentir segura sobre a designação “músicas do folclore”, ou seja, não ter certeza sobre se uma música que conheceu na infância faz parte ou não desta classificação. Mas pode ser que realmente não conheça nenhuma música do folclore ou que as músicas do folclore não tenham sido significativas o suficiente em sua infância para que ela se recordasse naquele momento.

Em uma questão de múltipla escolha sobre artistas e grupos musicais brasileiros que trabalham com canções da cultura infantil, a jovem assinalou conhecer as opções “Eliana”, “Xou da Xuxa”, “Castelo Rá-Tim-Bum” e “Palavra Cantada”. Eliana e Xuxa já tiveram bastante visibilidade midiática, sobretudo Xuxa, que passou a ser admirada e consumida não pela qualidade de suas músicas, mas pelos textos “facilmente assimilável[is] e decorado[s] – e que muitas vezes chamam mais a atenção por sua mediocridade e vulgaridade –, uma coreografia simples e diversos efeitos visuais de luzes e cores” (MOREIRA, 2012, p. 292). Já o “Castelo Rá-Tim-Bum” e o “Palavra Cantada” são grupos com trabalhos mais elaborados, que aliam o prestígio nas mídias ao reconhecimento pelos educadores musicais ou pela área de Música. São compositores e intérpretes que pesquisam e estudam a música e as culturas da infância por compromisso ético e estético, e não por uma oportunidade apenas mercadológica. Aliás, os artistas Hélio Ziskind, do “Castelo Rá-Tim-Bum”, e Sandra Peres e Paulo Tatit, do “Palavra

Cantada”, ainda estão atuando e realizando shows para crianças até este momento, o que permite que Rosita inclusive se atualize em temas mais modernos quando se pensa em música para crianças.

Além disso, a estudante assinalou conhecer a cantora e compositora “Bia Bedran”, que se apresentou em um momento musical na TV Cultura nas décadas de 1980 e 1990 (BIA..., [2010]) e que tem um material pedagógico-musical também voltado às crianças, mas que atualmente tem muito menos visibilidade midiática, principalmente entre estudantes da idade de Rosita (21 a 25 anos).

Segundo as anotações que Rosita ofereceu no questionário, ela escuta jazz, MPB, pop internacional e reggae. Em relação à escola, Rosita incluiria diferentes estilos musicais para ampliar o repertório das crianças, como músicas africanas/afro-brasileiras e indígenas, o que sugere que a estudante estava atenta à Lei nº 11.645/2008, que inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008b). Além desses estilos, ela incluiria também música clássica/erudita, funk, MPB, pop, rap, sertanejo, sertanejo universitário e trilhas de filmes.

A variedade de estilos apresentada por Rosita entre as opções oferecidas no questionário foi grande, incluindo muitas músicas que a estudante não costumava ouvir, o que pode sugerir que ela gostaria que a música entrasse na escola a partir do consumo dos alunos. Por um lado, para que isso pudesse acontecer, seria necessário um processo reflexivo, envolvendo a preocupação com o significado que os indivíduos dão à música e como se identificam com ela. Um processo como esse favoreceria o que Tia DeNora (2000, p. 51-52) chama de reflexividade estética, que ocorre quando o eu moderno se torna um sujeito de demandas elevadas e de muitas flexibilidades e variações, ágil e capaz de gerenciar mundos numerosos e muitas vezes com valores que podem ser conflitantes entre si. Ramos (2012, p. 88), por exemplo, menciona que certas “práticas metodológicas simples” podem ser “capazes de captar a atenção de jovens e dialogar com suas expectativas, em relação ao conteúdo musical na escola”. Ela cita o exemplo de uma proposta musical que teve como finalidade as práticas de cantar e escutar, mas também de possibilitar o acesso à história das bandas de rock’ n’ roll, em que o professor dividiu a turma em grupos menores e possibilitou também a incorporação do MP3⁶⁶. Fica em aberto os motivos pelos quais Rosita pensava em incluir tantos estilos

⁶⁶ MP3 é um dos primeiros tipos de compressão de áudio com perdas quase imperceptíveis ao ouvido humano. Ele faz redução do tamanho do arquivo, chegando a ser 90%, ou seja, o tamanho do arquivo passa a ser 1/10 do tamanho original. Fonte: MP3... ([2010]).

musicais na formação das crianças e propôs, junto com a professora de referência, cantarem apenas uma “musiquinha”, como afirmou.

Rosita não se lembrou das músicas do folclore que fazem parte da chamada cultura da infância, mas isso não significa que não as valorize. Isso pode ter ocorrido porque Rosita parece pertencer à geração que teve acesso aos *Disquinhos infantis* ou ao *Sítio do Picapau Amarelo*, aos quais Abramovich (1983) fez muitas críticas devido à falta de criatividade e de percepções sonoras que trabalhassem a imaginação e a sensibilidade da criança. Talvez tenha sido a falta de riqueza nas canções apresentadas para Rosita que a fez se esquecer de trazer essas músicas para o contexto escolar. Rosita mostrou conhecer um vasto repertório de grupos musicais ligados à cultura da infância que possuem certa visibilidade midiática. Assim, fica sem resposta que motivos levaram Rosita a não incluir nenhuma música do repertório que ela dizia conhecer nas aulas que deu durante o estágio, conforme ela própria informou no questionário. Entre eles, os projetos “Palavra Cantada” (PALAVRA..., 2015), “Castelo Rá-Tim-Bum” (PASSARINHO..., 2014) e “Bia Bedran” (BIA..., 2011), por exemplo, que estão acessíveis no YouTube com várias canções, maneiras de brincar e ricas interpretações das histórias, o que garante acesso a esses materiais a todo momento, dependendo apenas da disponibilidade de internet.

Rosita respondeu que ouve música por meio do celular e do computador, utiliza a plataforma do YouTube no celular para escolher suas músicas, busca músicas nacionais, estrangeiras, religiosas e de relaxamento e normalmente conversa com os amigos sobre as letras das músicas. Não possui o hábito de fazer *playlist* (lista de músicas), mas costuma entrar em páginas da internet (*sites*) que disponibilizam muitas músicas, como o Letras, o YouTube e o Vagalume⁶⁷. O fato de não fazer *playlist* pode ser um dos motivos de ela não buscar as músicas que já conhecia em seu celular para levar à escola. Porém, Rosita costuma visitar o YouTube e o fato de não usar essa plataforma dentro do espaço escolar pode se dever à dificuldade de acessar a internet neste ambiente ou simplesmente porque não consegue disponibilizar tempo para realizar a curadoria de músicas para trabalhar na escola junto às crianças.

Além disso, a estudante relatou que trabalhava mais de 20 horas semanais fora da área de Educação. Esta pode ser mais uma justificativa para ela não ter tempo de se preparar fazendo pesquisas no celular para seu estágio, o que aponta para a realidade socioeconômica complicada do nosso país. Diante disso, e em tempos de reformas políticas educacionais, Rusinek e

67 Respectivamente, disponíveis em: letras.mus.br; youtube.com; vagalume.com.br.

Aróstegui Plaza (2015, p. 78) alertam que é preciso decidir se nos conformamos com o sistema social em que vivemos ou se queremos promover um pensamento crítico em direção a uma transformação. Nesta perspectiva, os autores garantem que uma sociedade não pode promover sucesso educacional se não garantir a qualidade na formação de professores e que, em relação à música, é preciso formar professores que reconheçam a diversidade cultural; portanto, devem incluir o maior número possível de culturas, gêneros e formas de interação musical para expandir os horizontes de seus alunos. Em relação à formação de professores generalistas (pedagogos), os autores revelam a necessidade de eles terem formação musical suficiente para que se sintam bem-preparados para trabalhar com essa linguagem, porque “o despreparo destes pode causar uma desigualdade de oportunidades musicais para as crianças em formação” (RUSINEK; ARÓSTEGUI PLAZA, 2015, p. 85).

Assim, os comentários feitos por Rosita podem levar a pensar que ela estava acomodada em sua realidade, mas, ao iniciar seu contato de forma mais orientada com a música, já ao responder o questionário, ela se mostrou interessada em repensar o lugar da música na sala de aula e no planejamento das professoras. Em primeiro lugar, devido à diversidade de estilos musicais que ela sugeriu para a formação do repertório das crianças. Em segundo lugar, porque terminou seu depoimento com indignação, demonstrando um interesse em conhecer outras maneiras de se fazer música no espaço da escola.

O primeiro passo do pensamento reflexivo, segundo Dewey (1989, p. 28), é se sentir em estado de dúvida, hesitação, perplexidade; o segundo passo é um ato de busca, de investigação, para encontrar algum material que esclareça a dúvida e a perplexidade. Os dados analisados parecem mostrar que Rosita, no momento de sua fala, estava no primeiro passo de um pensamento reflexivo.

6.4 ESTÁGIO E CONCEITOS

Rosita ajuda também a pensar sobre o papel do estágio na formação de professores ao afirmar que “a Educação Infantil, nos lugares em que eu já fiz estágio, no geral a música é vista como tapa-buraco mesmo” (ROSITA *in* NATERA, 2019b, p. 17).

Entendendo o estágio “como um espaço que possibilita ao estudante, futuro professor, observar, analisar, atuar e refletir sobre as tarefas características de sua profissão” (MATEIRO, 2014, p. 21), Rosita denunciou o estágio como um espaço que não cumpriu seu papel, que seria o de socializar boas práticas. Criticou as atividades por não terem lhe proporcionado “uma outra

experiência” e refletiu com indignação que no planejamento do estágio estava registrado que seria trabalhada a musicalização, embora isso não tenha acontecido.

Uma vez que o estágio não é o foco desta pesquisa, não se pode deixar de registrar e compreender a indignação da estudante. Escolher onde realizar o estágio é um fator muito importante na formação das estudantes. Ele é uma parceria feita entre universidade e escola, onde a estudante/estagiária é a única que consegue vivenciar todas as relações que se estabelecem durante o processo: as relações entre os conhecimentos adquiridos junto aos professores das disciplinas oferecidas na universidade; os conhecimentos e aprendizagens realizados com o professor orientador; as relações com a professora supervisora da escola, ou seja, aquela que aceita receber a estagiária e fica responsável por ela naquele espaço; e as relações com as crianças de uma determinada sala de aula em seus contextos socioculturais (NATERA, 2013). Desta maneira, o estágio é um momento em que a estudante pode estabelecer relações entre “os conteúdos curriculares científico-culturais e os conteúdos didático-pedagógicos, ou seja, pode influenciar e enriquecer a aprendizagem de outros conteúdos e ser influenciado e enriquecido por eles” (MATEIRO, 2014, p. 29).

Por esse motivo, parece que no caso de Rosita, em relação à música, não houve o diálogo necessário entre professor orientador da universidade, professora supervisora da escola e estagiária. A maneira com que a música entrou na prática pedagógica da professora supervisora na escola não foi trabalhada e refletida junto a Rosita. Assim, ela ficou com a sensação de que a Música não foi respeitada como qualquer outra área de conhecimento seria. Desta maneira, fica reforçada a necessidade de um maior envolvimento dos professores dos cursos com os estágios, para que as aulas contribuam de maneira significativa e se aproximem mais das demandas da realidade (MATEIRO; NATERA; GATTINO, 2016). Também é importante que a professora supervisora esteja ciente de que todas as ações realizadas junto às crianças serão observadas pela estagiária e poderão estimulá-la a estar sempre atenta ao cuidado de si e do outro ou, pelo contrário, desanimá-la de enfrentar os desafios do cotidiano, fazendo-a imaginar que sempre há imprevistos e que os profissionais fazem tudo sempre “de qualquer jeito”, o que é uma inverdade.

A formação de professores é uma das atividades mais complexas, por assumir o compromisso de participar da formação de pessoas para atuar na sociedade. Ela caminha entre o velho e o novo, entre a teoria e a prática, entre o desejável e o real, entre indagações, reflexões, ressignificações e redimensionamentos. Cabe então aos professores envolvidos reflexões, indagações e sugestões em como melhorar esse espaço, considerado hoje bastante pequeno [...] [é preciso] observar para poder prever

o imprevisto nem sempre é um paradoxo [...] o estágio é um dos únicos espaços privilegiados dentro da Universidade para que essa reflexão aconteça. (NATERA, 2013, p. 10).

Rosita ainda aponta: “e está lá no planejamento: musicalização! Difícil” (ROSITA *in* NATERA, 2019b, p. 17). Parece que o registro do termo “musicalização” no planejamento foi o gatilho que disparou a indignação de Rosita, o que sugere que a estudante estava em processo de pensamento reflexivo, ou seja, vivendo uma experiência educativa que a fez parar e refletir, criar a dúvida, conforme afirma Dewey (1989). Entre o antes e o depois do processo, novos conhecimentos foram adquiridos.

Nas palavras de Rosita, ao perceber que as crianças estavam muito agitadas no pátio, a professora as chamou para dentro de sala, colocou uma música e deu um instrumento para que tocassem rapidamente. A isso, a professora chamou de musicalização, visto ter anotado esse termo no planejamento. É possível que a estudante já tivesse compreendido que o termo “musicalização” deveria ser utilizado quando o professor que oferece música na escola o faça a partir de conceitos musicais básicos, (PENNA, 2008, p. 46), ainda que não necessariamente aborde a notação musical e sua grafia convencional, o que, pela reflexão de Rosita, se percebe que não aconteceu.

Ainda concordando com Penna (2008), a indignação de Rosita sugere que ela já havia entendido que a musicalização espontânea poderia acontecer em práticas culturais populares, como grupos de ciranda, folia de reis, escolas de samba, assim como também nas experiências cotidianas de dançar, ouvir CD etc. Porém, também parece ter ficado claro para ela que, no espaço escolar, essa musicalização deveria acontecer como um processo orientado: no mínimo, a professora supervisora deveria ter elaborado alguma proposta voltada a desenvolver a percepção musical das crianças.

Retornando à perspectiva de Dewey (1989, p. 25), o que constitui o pensamento reflexivo é “o exame ativo, persistente e cuidadoso de toda crença ou suposta forma de conhecimento à luz dos fundamentos que o sustentam e das conclusões que as têm”. Parece que foi o que Rosita começou a fazer.

A estudante Alecrim, por outro lado, tentando explicar no primeiro Grupo Focal o que para ela significava prática musical, defendeu que na formação de professores “é importante a construção de conceitos, porque sem eles não dá” (ALECRIM *in* NATERA, 2019b, p. 32). Argumentou que isso não significa dizer que os conceitos sejam levados para as crianças, mas sim que, em sua concepção, as crianças perceberão os conteúdos diferentemente se o conceito – neste caso o conceito de musicalização – fizer parte da formação da professora. Em suas

palavras, a criança “vai entender a música como um aprendizado e não só como uma hora [em que] ‘aí, vamos nos divertir, ouvir uma musiquinha, dançar um pouco’, mas como uma proposta pedagógica organizada” (ALECRIM *in* NATERA, 2019b, p. 32).

Neste pequeno comentário de Alecrim, observa-se que ela entendeu a música como linguagem, como algo que não é dom divino e que pode e deve ser planejada, talvez sem consciência das implicações teórico-filosóficas dos diferentes posicionamentos no uso desse termo (PENNA, 2008; PHILPOTT, 2016). Coincidentemente, da mesma maneira que Rosita, Alecrim fez uso do diminutivo quando se referiu a uma atividade considerada por ela de menor valor – musiquinha –, o que ratifica sua crítica às atividades musicais não planejadas na escola.

Parece que pensar sobre as práticas musicais no grupo focal abriu um leque sobre todos os conteúdos que podem ou não estar embutidos nesse termo. Por isso, as discussões e reflexões se fizeram a partir da importância de a professora ter domínio de alguns conceitos para realizar práticas musicais na escola. Assim, faz-se necessário compreender que práticas musicais não são simples atividades, mas atividades que evoluem entre seus participantes de forma cooperativa e acumulativa, que necessitam de coerência, que envolvem movimento e que são éticas (BOWMAN, 2020).

Sua colega Amora buscou nessas discussões do grupo focal justificar e confirmar a importância de conhecer os conceitos musicais, declarando que a impressão que tinha dos conceitos musicais “sai do senso comum, né? Não é só ir lá e fazer música. Você tem que saber o que você está fazendo, assim como qualquer campo de profissões. Você não pode falar de algo que você não tem conhecimento” (AMORA *in* NATERA, 2019b, p. 33). Neste caso, parece que Amora coloca os conceitos que envolvem o fazer musical no mesmo patamar que as outras disciplinas, não demonstrando aqui concordar com uma hierarquização entre as disciplinas do currículo (FORQUIM, 1992).

Enfim, parece que as estudantes de Pedagogia, entendendo e respeitando a complexidade dos currículos, pretenderam naquele momento defender a ideia de que os conceitos musicais são extremamente necessários na formação de professores – ou seja, a necessidade de se incluir a disciplina de música no currículo como a pesquisa de Tiago (2007). Além disso, reafirmaram que só se pode trabalhar e proporcionar atividades musicais com as crianças na escola quando os conteúdos musicais foram estudados e vivenciados na formação de professoras, para que o conhecimento musical possa ajudar de alguma forma a pensar e a propor atividades musicais com planejamentos organizados, e não como atividades não pensadas.



7 MÚSICAS DA MÍDIA PARA CRIANÇAS: O CASO *BABY SHARK* NA FORMAÇÃO MUSICAL

No final da primeira aula, algumas estudantes já estavam saindo da sala de aula quando eu perguntei: “Quais as músicas que as crianças estão ouvindo ultimamente?”. Muitas responderam ao mesmo tempo: *Baby Shark*. Como nunca havia ouvido falar naquela música, insisti: “Como se escreve? Me ajudem!”. E as respostas foram: “Como falamos. É só escrever *Baby* no YouTube que já irá aparecer!”. Mas insisti: “Vou montar o WhatsApp do grupo e vocês me escrevem lá, ok? Quero conhecer!”.

Com isso, logo depois do primeiro contato em sala de aula, foi criado o grupo de WhatsApp. Além da recepção e das informações e orientações que fazem parte da abertura de um espaço novo dentro das disciplinas universitárias brasileiras – que é considerado entre as jovens sendo mais rápido, mais fácil, informal, mas com funções pedagógicas –, pedi às estudantes que me enviassem sugestões de músicas que as crianças estavam ouvindo em casa e na escola e que elas considerassem polêmicas. Avisei também que já havia encontrado a canção *Baby Shark*. Então, escreveram: “*Clube da Anitinha* com a música *Salada de frutas*” (CLUBE..., 2018a); “Vitor Kley – *O sol*” (VITOR..., 2018); vários links de “*Baby Shark*” (BEBÊ..., 2016; BABY SHARK COLOR..., 2019), incluindo uma versão de “*Baby Shark for babies*” (BABY..., 2018); e ainda “MC Fioti (KondZilla) com a música *Fuleragem*” (FULERAGEM..., 2018). Segundo elas, essas eram as músicas que eu precisava conhecer.

Em um curso de formação de professores, como o de Pedagogia, faz-se necessário rever a importância de discutir e compreender de que forma e por que essas músicas atraem a atenção de crianças de diferentes culturas, e não simplesmente condenar as empresas ou os artistas que estão muito presentes nas mídias. Segundo Giroux (1995, p. 74), “isso aponta para a tarefa de analisar como o entretenimento pode se transformar numa questão de discussão intelectual e não numa série de visões e sons que nos absorvem”.

A variedade de músicas e de artistas apresentados mostrou que “as culturas não são melhores nem piores, as expressões culturais não são melhores nem piores, são diferentes entre elas. [...] a cultura não é, está sendo, e não podemos esquecer o seu caráter de classe” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 14). Por isso, é necessário esclarecer que, segundo Thiago Soares (2014), a cultura pode ser entendida como “um ambiente de disputas e tensões”, e é possível perceber que o marketing sempre esteve presente na cultura. Por isso não se pode ficar reivindicando

uma “pureza”, mas, sim, “entender qual o jogo que se delineia” e quais “lugares nas dinâmicas de inovação e criatividade ocupam os sujeitos imersos nestes processos” (p. 5). Na visão de Soares (2014), a cultura pop sempre esteve ancorada no entretenimento. “Entreter” no dicionário *Michaelis*, significa “distrair”, “preencher o próprio tempo”, “tornar menos incômodo”, “aliviar”. Assim, a cultura pop está quase sempre relacionada ao passatempo, ao lazer, ao jogo, à brincadeira. É preciso também reconhecer que “o termo pop já é, em si, bastante problemático” (SOARES, 2014, p. 5).

Soares afirma que a abreviação de popular (pop) é de origem inglesa com características bastante específicas e nomeia produtos acessíveis, que podem ser chamados de produtos de massa, endereçados ao “grande público” e produzidos dentro das regras da indústria cultural. Já no Brasil, Soares anuncia que no contexto da língua portuguesa ocorrem acepções diferentes. O conceito de “popular” pode se referir à mesma ideia de “popular midiático”, mas pode também se referir à “cultura popular” (ou folclórica), o que na língua inglesa se chama *folk* (SOARES, 2014, p. 6).

É possível também falar de “música pop”, dizem Cardoso Filho e Janotti Junior (2006, p. 6), “tanto para se referir ao consumo indiscriminado de qualquer música, quanto para aludir aos gêneros musicais que colocam em relevo os aspectos homogeneizantes da cadeia midiática”. Há, entretanto, estratégias da indústria cultural que asseguram um determinado público para aqueles produtos, que os autores denominam como *mainstream* quando o consumo é amplo e *underground* quando o consumo é segmentado. Cada uma implica diferentes modos de valorizar as músicas e proporciona “ideologias de audição específicas que contribuem para o sentido final da canção” (CARDOSO FILHO; JANOTTI JUNIOR, 2006, p. 12).

Assim, é importante frisar que no Brasil o conceito de música pop dialoga e de certo modo contrasta com o de *música popular* e de música popular brasileira. Resumidamente, Cardoso Filho e Janotti Junior (2006) apresentam discussões sobre as distinções entre os conceitos, esclarecendo que o conceito de música popular costuma se referir àquela música que requer um repertório mais delimitado, que é quase definida como obra autêntica, situada fora do grande sistema comercial, o chamado “esquemão”, cuja circulação se dá por meio da divulgação alternativa e normalmente por gravadoras mais independentes. Já a música popular massiva é aquela que privilegia modelos de fácil assimilação, como o refrão, cujo objetivo é a sua memorização por parte do ouvinte e a participação do receptor no ato da audição: cantando e dançando (p. 9). Salienta-se que, segundo Cardoso Filho e Janotti Junior, ela passa a ser

consagrada como música massiva⁶⁸ quando ocorre sua circulação na TV, no cinema e na internet, onde se projetam tanto a música como sua respectiva performance, possibilitando e estimulando que a audiência não consuma somente as sonoridades, mas também a performance virtual inscrita nos gêneros midiáticos (CARDOSO FILHO; JANOTTI JUNIOR, 2006, p. 11).

Na concepção dos autores, é possível nos referirmos à música popular brasileira “como uma manifestação ligada tanto às composições urbanas que utilizam as raízes musicais brasileiras, como às manifestações musicais de feições estritamente regionais” (p. 2). Além disso, vale enfatizar que a sigla MPB – Música Popular Brasileira –, também bastante utilizada cotidianamente no país, se consolidou nos anos 1970 com uma perspectiva político-cultural moldada pela audiência em uma relação intrínseca com a reorganização da indústria cultural, na qual o ouvinte padrão foi a classe média progressista submetida ao controle do Regime Militar, segundo Napolitano (2002, p. 3).

Ainda assim, destaca-se que a música pop está muito relacionada aos prazeres que são propiciados pela mídia e pelo consumo no âmbito do que é reconhecido como “cultura da mídia”, segundo Douglas Kellner (2001). Para ele, as imagens, os sons e os espetáculos que são disseminados pelo rádio, pela TV, pelo cinema e pelos jornais, entre outros meios, aos quais acrescento a internet, exploram e privilegiam a visão e a audição, ora um, ora outro, ora a mistura entre eles, e “jogam com uma vasta gama de emoções, sentimentos e ideias” (KELLNER, 2001, p. 9). Ou seja, o entretenimento oferecido por esses meios frequentemente é agradabilíssimo, pois usam “o espetáculo para seduzir o público e levá-lo a identificar-se com certas opiniões, atitudes, sentimentos e disposições” (p. 11).

Nessa perspectiva, a cultura da mídia almeja grande audiência, sendo que os produtos da indústria cultural fornecem ao público modelos do que vem a ser um homem ou uma mulher, uma posição social bem-sucedida ou não, o lugar do poder ou da submissão, o senso de classe, etnia, nacionalidade. Assim, definem para grande parte da sociedade o que é bom ou mau, positivo ou negativo, moral ou imoral e, por isso, deve ser assunto e preocupação atual, especialmente na perspectiva de uma educação crítica. Nesse sentido, algumas propostas da mídia-educação serão vistas adiante com mais detalhe.

Voltando à música *Baby Shark*, podendo esta ser considerada como uma música popular massiva, ela foi trazida de forma unânime para a sala de aula, no contexto desta pesquisa, sendo afirmada e reafirmada pelas estudantes como uma música muito ouvida pelas crianças, tanto em casa quanto na escola. *Baby Shark* parece ter viralizado entre as crianças

⁶⁸ Entre os educadores musicais brasileiros, Subtil (2011) define esta música como “música midiática”.

como uma música do cotidiano infantil, e as estudantes de Pedagogia sentiam necessidade de que alguém abordasse, refletisse ou mesmo discutisse com elas sobre os diferentes pontos de vista a respeito da canção. Esse fato evidencia a necessidade de que haja espaço na formação das estudantes de Pedagogia para reflexões críticas e criativas sobre a cultura midiática, mais especificamente sobre a música popular massiva, tão presente no cotidiano das crianças.

Jusamara Souza (2000, p. 36) afirma que várias correntes que compõem o campo social das pesquisas sobre o cotidiano insistem na importância de que o senso comum não seja visto como uma instância fechada, mas como um pré-requisito para a análise científica do vivido. Nessa perspectiva, entendendo que a experiência estética é influenciada pela família, pelo ambiente sonoro e pelos meios de comunicação, sobretudo no que se refere à sua função e efeito (p. 38), estaria aí a possibilidade de se incluir “a formação da consciência crítica, os valores em seus objetivos [e os entendimentos das] estruturas de comportamentos”, o que permitirá ao indivíduo, no futuro, “fazer escolhas autênticas” (SOUZA, 2000a, p. 39).

7.1 *BABY SHARK*: ORIGEM NEBULOSA E CAMINHOS

A história da música *Baby Shark* inclui vários pontos de vista, desmembramentos, enganos e até uma batalha legal por seus direitos autorais⁶⁹. Entretanto, é uma canção indicada para crianças pequenas e que atinge também alguns adultos, por bem ou por mal. A versão que chegou à nossa sala de aula (*Baby Shark Dance*) é uma das 100 versões produzidas pela Pinkfong, que inclui também traduções em 11 idiomas. Pinkfong é uma marca sul-coreana de brinquedos educativos de propriedade da empresa SmartStudy com sede em Seul, capital da Coreia do Sul.

Segundo o jornalista Guillermo Allonso (2019), do jornal *El País Brasil*, *Baby Shark* foi composta pelos educadores norte-americanos Shawnee Lamb e Robin Davies na década de 1990 e se tornou uma canção habitual em creches e acampamentos infantis. O tema era acompanhado de movimentos básicos que ensinavam psicomotricidade às crianças: ao cantar “bebê tubarão”, mexiam os dedos como se fosse a mandíbula de um tubarão; ao cantar “mamãe tubarão”, a mandíbula era formada com as duas mãos; ao cantar “papai tubarão”, as arcadas

⁶⁹ Entre muitas, posso citar no Brasil matérias em publicações como o jornal *El País Brasil e Pais e Filhos*, da UOL; em outros países, matérias no jornal espanhol *El País*, no site Wikipedia (es.wikipedia.org), na rádio CBC (Canadian Broadcasting Corporation), na Boston 25 News, (canal de TV afiliado à emissora FOX de televisão, com sede nos Estados Unidos) e no jornal britânico *The Guardian*.

eram enormes e representadas com o movimento dos dois braços. Segundo Allonso (2019, p. 2), já aí se cometia um erro “crasso e alerta de mensagem heteropatriarcal: em quase todas as espécies de tubarões as fêmeas são maiores do que os machos”.

Já a Wikipédia espanhola (BABY..., [2010]) comenta que “provavelmente sua origem vem de programas de Educação Infantil e que algumas fontes citam mitos tradicionais como base, outras vêm de acampamentos no início do século XX e outras ainda consideram que possivelmente foi desenvolvido pelos tutores de acampamentos inspirados no filme *Tubarão*”. Mais recentemente, Ben Beaumont-Thomas (2020), do jornal *The Guardian*, declara que “o compositor original não é claro, que há muito tempo era uma cantiga infantil [...], mas se tornou um fenômeno global depois de ter sido gravada pela cantora coreana-americana Hope Segoine, de 10 anos”.

Allonso (2019) assegura que o primeiro grande sucesso da música *Baby Shark* na internet, no YouTube, foi em 2007 com a alemã Alexandra Müller, conhecida pelo nome artístico Alemuel, com uma versão à capela feita em sua própria casa (Fig. 8). Esse vídeo ganhou popularidade logo depois, e o selo EMI ofereceu um contrato de gravação à artista. Publicaram o disco em 30 de maio de 2008 e este alcançou seu ponto máximo no 25º lugar da lista de êxitos da Alemanha e no 21º lugar na Áustria. A versão alemã segue sendo popular entre os jovens e se publicaram múltiplas variações na Alemanha.

Figura 8: Vídeo gravado pela alemã Alexandra Müller



Fonte: Print Screen de YouTube's... (2017)

Segundo Jesse Kinos-Goodin (2019), da rádio CBC, nessa versão alemã ocorria o ataque do tubarão, e a música descrevia detalhes sangrentos sobre os efeitos de tal ataque, por exemplo: se o tubarão atacou e pegou o braço, perdeu o braço, *du du ru dut du dut*; perdeu uma perna, agora eles estão pulando em uma perna etc.

Kinos-Goodin (2019) também informa que nos Estados Unidos um DJ de um acampamento infantil que escutava a música com seus campistas há mais de 20 anos, Johnny Only (Figura 9), diz em reportagem entender a cantiga folclórica sendo de tradição oral: “*Baby Shark* é tão antigo como os contos de fada, tão antigo como a tradição oral”. Johnny Only acabou gravando uma versão da canção em um clipe com os campistas e a postou em 2011 no YouTube. Em sua versão, o tubarão não come ninguém e apenas encenam os gestos com os dedos para o bebê tubarão, com as mãos para a mãe tubarão, com os braços para o pai tubarão e assim por diante.

Figura 9: Vídeo gravado por Johnny Only em um acampamento infantil



Fonte: Print Screen de Johnny... (2011)

Alguns anos se passaram e, segundo Allonso (2019, p. 3), foi em 2015 que a marca sul-coreana de brinquedos educativos Pinkfong “recuperou a canção e fez uma animação (Figura 10) colorida e chamativa em seu canal do YouTube. A versão é quase igual à que hoje toca no mundo inteiro, e invadiu a lista Billboard Hot 100”. Nesta versão, em 25 de novembro de 2015, não há crianças, apenas a família do tubarão canta (BEBÊ..., 2015). Entretanto, em 20 de fevereiro de 2019, foi postada novamente essa versão que só tem tubarões. Assim, neste vídeo de 2019, a música, que tem um minuto e trinta e três segundos (1’33”), é repetida três vezes. Contudo, vale ressaltar que na primeira vez, enquanto o vídeo apresenta a canção com os tubarões cantando, se vê, em primeiro plano e em letras garrafais, “*SUBSCRIBE!!*” durante todo o tempo. Na segunda e na terceira vez, o apelo *subscribe* desaparece. Isso comprova a força da indústria cultural e a busca por um consumo amplo, conforme a abordagem de Cardoso e Janotti Junior (2006).

Figura 10: Versão da marca-coreana Pinkfong em 2015



Fonte: *Print Screen de Baby Shark Original...* (2019)

Em 2016, segundo a Kinos-Goodin (2019), a música foi tocada pelos artistas de K-pop mais populares (Figura 11). Além de seu sucesso ser citado por personalidades da mídia estadunidense, foi também mencionada nas redes sociais por celebridades do universo pop. Vale esclarecer que para Gustavo Balducci, que tem muitas matérias publicadas em revistas brasileiras sobre o K-pop, este é um gênero musical sul-coreano que se originou nos anos 1990 como uma estratégia do governo para combater o fantasma da crise econômica e se espalhou pelo mundo em uma velocidade somente possível devido às conexões virtuais. Seu ritmo é Hallyu – onda coreana – e sua performance é cheia de influências do hip-hop e do pop americano. Seus clipes são ultracoloridos com dança sincronizada e letras que misturam o idioma coreano ao inglês e ao espanhol – hibridez que desenvolveu uma fórmula imbatível para causar empatia com os fãs (BALDUCCI, 2019). Os vídeos de K-pop se caracterizam por serem chamativos, muito coloridos e por serem vistos em grande parte do Ocidente.

Figura 11: *Baby Shark* tocada por artistas de K-pop em 2016

Fonte: *Print Screen de The Biggest...* (2018)

Allonso (2019) observa que, dois anos depois de o clipe ser lançado inicialmente pela Pinkfong, recebeu as imagens das crianças (Figura 12) fazendo a coreografia, e isso foi o suficiente para que o vídeo se tornasse um fenômeno histórico no YouTube. Essa alteração ocorreu coincidentemente em “uma semana tediosa em reproduções no YouTube e com o desaparecimento da lista de singles de 23 músicas de Natal depois das festas” (p. 3). Assim, em janeiro de 2017, o videoclipe atingiu o Top 40 da *Billboard*, tornando-se sucesso tradicionalmente certificado, e depois ocupou a 6ª posição no Reino Unido.

Figura 12: *Baby Shark* Dance com crianças



Fonte: *Print Screen* de Bebê... (2016)

De alguma forma, os videoclipes realizados pela alemã Alexandra Müller, pelo americano John Only e pela empresa coreana Pinkfong colaboram para o entendimento de sua origem, pois narram de uma forma ou de outra o desenrolar e o crescimento em seu consumo musical de crianças pequenas no mundo todo. O aumento em suas visualizações no YouTube pode servir de exemplo em relação ao consumo midiático de crianças pequenas, mais especificamente do consumo musical.

Buckingham (2013), em seus estudos sobre o consumo infantil, diz que os pais desempenham um papel fundamental na relação das crianças com a cultura de consumo. Assegura o autor que muitas campanhas contra o consumismo se dirigem explicitamente aos pais e pedem que eles sejam capazes de perceber as consequências negativas desta cultura. Assim, as pesquisas evidenciam que não só as crianças são vulneráveis e incompetentes para realizar suas escolhas, como também os próprios pais parecem não ser capazes de resistir às forças comerciais. Entretanto, o autor afirma que “os especialistas em marketing são muito mais conscientes da influência dos pais na conduta consumista das crianças” (BUCKINGHAM,

2013, p. 159). Isso ocorre devido a três fatores: (1) mudanças históricas mais gerais da vida das famílias; (2) negociações que rodeiam o consumo infantil, que são muito mais complexas do que uma briga de poder entre pais e filhos; e (3) o fato de que os pais estão inevitavelmente muito envolvidos com a cultura consumista.

Da mesma forma, Kellner (2001, p. 10) aponta que os espetáculos da mídia demonstram quem tem poder e quem não tem, quem pode exercer força violenta e quem não pode. O autor fala que essa cultura contemporânea da mídia cria formas de dominação ideológica, mas também fornece instrumentos para a construção de identidades e fortalecimento, resistência e luta. É um terreno de “disputa entre grupos sociais importantes e ideologias políticas rivais que lutam pelo domínio” (p. 11). O entretenimento se utiliza de instrumentos visuais e auditivos que frequentemente são agradabilíssimos e seduzem o público, gerando pensamentos, comportamentos, práticas e crenças. No entanto, pode haver resistência por parte do público, pois as pessoas, a partir de sua cultura, podem se fortalecer e reinventar significados e identidades com sua própria leitura. Da mesma maneira que a cultura vinculada pela mídia induz à conformidade ao que ela propõe, ela também oferece oportunidade de as pessoas se fortalecerem na oposição dessas ideias apresentadas.

Em 5 de junho de 2019, a Nickelodeon, canal de televisão por assinatura que pertence à ViacomCBS Networks Americas, assinou um acordo para desenvolver a produção de uma série para TV sobre *Baby Shark* (VIRAL..., 2019). Em janeiro de 2019, a canção estava na 32ª posição da *Billboard Hot 100*, que é a lista de *singles* mais vendidos dos Estados Unidos e a mais importante do mundo, segundo o jornalista Rafael Gregório (2019).

Em relação à canção *Baby Shark*, a disputa sobre sua origem e autoria parece envolver uma briga de gigantes⁷⁰, de poder e de políticas rivais que vêm lucrando muito dinheiro com as visualizações da canção no YouTube e com todos os demais produtos que circulam sobre o tema, ao mesmo tempo, em todo o mundo. Segundo o músico canadense Bram Morrison, em entrevista a Kinos-Goodin (2019), *Baby Shark* é uma música folk (popular de origem tradicional) adaptável e um ótimo exemplo de música repetitiva que permite que os cantores insiram seus próprios pensamentos nos versos e sempre voltem ao refrão repetitivo. Segundo o artista, é comum se pegar canções tradicionais e mudar o arranjo. Assim, pode-se reivindicar os direitos autorais não sobre a música, mas sobre o arranjo.

Enquanto se espera o desfecho sobre a autoria, a canção continua sendo consumida por muitas famílias. Parece que *Baby Shark* consegue problematizar várias instâncias. Além

⁷⁰ Para mais detalhes, ler a reportagem de Jesse Kinos-Goodin (2019), da rádio CBC, já mencionado anteriormente.

dos tribunais coreanos, houve confusão e desentendimento sobre os efeitos que a música pode causar, falando-se inclusive em direitos humanos.

Beaumont-Thomas, em 2 de novembro de 2020, registrou no jornal britânico *The Guardian* que três funcionários da prisão de Oklahoma (um dos cinquenta estados dos Estados Unidos) foram acusados de crueldade contra prisioneiros após supostamente algemarem presidiários e forçá-los a ficar de pé e ouvir *Baby Shark* por até duas horas. O promotor público David Prater disse que a música repetida teria acrescentado “estresse emocional indevido aos presos que provavelmente já estavam sofrendo”.

Em tempos da pandemia da Covid-19, mais precisamente em 27 de março de 2020, a *Pinkfong* lançou o vídeo *Lave as mãos com o bebê tubarão* (Figura 13). Segundo a reportagem de Natalie Dreier (2020), uma semana após seu lançamento o vídeo já tinha mais de 2,6 milhões de visualizações. Nesse vídeo, o tubarão-bebê Brooklyn lembra às crianças e aos pais de pegarem um pouco de sabão, *doo doo doo doo doo*, esfregarem as mãos etc., orientando aos espectadores que cubram seu espirro ou tosse no cotovelo. A música termina com “finalmente seguro” e “vamos nos manter saudáveis”. Mais uma vez, a *Pinkfong* mostra seu poder na indústria cultural, enquanto os pais das crianças pequenas demonstram o quanto são envolvidos pela indústria cultural consumista, segundo a perspectiva de Buckingham (2013).

Figura 13: *Baby Shark* na pandemia da Covid-19



Fonte: *Print Screen* de Wash... (2020)

Segundo Ben Beaumont-Thomas (2020), do jornal *The Guardian*, em 2 de novembro de 2020 a canção infantil atingiu 7,04 bilhões de visualizações, superando *Despacito*, *single* de 2017 das estrelas pop porto-riquenhas Luis Fonsi e Daddy Yankee.

7.2 ANÁLISE MUSICAL

A escolha de partir do material sonoro na análise do videoclipe “não significa ignorar os meandros conceituais da imagem que se ‘associa’ ao som” (SOARES, 2013, p. 75, grifos do autor), e sim uma inversão nos questionamentos. Assim, considero que é a partir do som que a canção chama a atenção e faz os desdobramentos de consumo, tornando o videoclipe uma “áudio-imagem”, ou seja, uma “escrita imagética sobre a canção” (p. 76).

A música *Baby Shark* é composta na tonalidade de Sol Maior (G) e tem uma introdução de oito compassos (Figura 14), fazendo uma citação musical da abertura da 9ª sinfonia (*Sinfonia do Novo Mundo*, composta em 1893) de Antonin Dvorák⁷¹ na linha-base dos primeiros quatro compassos. Esse início também se relaciona um pouco com a música do filme *Jaws* (1975), não por coincidência protagonizado por um tubarão.

Parece estar se ampliando o interesse em utilizar melodias consagradas da cultura erudita ocidental, mesmo que diluídas, nas construções dos arranjos das músicas de caráter midiático. Essa mesma ideia foi utilizada no Brasil pelo funkeiro MC Fioti, com produção da KondZilla, na música *Bum Bum Tan Tan* (ORTEGA, 2018). Em reportagem a Pinheiro (2017), Fioti conta que foi buscando aleatoriamente o som de diferentes flautas que encontrou a *Partita em la menor*, de J. S. Bach, e mixou o som da flauta, que foi o chamariz de sua audiência. Talvez seja essa pequena lembrança da música erudita que atraia a atenção do público contemporâneo, sugerindo certo prazer na retomada de temas eruditos, conhecidos e consagrados dentro da sociedade. Silverstone (1999, p. 125) explica que os prazeres obtidos na “cultura de massa nos privam de nosso julgamento crítico”. No entanto, o acesso à música *Baby Shark* normalmente ocorre por mediação de um adulto, e por isso também é importante lembrar que a forma de se conectar e interpretar as mídias das crianças é bem diferente da dos adultos, segundo Buckingham (2005).

Após essa primeira linha do baixo, entra uma curta melodia pentatônica que, na verdade, tem a mesma escala que o tema principal da sinfonia de Dvorák, mesmo que o ritmo e o caráter melódico sejam muito diferentes. Essa melodia e sua escala não retornam à música, portanto essa deve ser considerada como parte introdutória, separada do resto da obra. Vale evidenciar que a música pentatônica (cinco tons) é formada pelas cinco primeiras notas de um círculo de quintas (por exemplo: fá, do, sol, ré, la) que, em ordem crescente, formam escalas que apresentam intervalos de tons inteiros e terças menores. São encontradas em diversas

⁷¹ Antonin Dvorák (1841-1904), importante compositor checo pós-romântico.

culturas e seu uso é milenar. São também um subconjunto das escalas heptatônicas e fazem parte da linguagem do blues e do rock, entre outros estilos modernos.

Na Educação Musical, há pedagogos musicais, como Kodály e Orff, que se utilizam da escala pentatônica para introduzir as crianças no universo da música⁷². Segundo Mendonça (2014), a antiga China via a música como a imagem da ordem do universo e utilizou muito a escala pentatônica, entendendo que “a música é a harmonia do céu e da terra e pertence aos domínios espirituais superiores” (p. 4). A autora também assegura que na perspectiva da antroposofia, Rudolf Steiner também utiliza a escala pentatônica ao introduzir a música no cotidiano das crianças, devido à sua importância “do ponto de vista artístico, pedagógico e terapêutico” (MENDONÇA, 2014, p. 5).

Figura 14: *Baby Shark* (Introdução)
Baby Shark

The image shows a musical score for the introduction of 'Baby Shark'. It consists of two systems of staves. The first system has a treble clef staff with a tempo marking of quarter note = 116 and a bass clef staff with piano accompaniment. The second system has a treble clef staff with a vocal line and a bass clef staff with piano accompaniment. The lyrics 'Ba - by shark, du du ru dut du dut. Ba-by' are written under the vocal line, with a 'G' chord symbol below the word 'shark'. A small question mark '?' is located in the top right corner of the score area.

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

A fórmula de compasso é 4/4 (quaternário). Inicia-se a melodia em anacruse (Figura 15) no compasso 8 e, a partir do compasso 9, se utiliza da cadência I-IV-VI-V (graus da escala), que é repetida seis vezes – tempo necessário para que as seis estrofes sejam apresentadas: *Baby shark*, *Mommy shark*, *Daddy shark*, *Grandma shark*, *Grandpa shark* e *Let's go hunt*. Todas as estrofes são construídas por quatro versos e somente no último verso não se canta *du du ru dut du dut*. Isso significa dizer que a música tem quatro harmonias principais: G (Sol Maior- I grau), C (Do Maior- IV grau), Em (Mi menor- VI grau) e D (Ré Maior- V grau).

Provavelmente são essas repetições que facilitam que as crianças, mesmo as pequenas, aprendam rapidamente a música *Baby Shark*. Sloboda (2008, p. 270), por exemplo, assegura que por volta dos dois anos e meio de idade as crianças começam a tentar imitar partes das

⁷² Mais detalhes, ver: Mateiro e Ilari (2011).

canções que ouvem ao seu redor, sendo as letras das músicas “os primeiros aspectos que as crianças imitam – não as letras completas, mas alguns trechos particularmente salientes ou muito repetidos”. Segundo o autor, durante o terceiro e quarto anos de vida, as crianças começam a desenvolver a capacidade imitativa de repetir canções inteiras e adquirem os domínios do ritmo e do contorno melódico. Um exemplo citado pelo autor é a canção *Old MacDonald*⁷³, cuja estrutura é próxima à de *Baby Shark* e é muito conhecida entre as crianças brasileiras, apesar de também ter origem norte-americana.

Figura 15: *Baby Shark* (Melodia - repetida 6 vezes)

6
Ba - by shark, du du ru dut du dut. Ba-by
G

10
shark, du du ru dut du dut. Ba-by shark, du du ru dut du dut. Ba-by shark. Mom - my
C Em D

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

A melodia possui apenas quatro tons: re, mi, fá# e sol, o que significa dizer que a melodia é construída apenas com quatro notas musicais. No compasso 33, quando se entra na estrofe sete, *Run away* (Figura 16), a tonalidade sobe $\frac{1}{2}$ tom, ou seja, vai para Ab - La bemol Maior - com indicação de andamento mais rápido: *piu vivo*. Isso significa que o registro tonal é adequado para vozes infantis. Ou seja, a transposição da melodia $\frac{1}{2}$ tom acima aumenta a tensão, faz a música subir um patamar e, desse modo, serve também como indicação de uma brincadeira em que o próprio cantar e tocar parece passar a fugir dos tubarões.

Ainda pensando na brincadeira sugerida pela canção, vale lembrar que Silverstone (1999) alerta que o mundo da internet também é marcado pela diversão, pela brincadeira, e que esses momentos “permitem e legitimam um mínimo de reencantamento em nossas vidas desencantadas” (p. 121). Além disso, o autor assegura que a brincadeira implica essa participação conjunta, revelando a criança no adulto e o adulto na criança, o que possibilita notarmos as tensões identificadas na brincadeira, “os limites entre fantasia e realidade, o real e

⁷³ Mais detalhes, ver: Old... (2018)

o imaginado, entre o si-mesmo e o outro” (p. 123). Assim, pode-se investigar a cultura, mas também criá-la, ressalta o autor.

As estrofes finais, portanto, podem ser acompanhadas de gestos corporais, coreografados ou não, pelas crianças, correspondendo ao aspecto lúdico ao qual se referem Sandra Peres e Paulo Tatit em entrevista a Thais Matos (2019). Esse tipo de transposição de semitons com farta repetição da estrofe ao final da música é bem comum também no universo pop norte-americano e na *black music* dos anos 1970 e 1980, como, por exemplo, em Stevie Wonder⁷⁴ e Michael Jackson⁷⁵, entre outros. Além disso, Egg (2016) apresenta a importância da extensão vocal, da tessitura e da tonalidade na escolha do repertório para as crianças, o que faz pensar que a música *Baby Shark* atende a todos os requisitos indicados por variados e diferentes pesquisadores.

Existe um total de nove estrofes, todas elas escritas em quatro compassos. A única exceção ocorre após a estrofe 7 e antes da estrofe 8 (*Safe at last*). Nesta parte há um compasso extra com um *drum-fill* (preenchimento de bateria), como se pode observar na partitura (Figura 16, compassos 36 e 37). Assim, no compasso 37, na estrofe 8, o andamento volta ao original: *Tempo primo*.

Figura 16: *Baby Shark* (Mudança de tom, 1/2 acima - Ab - La bemol Maior)

The musical score for Figure 16 consists of two systems of staves. The first system starts at measure 31 and includes a key signature change to Ab major (La bemol Maior) indicated by a double flat sign. The vocal line contains the lyrics: "hunt, du du ru dut du dut. Let's go hunt. Run a - way, du du ru dut du dut. Run a -". The piano accompaniment features a drum fill in measure 36. The second system starts at measure 34 and includes the tempo marking "Tempo primo". The vocal line continues with: "way, du du ru dut du dut. Run a - way, du du ru dut du dut. Run a - way. Safe at". The piano accompaniment includes a drum fill in measure 37. The score is annotated with "3" at the end of the first system and "34" at the start of the second system.

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Sandra Peres e Paulo Tatit, do selo Palavra Cantada, cantam para crianças desde 1994 e afirmam em entrevista a Thais Matos que “a fórmula deste pop chiclete mirim é simples: repetição, brincadeira com sons, repetição de sílabas, ritmo de fácil memorização, dancinha

⁷⁴ Ver: Stevie... (s.d.).

⁷⁵ Ver: Michael... (s.d.).

engraçada e crianças fofas”. Segundo os músicos, ela é hipnótica porque não muda a melodia nem o ciclo rítmico e tem os mesmos acordes sempre. Porém, os músicos afirmam que não compõem suas músicas pensando nisso, mas sabem que tem coisas que funcionam, por exemplo: jogo de palavras e rimas que funcionam, que encantam as crianças e que criam expectativas. Além disso, “as letras, os arranjos dinâmicos e instrumentos variados despertam a atenção dos pequenos, possibilitando a mistura de instrumentos mais ‘alegres’ como pandeiros com a ‘tristeza’ de violinos e oboés que educam o ouvido infantil” (PERES; TATIT, 2019, p. 3, grifos dos autores).

Essa questão da repetição também já foi bastante discutida por Oliver Sacks (2007), que afirma que essa repetição interminável “indica um processo coercivo” no qual a música entra e subverte uma parte do cérebro, “forçando-o a disparar de maneira repetitiva e autônoma (como pode ocorrer com um tique ou uma convulsão)” (p. 51). Já em 1980 se utilizou o termo *earworm* (tradução literal do alemão *Ohrwurm*), entendido como “vermes de ouvido” e que o autor chama na atualidade de *brainworms* ou “vermes de cérebro” (p. 52). Diz ainda o autor que não faz diferença se essas músicas possuem letra ou não e cita temas sem letras, como o de *Missão: Impossível* e a *Quinta Sinfonia* de Beethoven, que são tão irresistíveis quanto um *jingle* publicitário, no qual a letra é quase inseparável da música. Da mesma forma, Sacks atesta que, com tal característica, nossos poemas, baladas e canções também são ricos em repetições, da mesma forma que a obra de música clássica possui repetições e realiza variações sobre o tema, tal como as rimas infantis e as canções que são ensinadas às crianças pequenas.

Por um lado, apesar da evolução tecnológica, a análise desta canção corrobora a análise de Abramovich (1983) sobre os discos infantis, afirmando neste caso que a canção se apresenta de forma simplista, perdendo assim a oportunidade de propor desafios às crianças, curiosidades musicais, surpresas, diversidade rítmica e imaginação. Por outro lado, embora a canção tenha viés midiático, ela lembra muito as brincadeiras de mãos, de gestos, que estão presentes em cantigas tradicionais folclóricas, como: *Ip Op*; *Meu galo quebrou o bico*; *Uá tatá*; *Lavadeira*; *Eu fui à China*; *Lenga, La lenga*; *Boneca de Lata*; *entre outros*⁷⁶.

Ainda pensando nas músicas das mídias no contexto infantil, Makino (2020) reitera que os professores não devem rejeitar o gosto musical das crianças, mas entender que seus repertórios representam o que são e que, independentemente de ser fruto da indústria cultural, é preciso olhar para eles “da mesma forma que Kishimoto olha para os brinquedos das crianças,

⁷⁶ Essas canções podem ser encontradas em Loureiro e Tatit (2013), Tatit e Loureiro (2014), Hortélio (2020) e Brito (2013).

com flexibilidade, com o cuidado e respeito com que merece ser visto um tema gerador” (p. 190).

7.3 VIDEOCLÍPE E LETRA DE *BABY SHARK*

O videoclipe *Baby Shark Dance* (BEBÊ..., 2016) possui uma animação com cores fortes, como azul-turquesa e rosa pink para os peixes pequenos e um tubarão amarelo carregando o logotipo Pinkfong em rosa (Figura 17) – técnica utilizada com frequência nos cliques de K-pop. No canto esquerdo da tela, a logo (somente com o rosto) Pinkfong parada. E é neste cenário que a introdução da música, inspirada em Dvorák e no filme *Jaws*, cria um ar de tensão. O Pinkfong se mostra assustado e se percebe uma sombra se aproximando dele.

Figura 17: *Baby Shark Dance* (Introdução)



Fonte: *Print Screen* de *Bebê...* (2016)

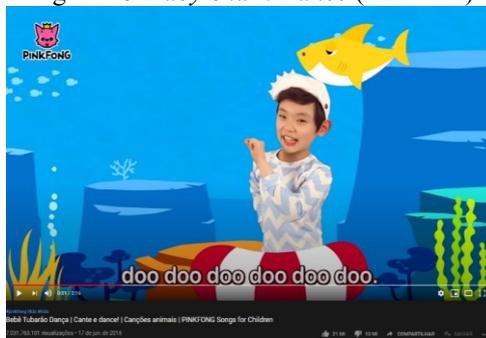
Há um corte nessa ideia e sobe por baixo da tela, com fundo azul, a imagem em vídeo de um menino de camiseta azul e branco em uma boia, dentro do mar de desenho animado, em vermelho e branco cantando a 1ª estrofe da música:

Baby shark, du du ru dut du dut
Baby shark, du du ru dut du dut
Baby shark, du du ru dut du dut
Baby shark

O menino aparece fazendo uma pequena coreografia com os dedos, imitando a mandíbula do bebê tubarão. Apesar de se tratar de um bebê tubarão, a proposta de caracterização do gênero masculino fica bastante explícita, pois o menino está vestido de azul com o fundo do mar em azul também (Figura 18). Ao fundo passa um tubarão amarelo. Entretanto, não faz sentido o uso da boia, já que a cena ocorre no fundo do mar, mas parece que isso é naturalizado no clipe como se fosse uma proteção aos personagens, que ora são um bebê, ora mãe, pai, vó

ou vô. A cena é cortada com a passagem de um tubarão rosa carregando o Pinkfong, transformando o cenário de fundo azul para fundo amarelo.

Figura 18: *Baby Shark Dance* (1ª estrofe)



Fonte: *Print Screen* de *Bebê...* (2016)

Entra o cenário com fundo amarelo e aparece a imagem em vídeo de uma menina reafirmando a ideia de gênero, pois ela veste o mesmo modelo de camiseta do menino, mas nas cores rosa e branca, e sua boia é azul e branca. Buckingham (2013, p. 88) afirma que a questão de gênero, principalmente a oposição “rosa e azul”, é um aspecto muito óbvio do mercado infantil e que os debates atuais mostram que essas definições estereotipadas nem sempre refletem realmente as preferências das crianças. A menina canta a 2ª estrofe, e a coreografia da mandíbula da mamãe tubarão é feita com as mãos (Figura 19), ou seja, maior que a do bebê tubarão, que era feita com os dedos. Sempre ao fundo fica passando um tubarão rosa, de batom, de um lado para o outro.

Mommy shark, du du ru dut du dut
Mommy shark, du du ru dut du dut
Mommy shark, du du ru dut du dut
Mommy Shark

Figura 19: *Baby Shark Dance* (2ª estrofe)



Fonte: *Print Screen* de *Bebê...* (2016)

Outro corte. Desta vez, o tubarão é azul e, carregando o Pinkfong, muda o cenário para a cor rosa. Aparece o menino cantando a 3ª estrofe em tom mais grave e fazendo a coreografia de mandíbula com o braço todo, reafirmando a hierarquia entre a família.

Daddy shark, du du ru dut du dut
Daddy shark, du du ru dut du dut
Daddy shark, du du ru dut du dut
Daddy Shark

Ao fundo fica passando um tubarão azul. É possível perceber uma pequena diferença na sincronização entre movimentos e som, sendo que os movimentos da boca da menina são mais sincronizados com o canto do que os do menino.

A cena é novamente cortada com o tubarão carregando o Pinkfong e mudando o cenário para a cor roxa. Volta a menina, representando a vovó tubarão, fazendo o movimento da mandíbula do tubarão com as mãos em forma de concha, boca mais cerrada, como se fosse uma “boca murcha”, cantando a 4ª estrofe. Ao fundo passa um tubarão de cor salmão e de óculos. Outro corte, com um tubarão verde carregando o Pinkfong, e o cenário muda para a cor salmão/vermelho-escuro. Aparece o menino, representando o vovô tubarão com movimento de braço inteiro e mãos em concha, também com a boca mais cerrada, enquanto ao fundo passa um tubarão verde de bigode e sobrancelhas grossas, cantando a 5ª estrofe.

Grandma shark, du du ru dut du dut
Grandma shark, du du ru dut du dut
Grandma shark, du du ru dut du dut
Grandma Shark

Grandpa shark, du du ru dut du dut
Grandpa shark, du du ru dut du dut
Grandpa shark, du du ru dut du dut
Grandpa Shark

Não ficam claros os motivos de se cerrar a boca ou de se deixar as mãos em forma de concha, entretanto são esses os gestos apresentados para caracterizar a velhice e talvez o definhamento do corpo devido à idade. Além disso, é possível observar que, somadas às vozes das crianças cantoras, há vozes de adultos: a tubarão-mãe com voz feminina, o tubarão-pai com voz masculina firme, a vovó com voz feminina mais fraca e o vovô com voz masculina também mais fraca. Esse caráter das vozes adultas também tem sido alvo de críticas que veem nelas uma preservação de papéis de gênero e representações estereotipadas de idade.

Além disso, o videoclipe reafirma a hierarquização entre os membros da família tradicional, onde o bebê mexe os dedinhos; a mãe, as mãos; o pai, os braços; a avó, a mão em conchas; o avô com o braço e as mãos em concha, ou seja, um estereótipo de forças e poderes entre homens e mulheres na hierarquia familiar. Não há estranhamentos. Consolida-se o que já é aceito na sociedade moderna em geral. Como diz Giroux (1995), a autoridade cultural reside em seu poder de usurpar os locais tradicionais de aprendizagens e expandir o poder da cultura por meio de práticas que “priorizam os prazeres da imagem em detrimento das exigências intelectuais da análise crítica” (p. 51).

A música de *Baby Shark* pode ser considerada um texto midiático, que, segundo Buckingham (2019), é produzido por indivíduos e organizações com motivações e interesses particulares em jogo, que nos visam como audiências, e oferecem ao público informação, prazer e entretenimento, “usando e fazendo sentido deles, desenvolvendo um sentido mais amplo de nossa identidade e nosso lugar no mundo” (p. 58).

Pela primeira vez, não ocorre um corte realizado pelo tubarão e o Pinkfong. A cena vai direto para as duas crianças juntas, com fundo verde-limão e uma coreografia na qual as mãos formam um triângulo em cima da cabeça (Figura 20), cantando a 6ª estrofe. Ao fundo só peixinhos. A menina está sempre com um sorriso no rosto, e ele sempre com uma expressão como se estivesse bravo.

Figura 20: *Baby Shark Dance* (6ª estrofe)



Fonte: *Print Screen* de Bebê... (2016)

*Let's go hunt, du du ru dut du dut
Let's go hunt, du du ru dut du dut
Let's go hunt, du du ru dut du dut
Let's go hunt*

Entretanto, os cinco tubarões – amarelo, rosa, azul, verde e salmão –, que foram apresentados sempre no fundo do cenário, retornam e parecem ameaçar as crianças, que se

mostram assustadas. Assim, bolas azuis sobem pela tela para realizar a mudança do cenário, e as crianças começam a correr em um fundo roxo, descalças, movendo os braços como se estivessem nadando e fugindo dos tubarões, que vêm logo atrás (Figura 14). Cantam a 7ª estrofe. A música muda de andamento, ficando mais rápida, acelerada, como se estivesse acompanhando a corrida das crianças, que continuam se mostrando assustadas. Esse é um jogo, uma brincadeira infantil que as crianças adoram, em diferentes tipos de músicas, principalmente porque já é garantido a elas que vencerão, não serão pegas ou, caso isso aconteça, será um momento de aconchego.

Run away, du du ru dut du dut
Run away, du du ru dut du dut
Run away, du du ru dut du dut
Run away

Figura 21: *Baby Shark Dance* (7ª estrofe)



Fonte: *Print Screen* de *Bebê...* (2016)

Desta vez, o corte é feito com a aproximação dos tubarões da câmera, como se eles fossem comer o público. Surge em primeiro plano uma “caverna aquática”. O menino aparece primeiro cantando os dois primeiros versos da 8ª estrofe, depois vem a menina, e depois os dois juntos cantam a 9ª estrofe, com todos os peixinhos nas laterais do quadro dançando junto. Ao fundo gradativamente vão aparecendo os cinco tubarões junto com o Pinkfong, que se localiza ao centro deles (Figura 22). Ou seja, a estética do videoclipe é toda construída em torno dos “versos-ganchos”, que ora estão em consonância com a proposta da canção, fazendo exatamente o que as palavras dizem, ora realizam os cortes sempre da mesma maneira, com a passagem do tubarão de um lado para o outro, se aproximando ou se afastando do objeto (SOARES, 2013, p. 111).

Safe at last, du du ru dut du dut
Safe at last, du du ru dut du dut
Safe at last, du du ru dut du dut
Safe at last

It's the end, du du ru dut du dut
It's the end, du du ru dut du dut
It's the end, du du ru dut du dut
It's the end

Figura 22: *Baby Shark Dance* (9ª estrofe)



Fonte: *Print Screen* de *Bebê...* (2016)

Resumidamente o texto da canção é construído por nove estrofes, sendo que cinco delas têm a palavra *shark* (tubarão). O que muda é o personagem da família dos tubarões: bebê, mãe, pai, avó e avô, ou seja, é uma animação visual que transmite a ideia de uma família tradicional. Apesar de apresentar melodia e letra repetitivas, fáceis de memorizar, parece que é a união de todos os fatores – a melodia, a letra e o colorido – que produz uma estética chamativa para as crianças. Assim, tanto o refrão da canção quanto as estratégias de fixação imagética convocam o ouvinte a participar e a cantar junto, mostrando que o videoclipe se baseia no que Soares chama de “ganchos visuais” (SOARES, 2013, p. 109).

O clipe insiste nas posições rígidas e tradicionais de gênero, onde “menina veste rosa e menino veste azul”, assim como nos movimentos corporais sempre mais fortes e valentes do menino e mais delicados e contidos da menina. Não há nada que nos convide ao estranhamento. Parece que a vivência estética é fortemente pautada pela noção de performance. O videoclipe de *Baby Shark* pode ser um exemplo do que diz Soares (2013, p. 80): “há casos em que a imagem é uma fonte indiscutível de valor agregado para a música, podendo influenciar, inclusive, sobre os juízos de valores empreendidos pela canção”.

7.4 ENTRE PERGUNTAS E CONSTRUÇÃO DO GOSTO

Na 4ª aula, entre canções de cumprimento, de roda, de jogo de mãos⁷⁷, aprendia-se a cantar, brincar e ao mesmo tempo conhecer e reconhecer os termos utilizados pelos fundamentos da linguagem musical, como pulso e ritmo, assim como as formas musicais. Foi neste ambiente que Elena questionou: “Se eu aprender isso [fundamentos da linguagem musical], eu não vou mais deixar tocar *Baby Shark* [na escola]?” (ELENA in NATERA, 2019b, p. 17).

Neste questionamento, por um lado, percebe-se uma estudante insegura. Insegura em relação a conseguir ou não aprender os fundamentos da linguagem musical, mas também insegura em pensar que, se aprender, terá de fazer escolhas excludentes entre músicas da cultura infantil e músicas massivas, ou seja, poderá mudar de opinião. De qualquer forma, como afirma Freire e Faundez (1985, p. 30), “não há lugar para a dicotomia entre o sentir o fato e aprender a sua razão de ser”.

Por outro lado, nesta fala Elena demonstra que algo mudou dentro de si ao encontrar novos saberes, questionando-se sobre questões que acabou compartilhando em sala de aula. Seguindo os conselhos de Freire e Faundez (1985), é preciso entender “a razão de ser”, o que pode significar que seja preciso buscar a fundamentação de cada uma das músicas ali envolvidas. Por isso, o segundo passo poderia ser a jovem procurar entender as diferenças e eventuais semelhanças entre *Baby Shark* e as canções da cultura infantil propostas e trabalhadas em sala de aula, contextualizando cada uma das músicas, observando as diferenças de arranjos instrumentais e/ou vocais, o jogo de palavras e de repetições, as propostas gestuais, para depois pensar se se faz necessária a escolha ou não. Nesse sentido, cita-se, por exemplo, a *Cantiga de Amor*, de Chica & Adê; *Roda Gigante*, de Emilio Pagotto e Silvio Mansani; *De abóbora faz melão*, *Pisa no Chiclete*, *A Serpente*, *Tumbalacatumba* e *Ip Op*, do CD *Pandalelé*, do Palavra Cantada, entre outras.

Para que Elena conseguisse realizar essa pesquisa sobre a música midiática, seria preciso, além de vontade própria, uma formação que a ajudasse a pensar sobre tais temas. A *National Association for Media Literacy Education* (NAMLE, 2007a, p. 1), dos Estados Unidos, por exemplo, assegura que os meios de comunicação influenciam a forma que se vive a vida, seja assistindo à TV, vendo e ouvindo os vídeos no YouTube, lendo um livro ou

⁷⁷ Ver: Anexos PPT- 4ª aula.

interagindo com os amigos nas redes sociais. Por isso, compartilha a necessidade de se ensinar às crianças a fazer perguntas, sejam elas sobre audiência e autoria, mensagens e significados ou representações e realidades. Nesta perspectiva, a NAMLE (2007a) reitera que a alfabetização midiática, entendida no contexto brasileiro como atividades de mídia-educação, é uma habilidade essencial no século XXI e que somente com um grupo de perguntas é que será possível levar a criança a aprender, analisar e avaliar as mensagens que recebe cotidianamente. O hábito de questionar tudo que se vê, ouve e lê é um passo na direção de deixar de ser consumidor passivo e se tornar participante ativo no mundo em que se vive.

Da mesma forma, mais próximo da nossa realidade brasileira, o Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte, da Universidade Federal de Santa Catarina (NICA/UFSC), apresentou em maio de 2007 a primeira versão da Carta de Florianópolis para a mídia-educação. Esse documento foi uma ação entre o NICA/UFSC e o Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia (CREMIT/UCS), da Itália, para explicitar, comunicar e buscar diálogos com pessoas interessadas, organizações e instituições responsáveis “pelo planejamento e pela efetivação de ações no campo da cultura da mídia e da educação, entendida como estratégia de desenvolvimento da cidadania” (GIRARDELLO; FANTIN, 2009b, p. 162). Consta entre os objetivos da Carta chamar a atenção para a importância da mídia-educação na formação de crianças, jovens e adultos em espaços de educação formal e informal; na formação inicial e continuada de professores; na formação de profissionais da área de Comunicação; na participação de crianças, jovens e adultos nos projetos de mídia-educação; no fortalecimento de grupos de pesquisa no campo da mídia-educação; e na articulação entre a elaboração teórica e as experiências práticas locais, assim como no movimento nacional e internacional da mídia-educação. Parece que somente com essas infraestruturas é que seria possível Elena conseguir responder suas próprias perguntas.

Retornando a Elena, foi possível observar que ao conhecer, sentir no corpo os conteúdos musicais trabalhados, ela parece ter considerado que sua opinião sobre a música *Baby Shark* poderia sofrer alterações. Ou ainda melhor, ao passar a ter acesso a um repertório de canções simples, com letras repetitivas, com jogos de coordenação motora, com arranjos instrumentais diversificados e variados, com orientação pedagógica e intenção do que trabalhar junto às crianças, Elena conseguiu avaliar melhor as canções propostas em sala de aula, incluindo *Baby Shark*. Surgiu no meio disso uma dúvida, uma insegurança, uma necessidade de resposta imediata, o que é fato bastante normal quando nos aproximamos de um novo conhecimento.

O questionamento pode conduzi-la à construção de um pensamento reflexivo, mas somente o será, segundo Dewey (1989, p. 25), se a estudante realizar pessoalmente um exame, uma investigação sobre as canções. Essa dúvida e esse questionamento compartilhados por Elena permitem afirmar que essa resposta não poderia ser dada por ninguém ali presente, porque a pergunta ainda não havia sido feita e por isso a questão não havia sido pesquisada. Isso torna clara a necessidade de se buscar referências históricas, culturais, estéticas e contextuais para responder às questões ligadas aos aspectos-chave da mídia-educação (BUCKINGHAM, 2005). Janotti Junior (2007) alerta também que não se deve cair nas velhas armadilhas dos dualismos e que é preciso reconhecer que há uma autonomia relativa e uma interface entre as criações musicais e suas lógicas econômicas. Essa noção de indústria cultural “nos permite compreender parte das tensões que circundam a música popular massiva” (JANOTTI JUNIOR, 2007, p. 4).

Assim, para compreender essas tensões, é preciso levantar alguns questionamentos sobre os produtos massivos que, segundo o *Center for Media Literacy* – (CML, 2003), a alfabetização/letramento midiática(o) pode ajudar, com perguntas como: quem é o autor da obra? Quem criou o videoclipe? Qual é o público-alvo? Quais valores são transmitidos? Por que o videoclipe foi criado e quais são seus benefícios? Essas são algumas das perguntas que fazem parte de uma proposta pedagógico-crítica conhecida que reúne os “aspectos-chave” tradicionais da mídia-educação: linguagem, produção, representação, audiência (BUCKINGHAM, 2005, p. 93-117).

No entanto, vale ressaltar que os aspectos-chave “servem como temas geradores de discussão, não para estabelecer, junto aos estudantes, respostas predefinidas”, mas para que as pessoas façam perguntas “não só sobre as mídias, mas sobre si mesmas e sobre os outros” (GIRARDELLO, 2020, p. 764). Para Gilka Girardello (2020), o pensamento crítico evita sair correndo para o julgamento e preza “o lugar de estudantes, de estudiosos e de intelectuais, que é refletir sobre as coisas, sem deixar de intervir sobre elas” (p. 764). Esse cuidado na investigação que parece se iniciar em Elena pode contribuir para que a estudante perceba as tensões que circundam a música popular massiva.

Talvez aprender os fundamentos da linguagem musical dê a Elena alguma estrutura mais sólida para avaliar a construção da estrutura dos arranjos, e talvez as atividades de mídia-educação também lhe deem alguma base mais firme para entender que os produtos massivos não são neutros e aleatórios, mas, sim, pensados e direcionados a alguém, motivados por determinados interesses. Com essa fundamentação, caberá à estudante Elena construir e entender como se dá seu gosto. Mais importante que isso, porém, é que ela desenvolva a

consciência de que as seleções metodológicas podem instruir e desenvolver a construção do gosto das crianças e também a capacidade de análise crítica delas para que possam fazer escolhas conscientes de seus consumos massivos cotidianos. Tudo indica que essas questões rondam e perturbam a cabeça de Elena e que, de alguma maneira, naquele momento, ela se sentia responsável pela construção do gosto das crianças com quem ela trabalhava, o que comprova a importância da formação musical nos cursos de Pedagogia.

Pensando sobre a problemática levantada por Elena, ainda vale lembrar que o critério de qualidade em obras audiovisuais não se esgota na relação com a obra, mas está associado ao vínculo com o público (SAMPAIO; CAVALCANTE, 2012). É a partir dessa perspectiva que Inês Sampaio e Andréa Cavalcante apresentam várias pesquisas que discutem os critérios de qualidade para TV para crianças, mas que podem ser pensadas aqui também em relação aos videoclipes musicais direcionados a elas. No conjunto de critérios que Sampaio e Cavalcante se baseiam estão as propostas de Nikken (2006), autor holandês que levantou os critérios relacionados a programas infantis por meio dos dizeres das crianças e das mães. Elas se fundamentam também em uma pesquisa feita pela ONG Midiativa⁷⁸ sobre a qualidade da televisão aberta na ótica de pais e filhos, e no Manual da Nova Classificação Indicativa (BRASIL, 2006b), que também aponta os comportamentos e os conteúdos que devem ser buscados e evitados na produção audiovisual voltada para o público infantil.

Analisando o texto de Sampaio e Cavalcante (2012, p. 38-40), é possível observar que os critérios de qualidade que mais aparecem entre as pesquisas apresentadas por elas e os itens que mais se repetem e que dialogam com esta pesquisa são: *inocuidade* (não ter palavras desagradáveis, não conter violência, não fazer as coisas parecerem melhores do que são, não explorar as crianças comercialmente); *compreensibilidade* (conter palavras que uma criança possa entender, ser fácil de seguir, compreensível pela criança); *qualidade estética* (conter belas imagens, ser feito de forma artesanal, com música bonita, bem produzido, atmosfera agradável, cenário cuidadoso, belas vozes e sons); *levar a criança a sério*; *credibilidade* (exibir imagem balanceada da realidade, precisa, confiável, honesta, séria); e a *presença de modelos de conduta* (características de uma pessoa ou criança que a criança deseja ser ou parecer). Isso nos ajuda a pensar que, apesar de a questão do gosto ser complexa, existem parâmetros consolidados e criados coletivamente. Sendo assim, esses parâmetros nos permitem ir além da noção de que “gosto não se discute”.

Já a estudante Alecrim, por exemplo, propôs outro caminho:

⁷⁸ Midiativa atua no Brasil como representante da Fundação Prix Jeunesse. E a pesquisa MidiaQ foi realizada com apoio da UNICEF.

Nem todas as crianças vão ouvir as mesmas coisas. Cada uma vai ouvir uma coisa diferente, seja até mesmo o *Baby Shark*. Existem mil *Baby Shark* diferentes. Eu acho que você deve partir daí, de onde ela conhece, e: “olha, essa é a música. E aí? Que mais que existe? Vamos ouvir mais que isso? Agora eu vou te apresentar mais. Pega aqui. Vamos ouvir essa!”. (ALECRIM *in* NATERA, 2019b, p. 39).

Em um primeiro momento, Alecrim já parte da ideia de que “nem todas as crianças vão ouvir as mesmas coisas”. Parece, assim, que Alecrim confia que há na cultura musical das crianças mais do que músicas da indústria cultural e que discordaria da ideia de Adorno (1996, p. 88) de que os ouvintes são teleguiados pelos critérios fetichistas dominantes. Neste contexto, a estudante lembrou que há várias versões da mesma música. Como professora de sala, ela aceitaria ouvir uma das versões com as crianças, mas não se limitaria a este repertório, muito menos ouvindo todas as versões que poderiam ser trazidas.

Ao mesmo tempo, parece que Alecrim não se assustou ao conhecer alguns fundamentos da linguagem musical e não sentiu que isso a obrigaria a fazer escolhas que excluíssem qualquer música midiática. Pelo contrário, Alecrim sugeriu ouvir uma das versões de *Baby Shark*, talvez para se aproximar do gosto da criança, talvez para criar um diálogo entre as partes, ou talvez ainda para dar segurança à criança no sentido de ela se sentir respeitada. Mas, em contrapartida, a estudante não se limita ao pedido da criança, não o vê como uma escolha consciente e deixa claro que a construção do gosto se faz enquanto se conhece e se experimenta diferentes músicas. Por isso, faz o convite: “Que mais que existe? Vamos ouvir mais que isso?” (ALECRIM *in* NATERA, 2019b, p. 39).

Amorosamente, sem conhecer com profundidade a música *Baby Shark*, mas já sabendo que existiam “mil *Baby Shark* diferentes”, Alecrim não considera que a escola seja um espaço que deva dar muita voz a *Baby Shark*, e por isso propõe como troca: “Agora eu vou te apresentar mais...”.

Essa proposta sugere uma profissional que demonstra acolher o repertório da criança, mas que não se baliza ou não se limita a ele, pois afirma o convite a ouvir outras músicas. Assim, parece evidente que a ampliação de repertório pode ajudar na construção do gosto, entendendo que só se faz escolhas quando se tem alternativas.

Uma outra estudante, Estrela, traz para o diálogo a questão de utilizarmos a mídia-educação como possibilidade para discutir se é relevante ou não ouvir *Baby Shark* na escola e, conseqüentemente, como uma música pode ou não ajudar na construção do gosto das crianças:

Mas eu achei muito legal saber da história daquela música [*Baby Shark*] que você trouxe, professora! E, tudo bem, a criança já conhece, mas conhece porque outra pessoa falou, porque aí vai ouvindo, vai ouvindo... E a gente não tem mania de se perguntar: por quê? Por que essa música é assim? Por que ela fala disso? O que ela fala? Poderia ser diferente ou não? (ESTRELA *in* NATERA, 2019b, p. 40).

Estrela mostra ser uma profissional que se vê como não atualizada em relação às músicas ouvidas pelas crianças, mas consegue perceber que os questionamentos básicos propostos pela mídia-educação podem ajudá-la a dar outros encaminhamentos. Assim, afirma que, mesmo não sabendo como lidar com a questão, o simples fato de todo mundo conhecer uma determinada música a deixa curiosa, e isso é o bastante para que ela não se limite a um julgamento de que “a música é chata ou é legal” ou dizer que “são chicletes” (ESTRELA *in* NATERA, 2019b, p. 40). Estrela propõe ensinar à criança que “nada é puro acaso. Se ela [a música] está circulando assim, é porque tem um motivo, tem uma intencionalidade, e mostrar isso para a criança eu acho que faz com que ela tenha mais opção de escolha, né?” (ESTRELA *in* NATERA, 2019b, p. 41).

Fica claro, entre as estudantes, que umas são mais confiantes em relação às suas escolhas sobre os repertórios musicais e outras menos, porém todas passaram a se questionar sobre a importância da escolha dos repertórios utilizados no espaço escolar, entendendo-o como um cardápio variado que deve ser repleto de qualidades sonoras, diálogos, provocações, desafios e riquezas harmônicas, melódicas ou timbrísticas. Em relação ao curso de formação de professores, o mais importante é perceber que as estudantes indicam que a formação deve estimulá-las a se questionar, seja em relação a assuntos jamais pensados, seja em assuntos que pensavam que já estavam claros e decididos. É essa inquietude que provoca a busca do conhecimento e que provavelmente transformará os questionamentos em boas intervenções delas como profissionais.

7.5 CONSUMO DAS CRIANÇAS E A ESCOLA

Na contemporaneidade, a escola tem o desafio de estar alerta para as práticas culturais e os consumos das crianças, evidenciando seus interesses, suas concepções eventualmente tradicionais ou estereotipadas sobre determinados assuntos, mas também buscando entender como elas constroem suas brincadeiras a partir dos sentidos que dão às mensagens a que têm acesso, entre outros temas afins. Por isso, “não basta sabermos o que as crianças assistem ou

leem, é preciso saber como aquela atividade se insere no seu dia a dia” (GIRARDELLO; FANTIN, 2009a, p. 11).

Elena, por exemplo, ao vivenciar uma experiência em que uma criança insistiu para que as professoras colocassem a música *Baby Shark* para ouvir, explicou que ela foi colocada para que todos na escola escutassem, porque “tem uma criança que gosta muito, muito, muito... e ela pede, e a professora cede e deixa” (ELENA *in* NATERA, 2019b, p. 21). Neste pequeno trecho, é possível observar que Elena dá duas justificativas para deixar que ouçam aquela música: porque a criança insiste e porque quem libera é a professora de referência, não ela. Ao mesmo tempo, ela defende a professora afirmando que a ação só acontece “Em horários assim... em que estamos na biblioteca, esperando os pais” (ELENA *in* NATERA, 2019b, p. 21).

Nesse contexto, em relação à insistência da criança para conseguir o que quer, Buckingham (2007a) assegura que é preciso ter claro que há crianças diversas e que a relação que elas estabelecem com as mídias depende de muitos fatores envolvidos em seu contexto. O autor busca não apresentar uma noção tradicional da criança. Não a imagina sempre ingênua e vulnerável à influência das mídias, tampouco como um ser sofisticado e muito competente no manejo com as mídias (BUCKINGHAM, 2007a, p. 172). Alerta que é preciso discutir o acesso e o consumo excessivo das crianças em relação às mídias.

Por um lado, Buckingham (2007a, p. 116) observa que a vida das crianças está sendo mais controlada por seus pais, visto não haver mais crianças livres brincando pelas ruas e indo sozinhas até a casa dos amigos. Por outro lado, observa que a criança está desenvolvendo mais poder no meio familiar, principalmente poder econômico, porque seus pais acabam se sentindo desconfortáveis em realizar alguns enfrentamentos e se tornam mais permissivos em relação ao consumo dos filhos.

Em outro texto, Buckingham (2013, p. 148-149) reitera que esse comportamento de ceder às crianças é bastante comum entre os pais e que em uma pesquisa que realizou os pais se justificam dizendo que há muita exposição dos produtos para as crianças, que há pressão entre as próprias crianças, que outros pais permitem e, às vezes, a escola também. O autor mostra as dificuldades das pesquisas para analisar o consumo infantil, por isso afirma que é importante aprendermos a consumir e que educar para isso não é uma função exclusiva dos pais, mas sim “um processo de negociação do qual participam diversos agentes sociais nos quais estão em jogo múltiplos significados” (BUCKINGHAM, 2013, p. 65).

O autor defende também a ideia de que não há como excluir as crianças de seu contato com as mídias e muito menos confiná-las a materiais que os adultos considerem bons. Essa tentativa, segundo ele, está destinada ao fracasso. Ao contrário disso, Buckingham (2007a, p. 32), da mesma forma que a NAMLE (2007b), alerta que é preciso “prestar muita atenção em como preparar as crianças para lidar com essas experiências”. Nesta perspectiva o autor questiona se as crianças são competentes o suficiente para fazer essas escolhas ou se os adultos estão negligenciando seus deveres em relação a elas.

Tudo indica que não é papel da escola ceder à vontade da criança simplesmente por ser mais cômodo, como dizia Elena, pois isso poderia levantar questões a respeito do papel da escola como mediadora das relações das crianças com as mídias. Nesse sentido, a pesquisa de Soler (2015, p. 216) identifica que “o problema não é assistir o DVD, mas as relações que se estabelecem a partir do que se vê, do como se vê”. Ou seja, na concepção da autora, quem ensina e incentiva as crianças a comprar são os adultos.

Sobre essa problemática, é possível pensar que a escola pode e deve acolher as músicas, os hábitos e os costumes dos estudantes, mas não deve se limitar a isso. É preciso ir além. Se a intenção não for naturalizar as músicas da indústria cultural em sala de aula, é preciso entender melhor as relações entre as tecnologias, as crianças, as famílias e as escolas.

Desse modo, é preciso enfrentar o desafio de descobrir os significados das músicas da mídia no contexto da criança, entendendo a escola como um espaço que oportuniza tirá-la da desigual ordem social e econômica, ou seja, ver a escola como um espaço de igualdade, de tempo de suspensão, de liberdade e de criação (MASSCHLEIN; SIMONS, 2013, p. 13-14). É preciso oportunizar a elas o fazer musical, a criação e a ampliação de repertório para que elas aprendam a fazer escolhas conscientes e não as realizem apenas por seu capital cultural, ou seja, pela incorporação das práticas apreendidas na família (BOURDIEU, 2015), nem se tornem passivas em relação à indústria cultural (ADORNO, 1996; BENJAMIN, 2014). É certo que os adultos possuem mais conhecimento que as crianças, porém também é importante não perdermos de vista que “as crianças são seres sociais aqui e agora” (BUCKINGAM, 2013, p. 67) e, por isso, precisam falar, desenhar, contar e cantar para que o adulto aos poucos seja capaz de entender os significados que a criança dá a todo esse material a que tem acesso.

Vale a pena refletir sobre a segunda justificativa dada por Elena para a professora de referência ter deixado tocar a música *Baby Shark*: porque “ela [a criança] pede, e a professora cede e deixa. Em horários assim... em que estamos na biblioteca, esperando os pais” (ELENA in NATERA, 2019b, p. 21). Subentende-se que na ocasião citada já havia acabado o horário de aula. Assim, as professoras, junto com as crianças, estavam em outro espaço escolar, a

biblioteca, à espera dos pais, pois o horário oficial da escola já havia terminado. Essa informação proveniente de Elena⁷⁹ delimita o espaço de organização pedagógica na escola, ou seja, coloca fora do pedagógico o tempo em que a criança não está dentro da sala de aula, sendo, no caso citado, a biblioteca.

É comum as aulas terminarem às 17h30min ou 18h e algumas crianças ficarem por ali mais 30, 40, 50 ou até 60 minutos à espera de seus pais. Elena se referia a esse tempo. Porém, é comum também os pais terminarem seus trabalhos somente às 18h e por isso chegarem mais tarde para pegar seus filhos. Esse tempo de espera não é novidade no contexto da escola. Mas, mais uma vez, ele exige voltarmos à questão do currículo e provocar tensões sobre o que seria função das professoras e o que seria função da instituição, da organização dos tempos e espaços dentro do espaço escolar. Infelizmente, é comum simplesmente chamar esse tempo de “tempo livre”.

Entretanto, a expressão tempo livre, na concepção de Masschlein e Simons (2013, p. 51), identifica o tempo escolar desde o surgimento da escola, como um espaço que transforma os conhecimentos e as habilidades em bens comuns, ou seja, dá a todos “o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar [...] o mundo” (p. 3). Segundo eles, este tempo “não é para diversão ou relaxamento, mas um tempo para prestar atenção ao mundo, para respeitar, para estar presente, para encontrar, para aprender e para descobrir” (p. 51). Não é um tempo para satisfazer necessidades pessoais, mas para se empenhar em algo, para trazê-los a conhecer várias coisas do mundo.

Assim, se a designação “tempo livre” fosse entendida como apresentada pelos autores, esse tempo na biblioteca poderia ser utilizado de muitas outras maneiras, não para simplesmente ceder à insistência das crianças, mas para, talvez, proporcionar a elas a possibilidade de ampliação cultural, seja conhecendo, analisando e dando sentidos a novas leituras de livros ainda não lidos, músicas ainda não conhecidas, filmes a que não se tem acesso nas mídias com facilidade e, por que não, oportunizar diálogos, questionamentos e possibilidades de visões mais críticas junto às crianças.

Não se trata aqui de exigir que os professores de referência ou auxiliares saibam tudo e organizem tudo o tempo todo. Trata-se de questionar o currículo, a instituição, até mesmo em

⁷⁹ Não foi questionado naquele momento se o contexto escolar ao qual Elena comentava fazia parte de seu estágio curricular supervisionado ou de seu trabalho como professora auxiliar na rede pública, segundo seus dados no questionário. Entretanto, talvez esse dado pudesse nos ajudar a refletir sobre a hierarquização de saberes dentro do espaço escolar.

um entendimento político sobre a importância do tempo (as horas) que os profissionais necessitam para fazer seus planejamentos. A falta de propostas qualificadas para esse tempo não se dá por incompetência das professoras nem por menosprezo a esse tempo a mais que as crianças ficam na escola à espera de seus pais, mas sim pela falta de planejamento, organização e orientação em nível institucional amplo. Essa desatenção e a falta de cuidado com o tempo das crianças dentro do espaço escolar, que poderia ser muito precioso, também foram verificadas na pesquisa de Simone Soler (2015).

Confirma-se aí também a necessidade de conhecimentos musicais e da mídia-educação na formação de professores, já que são identificadas muitas práticas musicais das profissionais que atuam na escola de Educação Infantil, conforme se verifica na pesquisa de Santos (2020, p. 167) na cidade de Florianópolis. O comentário de Elena comprova que este tempo com as crianças não é utilizado com propostas de desafios matemáticos, escritas de textos ou algo parecido, mas, sim, com atividades culturais, como ouvir música. Delimita-se com isso uma hierarquia entre os saberes, ficando claro que não se deve “negligenciar as relações de poder inscritas nas rotinas e rituais institucionais cotidiano”, mas entender “o currículo como um campo cultural, como campo de construção e produção de significados e sentidos, [...] como um terreno central dessa luta de transformação das relações de poder (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 38-39).

Com certeza, a escola não é o local para se reafirmar os consumos individuais, mas, pelo contrário, um espaço com autoria para apresentar novos conhecimentos e questionamentos. Para isso, é necessário que o professor tenha seu direito à hora-atividade e que este tempo também seja visto como “um espaço de formação cultural mais amplo, no sentido da possibilidade de [os professores] a utilizarem para a ampliação de seus repertórios culturais” (SANTOS, 2020, p. 150).

7.6 AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO CULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As práticas culturais são todas as coisas que nos envolvem, que realizamos, que buscamos aprender, que escolhemos, consumimos. Esse foi o entendimento das estudantes após a leitura de um texto da professora Monica Fantin (2012). Tais práticas podem ser passadas de uma geração à outra, podem ser consideradas repletas de bens culturais que normalmente definem uma classe social, mas também podem ser integradas à cultura de massas. Durante a conversa sobre o texto, a estudante Rosita interrompeu o diálogo de uma colega com outra, afirmando que

[...] é muito importante que os professores e pedagogos também tenham a prática cultural dentro do currículo. [...] me vem então, um pouco, também, a importância do papel da escola em escutar e representar as crianças, né? Ela [a autora] fala sobre a diversidade cultural e econômica também. E a escola... depende da formação cultural do professor, né? Porque, se a gente não tem acesso a esses diferentes saberes, como iremos produzir e levar isso para as crianças? (ROSITA *in* NATERA, 2019b, p. 19).

Em relação às práticas culturais dentro do currículo, é preciso registrar que, segundo Moreira e Tadeu (2013, p. 36), o currículo é “um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”, e a cultura é um campo e terreno de luta, ou seja, é o local onde “se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos” (p. 35). Assim, parece que Rosita diagnosticou que, para que ocorram práticas culturais significativas no currículo, é preciso que as professoras que atuam na escola tenham tido uma formação cultural e a possibilidade de ampliar seus saberes. Essa fala da estudante possibilita pensar sobre a necessidade de os cursos de formação de professores oferecerem mais práticas culturais e também de as secretarias de Educação manterem práticas culturais como espaço de formação continuada, visto que o currículo espera que essas práticas aconteçam junto às crianças.

Além disso, é necessário entender que são muitos os saberes culturais e que há determinadas hierarquias entre eles dentro dos próprios currículos. Mais especificamente em relação à música, Rosita comenta que é importante que *Baby Shark* entre na escola “porque todas as crianças têm acesso a ele, né? Mas acho que a gente tem que estar ampliando, ir além disso. Acho que a criança precisa reconhecer que o que está dentro de casa também está na escola, isso deve ser bem legal!” (ROSITA *in* NATERA, 2019b, p. 19).

O que Rosita parece dizer nesse comentário é que ela compartilha da ideia de que as músicas ouvidas pelas crianças devem ser respeitadas e devem entrar no cotidiano da escola, o que permite pensar que a escola não deve se distanciar da realidade das crianças. Além disso, esse afastamento pode ocorrer simplesmente pelo fato de o professor não ter conhecimentos a respeito daquele repertório que as crianças ouvem fora da escola ou mesmo ter preconceito em relação a ele. Parece que o convite de Rosita (“a gente tem que estar ampliando, ir além disso”) é uma forma segura de afirmar que as professoras enfrentam o desafio de conhecer o que as crianças ouvem, mas também têm o estímulo em buscar outros caminhos para ampliar a experiência cultural das crianças. Ficam assim evidentes não as respostas corretas para a

problemática sobre *Baby Shark* levantada pelas estudantes, mas as perguntas que podem ser mais exploradas e analisadas sobre a música midiática no contexto escolar.

Por um lado, advertem Moreira e Tadeu (2013), o currículo escolar tem ficado indiferente às formas e aos processos de como as crianças vêm dando significados à cultura popular, como a televisão, a música, os videogames e as revistas. Acompanhando o raciocínio de Rosita, percebe-se que a escola deveria assumir um espaço de diálogos, de enfrentar o diferente e de estar aberta a receber e entender as múltiplas concepções que podem ser desenvolvidas a partir da vida social de cada criança.

Por outro lado, Fantin (2012, p. 267) mostra que é preciso questionar o fato de as Artes não serem consideradas como campo de conhecimento e fruição necessário no currículo, situando-as apenas como princípio de sensibilidade afetiva e estética. Relembra a autora que as Artes estão ao lado da ciência e que é preciso enfatizar o sentido de formação cultural como “experiência necessária na formação de professores a fim de construir outras formas de conhecimento na relação entre ensinar e aprender” (p. 268).

Dentro deste contexto, Rosita fala da necessidade de uma formação cultural nos cursos de Pedagogia que desenvolva as capacidades reflexivas e críticas e conhecimentos musicais para que as futuras professoras possam abordar os conflitos gerados pela ausência de práticas artístico-culturais no cotidiano das crianças. Assim, é preciso perceber a importância de enxergar a escola pública como um direito de todos e como um espaço de diminuição da desigualdade entre as pessoas. Para tanto, é preciso que as professoras sejam alimentadas no desejo de conhecer e valorizar a história, o passado, para vivermos o hoje de forma mais consciente de nossas escolhas e, assim, criarmos um futuro melhor.

Incluiria ainda o valor da participação ativa das estudantes na construção de seus próprios conhecimentos, a abertura em compartilhar saberes, as buscas de outras formas de ver, de sentir e, quem sabe, de dar novos significados a ideias, ações, lugares e posições consolidadas. Desta forma, praticar a Pedagogia seria criar um espaço de experiências, onde o ensinar e o aprender também devem se referir aos objetivos das estudantes, onde professoras e alunos podem juntos conhecer e aprender as políticas culturais que estão dispostas por detrás das práticas (GIROUX; SIMON, 2013, p. 113). Ao afirmar que *Baby Shark* pode estar na escola, sendo apenas um exemplo entre muitos outros conhecimentos adquiridos em casa, Rosita convida a pensar que essa opção por acolher o que as crianças conhecem pode ser consciente e elaborada, ou seja, planejada. Ressalta-se que, para Richards (2002), é importante que se acolha a experiência musical dos alunos, mas que isso seja feito como um diálogo a

partir da perspectiva da mídia-educação, e não como um interrogatório a partir de hierarquias de gosto.

Pelo viés da Psicologia da Música, Hargreaves (2005) comenta que o desenvolvimento das tecnologias provoca impactos nos diferentes trabalhos dos músicos, mas também que as tecnologias aumentaram a oportunidade de os alunos desenvolverem as habilidades e confiança para serem mais autônomos, o que pode diminuir a diferença entre a música da escola e a música fora da escola. Alerta ainda o autor é preciso “ir além da ideia de que a ‘música na escola’ envolve aprendizado [...] enquanto a música ‘fora da escola’ envolve o prazer” (HARGREAVES, 2005, p. 10, grifos do autor). O desafio da música na perspectiva da mídia-educação não é simplesmente deixar tocar uma música porque a criança insiste, mas, junto com ela, analisar, conhecer e ampliar o conhecimento sobre música, mídias e a relação entre elas. Ou seja, trazer a música de fora da escola para dentro, aprendendo o que for possível com ela.

Rosita, no grupo focal, confirma a necessidade da ampliação de repertório na formação de professores. Relata que já cumpriu sua carga horária do estágio supervisionado e que trabalha há quatro anos. Mesmo assim, sente que seu “repertório musical, cultural [...] é bem pequenininho... assim... naquele questionário eu coloquei: eu quero ampliar isso, sabe? Principalmente essas brincadeiras cantadas assim, sabe?” (ROSITA *in* NATERA, 2019b, p. 33).

Uma possibilidade de entendimento desta fala de Rosita é que ela pensa que se tornar uma profissional competente exige dela um investimento em si própria, em suas práticas culturais. Para resolver essa questão, Rosita anunciou por meio do questionário que existia essa falha em sua formação e que ela pretendia saná-la ainda dentro do curso de formação de professores. Tudo indica que Rosita esperava que a universidade a ajudasse a completar sua formação, não só profissional, mas também cultural, social. Assim, ficam evidenciados dois desafios: para a universidade, repensar seu currículo, oportunizando às estudantes mais possibilidades de ampliação do repertório musical, o que indica e reforça a importância e necessidade da música dentro do currículo de Pedagogia; para as estudantes, a organização pessoal e familiar para abraçarem as demandas e os convites às práticas culturais oferecidas pela universidade pública, que não se limitam somente a ir para a sala de aula, mas também alimentar seu “tempo livre” com atividades culturais.



8 MÚSICAS POP E POLÊMICAS: REFLEXÕES SOBRE A PROPOSTA “MÚSICA PARA/SOBRE AS MÍDIAS”

A noção de música pop refere-se aqui a “expressões sonoras e imagéticas que são produzidas dentro de padrões das indústrias da música, do audiovisual e da mídia” (SOARES, 2015, p. 21). Segundo Thiago Soares, ela é marcada pelas orientações econômicas da lógica do capital, com retorno financeiro chamado de produto *mainstream*. Tem como alicerce estético a filiação de gêneros musicais hegemônicos como o rock, o sertanejo, o pop, a *dance music*, o funk, entre outros. Nessa perspectiva, a música pop possibilita debates sobre suas matrizes históricas e culturais do entretenimento, sobre corpo, performance, críticas e valores, itinerários midiáticos e circulação de produtos culturais. Situa-se como “foco possível para debater a comunicação e a cultura contemporânea em dinâmicas globalizantes” (SOARES, 2015, p. 30).

Já “músicas polêmicas” foi uma expressão usada por mim em sala de aula para designar “músicas não indicadas para crianças até 12 anos de idade⁸⁰, porém presentes no ambiente escolar” (GISLENE *in* NATERA, 2019b, p. 50). Mais especificamente, entendo por *músicas não indicadas para crianças até 12 anos* aquelas que possuem letra que se apropria de palavras inadequadas ao contexto escolar, como palavrões, xingamentos, letras que se revelam machistas, sexistas, com questões de gênero problemáticas, mensagens com valores religiosos ou que estimulem a violência como um caminho a ser buscado ou reproduzido.

É de amplo conhecimento que o acesso e a utilização do ambiente digital são importantes para a realização de direitos da criança e liberdades fundamentais, para a sua inclusão, educação, participação e para manter as relações familiares e sociais, segundo as Diretrizes sobre os Direitos da Criança no Ambiente Digital (COUNCIL OF EUROPE, 2018, p. 13). Desse modo, o documento garante que os estados devem promover o desenvolvimento da literacia digital, incluindo os meios de comunicação, informação e educação para a cidadania digital, a fim de garantir que as crianças desenvolvam competências para se envolverem no ambiente digital de forma sensata e tenham resiliência aos riscos associados. Nessa perspectiva, a educação para a literacia digital deve ser incluída no currículo da Educação Básica e deve ter como preocupação os riscos potenciais às crianças nos ambientes digitais (COUNCIL OF EUROPE, 2018, p. 19-20).

⁸⁰ Lei nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente), Art. 2º: “Considera-se criança, para efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”.

Para se pensar a responsabilidade pela educação das crianças em relações audiovisuais, no Brasil também temos o *Manual da Nova Classificação Indicativa* (BRASIL, 2006b), que considera de fundamental importância a preparação dos professores para lidar com os conteúdos audiovisuais em sala de aula. Além disso, vale lembrar que os critérios de escolha desses conteúdos envolvem formas de abordar temas muitas vezes problemáticos, já apresentados na fundamentação teórica desta tese, como sexo, drogas, violência, situações constrangedoras, determinados usos da linguagem etc.

Como as futuras professoras de crianças, estudantes do curso de Pedagogia, trabalham com crianças até 12 anos de idade, vale ressaltar que não é recomendado para menores dessa faixa etária o audiovisual que, em relação “à linguagem verbal ou gestual (violência e sexo), apresenta linguagem chula, de baixo calão e palavrões” (BRASIL, 2006b, p. 36), assim como a supervalorização da beleza física “como condição imprescindível para uma vida mais feliz ou para aceitação social [...]”; e supervalorização do consumo” (BRASIL, 2012, p. 13).

Ademais, considero *Músicas não indicadas para crianças até 12 anos* aquelas veiculadas em um videoclipe que deprecie a imagem de um ser humano, o que normalmente acontece quando mulheres são usadas como objeto. Também incluí na categoria de músicas não recomendadas às crianças aquelas que considero nada acrescentar a elas de positivo, nem nas mensagens ou na qualidade poética das letras, nem nos arranjos instrumentais e/ou vocais, nem nas imagens dos clipes.

Sou consciente de que as crianças têm contato com os palavrões, xingamentos, videoclipes, revistas, novelas ou filmes com cenas fortes (não indicadas para esta faixa etária), assim como com noticiários e novelas da TV aberta. A pesquisa de Souza (2020), por exemplo, comprova esses fatos. Segundo a autora, as crianças compartilharam que cantam e dançam músicas com conteúdo para adultos e não adequado a elas, “com mensagens remetendo a sexo, violência, traição, e à imagem da mulher como um mero objeto sexual” (p. 485). Além disso, a autora verificou que as crianças assistem a variados e diferentes programas televisivos indicados ao público adulto e que há pouquíssimas opções de programas infantis ou infantojuvenis disponíveis na TV aberta. Dessa maneira, Souza (2020, p. 490) diz que a questão “não é permitir ou não que as crianças vejam televisão, ou mesmo programas que tragam conteúdos adultos, mas sim que haja quem se responsabilize pela qualidade, adequação e mediação do que elas assistem”.

Apesar de não existir uma tradição acadêmica consolidada no país que debata a qualidade sobre os audiovisuais que as crianças vêm assistindo, Sampaio e Cavalcante (2012),

a partir da análise de diversos trabalhos sobre a TV, afirmam que os parâmetros de qualidade devem estar relacionados à natureza estética e ética dos textos. Dessa maneira, afirmam que “o critério de qualidade não se esgota na sua relação com a natureza da obra, mas está associado também a um estreito vínculo com o público, em um sentido mais amplo à sociedade à qual esta comunicação deve atender” (p. 22). Assim, é possível pensar que a qualidade estética da música estaria vinculada à construção de arranjos instrumentais da própria música, assim como ao uso adequado da linguagem, mas também à “relação de confiança e de respeito estabelecida com o público, identificada, por exemplo, na veiculação de conteúdos verídicos e no tratamento adequado das temáticas” (SAMPAIO; CAVALCANTE, 2012, p. 27).

Dessa maneira, independentemente da linha pedagógica, quando esse tipo de música aparece no espaço escolar, penso que ela deve ser abordada, explicada, contextualizada, entendida e respeitada, se esse for o caso. É preciso que a professora acolha a música trazida para a escola, mas que oriente a análise sobre tal produto cultural no espaço escolar. Preserva-se assim o “exame ativo, persistente e cuidadoso de toda crença ou suposta forma de conhecimento à luz dos fundamentos que a sustenta e as conclusões que as têm” (DEWEY, 1989, p. 25).

Para Deleuze (2001), falar de música é complicado. Em suas palavras, no áudio de *L'Abécédaire*⁸¹, o autor afirma que, para as ciências, estamos sempre no limite da ignorância, por isso temos que nos posicionar no limite do próprio saber ou da própria ignorância para ter algo a dizer. Se se espera saber o que vai escrever ou se espera saber, literalmente, do que se está falando, o que for dito não terá nenhum interesse, acrescenta o filósofo. Se não se arriscar, sendo consciente do que não se sabe, também não haverá interesse. Mas, falando da fronteira que separa o saber do não saber, temos que nos posicionar para se ter algo a dizer, diz também o autor. Nesse contexto, Deleuze diferencia uma obra-prima musical de uma canção popular pela novidade que a obra-prima traz. Cita como exemplo a inovação no traje e na força da vida apresentada por Edith Piaf.

Desta forma, é importante perceber que para alguns a música é, então, uma atividade para se fazer território, para unir as pessoas, sendo que algumas podem fazer dançar, outras cantar, pensar ou simplesmente ouvir. “Ela reúne as pessoas e lhes dá uma força de muro, de parede, de identidade” (FERRAZ, 2010, p. 11). E, se ela é entendida como um forte poder de territorializar, da mesma maneira que agrega alguns, ela afasta outros.

⁸¹ *L'Abécédaire* é um programa televisivo francês do filósofo realizado em 1988-1989 e que foi ao ar em 1996. Consiste em uma série de entrevistas/conversas com uma antiga aluna e amiga (Claire Parnet). Foi gravado sob uma condição de que só poderia ir ao ar após a morte de Deleuze.

Nessa perspectiva, Ferraz discursa no sentido de que os funks, hip hops, eletrofunks, axés e pagodes são de determinados grupos e de que as teorias musicais e analíticas nos ensinaram a chamar sob o rótulo neutro de “manifestações musicais”, “estilos musicais”, “gêneros musicais”. Mas, na verdade, esses modos “encerram disciplinas, modos de conduta corporal, maneiras de se relacionar, princípios e poses; religiões musicais” (FERRAZ, 2010, p. 13).

Assim, é preciso fugir das “falsas dicotomias de que a música é pensamento/sentimento, razão/emoção, mente/corpo, pois elas atrapalham as discussões sobre os símbolos e a experiência musical” (BLACKING, 2007, p. 207). Segundo o autor (2007), seria preciso olhar para a prática musical como uma força ativa na vida social que transcende categorias e grupos sociais definidos e sustentados por palavras buscando entender “como as pessoas são capazes de relacionar as experiências com os símbolos musicais e com outras formas de atividades social e intelectual, e explicar isto como mais do que reações apreendidas” (p. 208). Para o autor, os símbolos e os sistemas musicais são socialmente construídos, e a comunicação “não se dá pelas estruturas musicais *per se*, mas pelo sentido musical que as pessoas encontram nela” (BLACKING, 2007, p. 215). Penna (2008) defende que é inadequado o modelo de comunicação baseado na codificação e decodificação para o tratamento das linguagens artísticas e que se faz necessária “uma concepção aberta de linguagem artística, capaz de articular questões relativas ao seu uso, à contextualização, à intencionalidade e aos processos de interpretação, entre outras” (p. 76).

A partir desses fundamentos, interessa-me pensar nos códigos das estruturas musicais, nas sensações que as diferentes músicas causam em diferentes pessoas, mas mais que isso, nas imagens que fortalecem suas mensagens dentro do videoclipe e nessa junção entre música, imagem e letra. Interessa-me entender e talvez proporcionar um caminho para que as crianças possam interrogar as mídias, ou seja, fazer perguntas sobre as imagens e textos que consomem cotidianamente. Aprender a fazer análise, mas também produzir mídias. Em meu ponto de vista, tudo parece simples na teoria, mas é complexo na prática, porque esbarra no que as pessoas entendem por poder, ideologia e representações. A seguir, apresento alguns caminhos que foram se delineando, se espalhando, interligando diferentes áreas do saber e, assim, me desafiando a vivenciar a concepção de rizoma.

8.1 ATIVIDADES DE MÍDIA-EDUCAÇÃO: PRIMEIROS PASSOS

Quando a turma entrou na Unidade II do Plano de Ensino da disciplina – “Música para/sobre as mídias” –, foram compartilhadas resumidamente com as estudantes as variações de tradução sobre mídia-educação, alfabetização midiática, letramento e outros termos dentro do mesmo campo semântico, como *media literacy*, multiletramentos e alfabetização crítica das mídias (BUCKINGHAM, 2005, 2007b; KELLNER; SHARE, 2008; FANTIN, 2006, 2008; LANKSHEAR; KNOBEL, 2011; DUSSEL, 2009; FEDOROV, 2011; GIRARDELLO, 2011; GIRARDELLO; OROFINO, 2011). Cavicchioli (2020, p. 338) nos alerta ainda que esses conceitos são usados por alguns autores como sinônimos e cita como exemplo que o conceito de educação midiática já foi usado como sinônimo de expressões como “literacia midiática; letramento midiático; alfabetização midiática; competências midiáticas; comunicação-educação; educação pela comunicação; educação em meios; educação midiática, e ainda educomunicação”.

De qualquer forma, Buckingham (2007b, p. 45), conforme já apresentado na fundamentação teórica, diz que a *media literacy*⁸² deve implicar uma forma de “enquadramento crítico” que permita que o aprendiz se distancie teoricamente do que aprendeu para dar conta de seus problemas sociais e localização cultural e assim poder criticá-lo e ampliá-lo. Ou seja, a *media literacy* não pode ser confinada simplesmente à aquisição de habilidades ou ao domínio de práticas particulares. Para tanto, foram exibidos alguns videoclipes musicais para que a turma pensasse coletivamente sobre as sensações⁸³ que eles poderiam causar, mas também sobre as percepções⁸⁴ que surgem a partir da compreensão crítica de como as mídias e a informação podem aprimorar a capacidade das professoras (CML, 2003, 2008; NAMLE, 2007a, 2007b; UNESCO; UNAOC, 2018) para as pessoas.

Os videoclipes de música pop foram assistidos coletivamente, mais especificamente o clipe *Relampiano*, de Lenine e Paulo Moska (Figura 23), e o clipe *Criança não trabalha* (Figura 24), do grupo Palavra Cantada (Sandra Peres e Paulo Tatit). Por um lado, *Relampiano* é uma canção que apresenta diversos pensamentos e críticas sociais ligados ao dia a dia de algumas crianças nos grandes centros urbanos brasileiros. Fala sobre a trágica realidade das crianças que vagam pelas ruas em busca de sobrevivência e que normalmente ajudam no orçamento

⁸² Para o contexto brasileiro, essa expressão foi traduzida/entendida como letramento midiático, como já explicado na fundamentação teórica.

⁸³ Entendido aqui como uma resposta sensorial, uma reação específica a estímulos externos.

⁸⁴ Entendido aqui como uma interpretação dada pelo sujeito a partir de suas sensações e das informações recebidas.

doméstico. Seu refrão é marcante: “cadê neném?”. Por outro lado, *Criança não trabalha* é uma canção que aponta com leveza e poesia tudo que deveria rodear a vida das crianças. Entretanto, apesar de brincar com o andamento musical e com o refrão “criança não trabalha, criança dá trabalho!”, a música convida a pensar sobre o trabalho infantil. A propósito dos vídeos, questões foram levantadas: do que a música fala? Para quem ela fala? O que você sente ao ouvi-la? Que instrumentos você identifica ou reconhece? Pensando nos parâmetros do som, o que você consegue observar? Que tipos de aprendizagens e práticas culturais surgem a partir dessa audição?

Figura 23: Relampiano



Fonte: *Print Screen* de Relampiano... (2008)

Figura 24: Criança não Trabalha



Fonte *Print Screen* de Palavra Cantada - Criança... (2016)

Deb iniciou falando que os clipes mostram “dois tipos de infância bem contrários” (DEB *in* NATERA, 2019b, p. 51), e Flor do Campo completa:

Essas músicas falam pra alguém que não faz parte daquele cotidiano ou pra alguém que não percebeu aquele cotidiano. É como se a música enunciasse para o grande público que, sim, aquela situação existe, aquelas pessoas existem. Me dá vontade de chorar! Automaticamente, eu comparo com a minha realidade, com a minha situação de privilégio e de saber, sim, que tem pessoas que não têm ou não tiveram e

provavelmente não vão ter os mesmos privilégios. Que existem outras situações, que eu gostaria que todo mundo tivesse todas as oportunidades [...], que as crianças não tivessem que trabalhar. Mas não é essa a realidade que temos. Então, isso me toca bastante e eu me emociono. (FLOR DO CAMPO *in* NATERA, 2019b, p. 51-52).

Flor do Campo fala sobre as culturas infantis, que, segundo Sarmiento e Pinto (1997), seriam as relações e as condições possíveis em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem. Problematiza as condições sociais, as oportunidades, os direitos e os deveres das crianças. Entretanto, o assunto não teve sequer a chance de ser abordado em sala de aula, pois, bastante indignada com a canção, Tica interrompeu e falou:

Eu nunca tinha percebido que a música [se referindo a *Relampiano*] falava sobre o trabalho infantil! Eu nunca, nunca, nunca! Eu ouço essa música desde que sou pequena. Minha mãe tinha um CD. Mas acho que era outra versão ou com outro cantor. E eu nunca tinha percebido isso. E eu amava... eu amava essa música! (TICA *in* NATERA, 2019b, p. 52).

Sua indignação pegou todos de surpresa, e ela foi assegurada de que poderia continuar amando a música. Mas naquele momento parecia que não mais importavam as orientações ou perguntas que poderiam ser feitas. Outras perguntas e outros questionamentos muito mais importantes passaram a emergir entre as estudantes ou na cabeça de algumas delas. A reação afetiva e estética de algumas delas aos cliques tomaram conta da sala de aula. De repente, Tica ainda argumentou: “uma criança pode perceber que alguma coisa fala sobre trabalho infantil, e isso toca diferente nela [do que toca] no adulto. [...] porque é um choque de realidade. [...] E eu não sei por que eu gostava tanto dela quando eu era pequena. Será que era porque ela fala ‘cadê neném?’ Não sei!” (TICA *in* NATERA, 2019b, p. 52).

A provocação foi lançada; a resposta, silenciada. Muitas possibilidades, mas mais perguntas que respostas foram lançadas: É possível enxergar o outro no dia a dia? Enxerga-se a criança no farol? Por que a criança não enxerga o sofrimento de outra que está no farol? Por que as dores dos outros são normalizadas? É preciso ser atingido para que algo seja feito? Por que o artista registrou esse problema social? Para quem realmente foi enviada a mensagem? O que será feito após o confronto com tais realidades estampadas em algumas canções? A música continuará sendo consumida da mesma forma ou essa experiência provocará mudanças nas audições?

Tica comprovou com seu relato que o olhar das crianças é muito diferente do olhar dos adultos. Por isso a importância de sempre ouvi-las e buscar entender suas interpretações em diferentes situações. Segundo Tica, algumas realidades podem chocar as crianças, e por isso ela entendeu que foi protegida por sua mãe. O *Manual da Nova Classificação Indicativa* (BRASIL,

2006b), por exemplo, poderia nos ajudar a saber o limite e os temas que oficialmente poderiam ser abordados com as crianças.

A aula precisava continuar e assim foi feito. Coletivamente a turma foi dissecando a música e o clipe, sem a maestria de um professor de música ou crítico de arte, sem discutir as melodias e harmonias apresentadas, ou todos os detalhes que se pode encontrar nas metáforas de um texto, conforme orientações de Tagg (2003). Nossos protagonistas naquele momento foram os refrões – “cadê neném?” e “criança não trabalha, criança dá trabalho” – e a batida repetida em *Relampiano*, que foi associada pelas estudantes ao som do coração das crianças. Mesmo sem saber exatamente o nome de cada um dos instrumentos que tocava em determinados momentos, o arranjo e o efeito de alguns deles foram apontados como um detalhe que aprofundava a tristeza ou dava a leveza e o “ar da brincadeira”. Na opinião das estudantes, o andamento também se fez importante, tanto para aproximar como para afastar o público.

Em relação à análise de texto, os protagonistas foram o trabalho infantil e a figura da mãe como a pessoa que assume a família sozinha. Chamou a atenção também a ausência da figura paterna, problematizando-se assim a questão de poder dentro da hierarquia familiar. Além disso, mais especificamente na canção *Criança não trabalha*, foi apontada a variedade de brincadeiras e de possibilidades de diversão da criança, possibilitando a ela o direito à infância.

Na sequência: desenhos animados. A proposta era trazer a importância, a contribuição da música e a sua função estética, mais especificamente a força do jazz nas trilhas de desenhos animados antigos. A intenção desses materiais foi problematizar e compartilhar reflexões sobre temas importantes e polêmicos na atualidade, como questões de gênero, racismo, diversidade cultural etc., que em determinados momentos da história foram tratados de forma naturalizada. Entre os desenhos, cito o curta-metragem de animação *Music Land* (1935, série *Silly Symphonies*), de direção de Wilfred Jackson e produção de Walt Disney Studios (Figura 25), que aborda o preconceito existente na época entre a orquestra sinfônica e a banda de jazz. O curta-metragem mostra que cada uma das orquestras vivia em uma ilha, e entre elas havia o Mar da Discórdia. Apesar dessa distância, o sax (da banda de jazz) vai se encontrar com “uma violino” na Ilha da Sinfonia. A mãe da violino, “a violoncelo”, vê os dois namorando e acaba prendendo o sax em uma torre (metrônomo⁸⁵). Ele escreve um bilhete musical a seu pai, avisando que está preso. Assim, inicia-se uma guerra entre as orquestras.

⁸⁵ É um pêndulo vertical que se move de um lado para o outro, ou seja, um instrumento que marca o tempo exato de um andamento musical.

O casal enfrenta corajosamente a adversidade. Ambos vão ao mar para se reencontrar, o que faz com que as famílias desistam da guerra. A mãe do violino e o pai do sax brigam em um primeiro momento, mas depois, no desenrolar do curta-metragem, se respeitam e se apaixonam. Termina o curta no casamento do casal e de seus pais. O casamento reafirma a felicidade das mulheres com o próprio casamento e a angústia e preocupação dos homens por selarem o matrimônio.

Figura 25: *Music Land* (série *Silly Symphonies*)



Fonte: *Print Screen* de Silly... (s. d.)

Também assistiu-se ao vídeo *Jazz dos desenhos: as trilhas que marcaram época*, do canal Na Mira do Groove, do YouTube (JAZZ..., 2018). No vídeo, Tiago Ferreira mostra que “nem tudo foram flores entre os desenhos e o jazz”. Assim apresenta a série *Happy Harmonies*⁸⁶, que fazia uma “imagem estigmatizada do negro, onde os cantores são sapos, beicudos, negros, mas engraçados”.

Em relação ao curta-metragem *Silly Symphonies*, houve pouquíssimos comentários. As estudantes foram questionadas se achavam que ocorria ali certa hierarquização entre os gêneros musicais, mas Fada respondeu: “o que mais me chamou a atenção mesmo foi que os casais estavam apaixonados, mas tudo indica que quem queria casar mesmo eram só as mulheres, pois eles, os homens, estavam sofrendo com o casamento!” (FADA *in* NATERA, 2019b p. 55). Prevaleceram nas observações das estudantes as diferenças no valor atribuído ao matrimônio pelos homens e pelas mulheres. Fica em aberto a razão pela qual as estudantes não questionaram a origem negra do jazz e quais seriam os motivos para que isso fosse tão apagado nesse curta-metragem. Também não foi avaliada com profundidade a produção visual e sonora do curta-metragem de animação.

⁸⁶ Para saber mais, ver: *Happy...* (2017).

Porém, vale ressaltar que o curta-metragem apresenta uma genialidade técnica e artística das produções pioneiras. É repleto de riquezas e de variados significados na utilização dos recursos sonoros, principalmente considerando a época em que foi realizado. Os personagens tomam vida, realizam ações e mostram seus sentimentos por meio de sons ambientes ou temas musicais muito bem elaborados e ricos de instrumentais e precisão. Da mesma forma, a música exerce a função de diluir ou amenizar alguns modelos hierárquicos e preconceituosos utilizados pelos estúdios Disney, convidando “à tarefa de analisar como o entretenimento pode se transformar em uma questão de discussão intelectual e não numa série de visões e sons que nos absorvem” (GIROUX, 1995, p. 74). Tudo indica que esse curta-metragem estava naturalizado entre as estudantes, talvez pelo fato de já o terem conhecido na infância. Não demonstraram se surpreender com o preconceito ali existente.

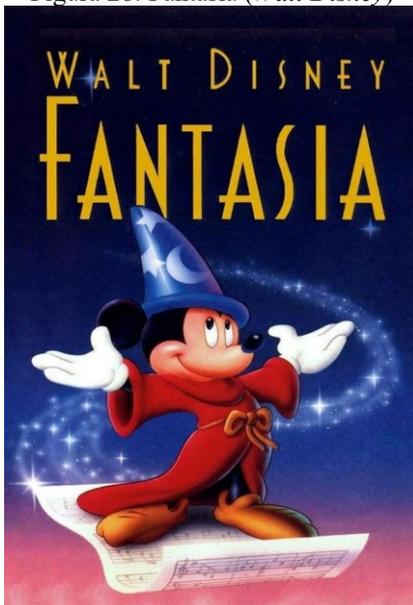
Entretanto, a estudante Enluarada não se interessou em analisar o curta-metragem como um todo, mas sim a questão do negro como representante do jazz. Comentou que os cantores de jazz são de uma época “quando os negros estavam vivendo uma coisa bem política, como estamos vivendo agora. Eles sofreram muito preconceito, então era pela música que eles demonstravam. Eles se reuniam para tocar e para explorar aquela dor que eles sentiam” (ENLUARADA in NATERA, 2019b, p. 55). Enluarada aproveitou o passado para tentar entender o presente. Não se concentrou em detalhes técnicos, mas nas pessoas que criam todo um gênero musical e que mesmo assim vivem todo o preconceito de uma sociedade quando se apresenta algo “novo”.

No *Silly Symphonies* as estudantes identificaram a questão de valores diferenciados dados pelos diferentes gêneros e a luta pela liberdade e pelos direitos humanos dos negros. Não discutiram a hierarquia dos gêneros musicais, que por muitos anos reconheceu a música erudita como superior ao jazz. Além disso, não foi explorado se na fala de Enluarada – “como estamos vivendo agora” – ela estava se referindo aos direitos dos negros, questão ainda não resolvida na sociedade como um todo; sobre as músicas, poemas e outros produtos culturais que estão tendo visibilidade e denunciando o governo Bolsonaro; ou ainda sobre a questão do funk, que tem um viés político e social, mas que sofre muito preconceito na atualidade.

Se o curta-metragem anterior tinha a polêmica como parte de seu próprio tema – o conflito entre dois tipos de cultura musical –, o exemplo seguinte é o de um filme musical para crianças que gerou controvérsias. É a conhecida animação *Fantasia* (Figura 26), produzida pela Walt Disney Productions em 1940. O regente Leopold Stokowski foi o responsável por conduzir a Orquestra de Filadélfia com as músicas clássicas: *Tocata e Fuga em Ré menor, BWV*

565, de Johann Sebastian Bach; *Suíte Quebra-Nozes*, de Piotr Tchaikovsky; *O Aprendiz de Feiticeiro*, de Paul Dukas; *Sagração da Primavera*, de Igor Stravinsky; *Sinfonia Pastoral*, de Ludwig Van Beethoven; *Dança das horas*, de Amilcare Ponchielli; *Uma noite no Monte Calvo*, de Modest Mussorgsky; e *Ave Maria*, de Franz Schubert.

Figura 26: Fantasia (Walt Disney)



Fonte: Analisando... (2017)

Serpa (2018) lembra que *Fantasia* foi um dos filmes mais longos do estúdio da Disney até então, com oito segmentos diferentes, e de maior inovação visual e narrativa em toda sua filmografia animada. É um mostruário de onde a música pode nos levar, no qual a música é a principal condutora da história.

Giroux (1995, p. 62) afirma que *Fantasia* provocou “a ira dos críticos de música”, pois se indignaram com a trilha sonora do filme, que se baseou “no cânon da alta cultura” para criar um produto de massa. Mas, segundo o autor, foi na combinação entre a baixa e a alta cultura na forma do filme animado que a “Disney abriu novos espaços e possibilidades culturais para artistas e para público”, colocando todos em contato com a alegria e com a aventura (p. 62). Outras polêmicas em torno do filme foram causadas por ele mostrar “seios escancaradamente” e ser “responsável por propagar estereótipos raciais” (SERPA, 2018). Como explica Miguel Serpa (2018), “essa segunda polêmica se refere ao personagem de duas centauros negras, uma delas que, inclusive, polia a casca de outra centaura, branca, como se fosse uma serviçal”. Essa polêmica foi uma das únicas que o estúdio resolveu cortar na redistribuição da obra, o que já diz muito, ainda de acordo com a análise do autor (SERPA, 2018).

Figura 27: Fantasia (1940) Estereótipos cortados na nova redistribuição



Fonte: *Print Screen* de Fantasia (1940)... (2015)

Apesar do pouco tempo disponível em sala de aula, buscou-se ampliar o repertório musical, que não se limitava a músicas com letras ou imagens polêmicas, mas que poderiam estimular o enriquecimento da cultura pop, compreendendo-a como um espaço de “múltiplas implicações estéticas, sublinhadas por questões de gosto e valor; ao mesmo tempo em que ela também afeta e é afetada por relações de trabalho, capital e poder” (PEREIRA DE SÁ; CARREIRO; FERRARAZ, 2015, p. 9). Foi proposto conhecer e/ou reconhecer dois clipes famosos, que se utilizam de tecnologias avançadas e com muitos comentários nos últimos tempos, como *70 million by Hold your horses* e *This is America* de Childish Gambino.

O clipe *70 million* (Figura 28) foi lançado em 2010 pela banda indie Hold Your Horses, grupo de suecos que vive na França. De forma bem-humorada, o videoclipe⁸⁷ recria quadros famosos de artistas renomados, como *A última ceia*, de Leonardo da Vinci; *Criação de Adão*, de Michelangelo; *Filho do homem*, de René Magritte; *Composição*, de Piet Mondrian; *Autorretrato*, de Frida Kahlo; *O grito*, de Munch; *Girassóis*, de Van Gogh; *Marilyn Monroe*, de Andy Warhol; *O beijo*, de Gustav Klint; *Retrato de Dora Maar*, de Picasso, entre outros. A canção é bem-produzida e é sincronizada com o vídeo, ambos muito bem elaborados, criando uma harmonia entre as pinturas e a era digital e inspirando as pessoas a conhecerem a arte. Entretanto, a obra parece tocar mais as pessoas que já conhecem as consagradas obras de arte ali apresentadas do que as que não as conhecem. Em sala de aula, o único comentário foi de Flor do Campo: “Nossa! Que massa! Eu conheço um outro também que vai mais ou menos nessa ideia...” (FLOR DO CAMPO in NATERA, 2019b, p. 55). Como a maioria das estudantes

⁸⁷ Para saber mais, ver Gil (2015) e Svensson e Zufelt (2013).

não reconheceu as propostas da relação com as pinturas, foi apresentado outro clipe que apresenta a pintura e a releitura dos músicos ao mesmo tempo (PAINTINGS..., 2010). Após assisti-lo, Enluarada comentou: “Um pouco sem sentido... sei lá! Porque eu não conhecia nada disso. Nem imaginava que se tratava de quadros ou pinturas famosas... sei lá!” (ENLUARADA *in* NATERA, 2019b, p. 55).

Naquele momento, optou-se por não desenvolver o tema, simplesmente foi falado que o clipe oportunizava conhecer obras consagradas por meio do uso das tecnologias e de uma roupagem moderna. Mas não houve nenhum comentário.

Essa cena possibilita pensar que a formação cultural das pessoas deve ser construída e alimentada ao longo de toda a vida. Não é uma disciplina, em um único semestre de toda sua formação profissional, que poderá modificar isso. Há um limite. De repente, percebe-se que algumas estudantes estavam esgotadas em conhecer tantos conceitos até então não trabalhados, tantas canções da cultura infantil não conhecidas, tantas possibilidades de reflexões críticas a partir de clipes já assistidos e não refletidos. Esse convite à mudança de lugar, enfim, parecia ter feito com que algumas estudantes se sentissem “cansadas”.

Isso parece ser resultado de um abismo na formação cultural das pessoas, de todo um sistema educacional que não investe na educação nem na cultura. Também sinaliza que é possível a cada um fazer escolhas e investir em sua própria formação, o que exige maturidade para não se fique escondido atrás de um governo que não investe na Educação. A mudança na formação cultural das pessoas, de modo que elas possam se tornar mais críticas, reflexivas e criativas, só será alcançada se o governo assumir com seriedade a importância da Educação e da formação cultural da sociedade, mas também se as pessoas perceberem os benefícios que a Educação e a formação cultural trazem para a vida cotidiana de todos.

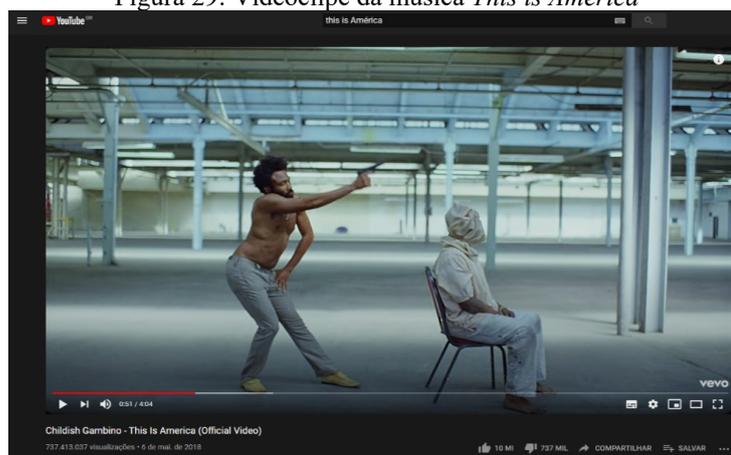
Figura 28: Videoclipe da música *70 Million by Hold Your Horses!*



Fonte: *Print Screen* de 70 million... (2010)

Já o clipe *This is America* (Figura 29), lançado em maio de 2018 pelo rapper norte-americano Childish Gambino, reflete sobre o tema contemporâneo antirracismo⁸⁸, no qual exprime os modos como os Estados Unidos tratam sua população negra, ou seja, narra diferentes discriminações raciais na história do país. De maneira geral, o diretor Hiro Murai mostra cenas que são reduzidas a estereótipos de violência, opressões e discriminações realizadas pela sociedade branca, buscando apagá-las. Musicalmente a estética da canção se baseia nos contrastes entre cada seção, sendo que na introdução se ouve “algo remanescente do *soul* e funk, [...] somado a elementos eletrônicos e de música africana”, segundo Vieira (2018), do portal *Escotilha*. Utiliza graves agressivos, bordões sonoros e abusa de palavras repetidas. É um gênero que nasceu do *underground* como forma de escancarar abismos sociais e raciais, porém, neste clipe, há convidados do *mainstream* do rap contemporâneo, segundo o autor. O clipe deixa claro que não importa o aparente “empoderamento dos *trappers* e outros artistas do ramo, não importa o estilo de vida e a riqueza material, pois, enquanto negros, estão sujeitos às discriminações, desigualdade e violências promovidas pelo sistema que os explora em seu próprio jogo” (VIEIRA, 2018).

⁸⁸ Para saber mais: *Música...* (2018?) e *Análise...* (2018).

Figura 29: Videoclipe da música *This is America*

Fonte: *Print Screen* de Childish... (2018)

Com estas análises realizadas coletivamente, de forma livre em sala de aula, a intenção foi colocar em discussão a música popular e seus videoclipes, considerando que fazer mídia-educação “envolve cruzar fronteiras entre escolas, conhecimentos e conhecimento do cotidiano, intensificando as tensões e disjunções típicas de encontros institucionais entre professores e seus alunos” (BUCKINGHAM; SEFTON-GREEN, 2002, p. x). Assim, o assunto ficou em aberto para que depois, em duplas ou trios, outras opções fossem sugeridas e realizassem uma análise crítica para a disciplina.

8.2 SÓ FUNK É POLÊMICO?

Neste contexto de diálogo entre a música e a mídia-educação, foi pedido que as estudantes indicassem uma música considerada “polêmica”. Muitas delas pediram que fosse tocada *Fuleragem*, música do artista e produtor de funk MC WM (KondZilla). Este videoclipe já havia sido indicado na primeira aula, pois diziam que ele fazia parte da escuta cotidiana das crianças. Enquanto a música era buscada na internet para ser trabalhada coletivamente, Tica buscou conversar sobre essa escolha com as colegas:

Ei! Posso fazer... colocar uma questão, assim, pra gente pensar junto? Porque, pelo que eu estou entendendo, quando a gente fala de música polêmica, a gente fala só de questões relacionadas a sexualidades. E eu não acho que polêmico seja só isso. Tem muita coisa muito polêmica na internet que não tem nada a ver com sexualidade. Tem a ver com violência, ou tem a ver com racismo... ou tem a ver com homofobia ou com machismo. Eu não sei se só eu que entendi desse jeito, e aí... vocês me falam: Não! Nós estamos falando de tudo mesmo??. (TICA *in* NATERA, 2019b, p. 58).

Parece ser bastante pertinente pensar que músicas polêmicas não devem ser exclusivamente aquelas relacionadas com a sexualidade, visto existirem temas como racismo,

violência, machismo, questões de gênero e pedofilia, entre outros, que já estão em discussão por diferentes autores (SANTOS, 2017; BRILHANTE; NATIONS; CATRIB, 2018; SILVA; MESSINA, 2018; GRIPP; PIPPI, 2013; FELIPE, 2006). Ou seja, Tica não estava propondo algo novo para ser debatido no espaço de formação de professoras, e sim sugerindo que as colegas ampliassem a compreensão do tema “polêmico” para além da sexualidade.

Nesse meio-tempo, sua colega Pithula tentou explicar quais eram os motivos que traziam o tema da sexualidade como sendo mais forte e por que, naquele momento, talvez o funk fosse o gênero musical mais importante para a maioria delas, anunciando: “Eu entendi também que não era só [sexualidade], mas as pessoas vão pensar no funk, [porque] a maioria das músicas que me vêm na cabeça [como polêmicas] são as que ofendem a imagem feminina” (PITHULA *in* NATERA, 2019b, p. 58).

Dessa maneira, Pithula trouxe para a conversa não só a questão da sexualidade na música brasileira, mas a presença marcante de um certo tipo de representação da sexualidade feminina no funk, o que fazia, em sua concepção, com que as colegas considerassem o funk um gênero musical polêmico.

O funk é debatido por vários pesquisadores há muito tempo (VIANNA, 1990, 2014; VIANA, 2010; REZENDE, 2015; BEZERRA, 2017). Em primeiro lugar, é preciso abordar o preconceito com o gênero, que tem diferentes motivos, não só a representação da sexualidade feminina. Viana (2010), inclusive, conta que em 1994 e 1995 o funk lidou com o preconceito e a difamação dos meios de comunicação devido à sua aproximação da juventude, fazendo com que o gênero tivesse que enfrentar ondas de associação criminal. Já em 1997 o funk conquistou um espaço diferenciado, quando a bateria da escola de samba carioca Viradouro parou em pleno desfile de carnaval na avenida Marquês de Sapucaí, no Rio de Janeiro, e fez a “paradinha funk” (VIANA, 2010, p. 6) – fato que fez com que as discussões sobre o gênero musical se tornassem mais culturais e menos policiais.

Depois, as mulheres chegaram a conseguir uma vertente mais feminina do funk, com direito à presença delas no comando das pistas e com a temática do cotidiano vivido na favela. Contam Bezerra e Reginato (2017, p. 98) que Tati Quebra-Barraco foi uma cantora que com aquela “voz de mulher forte convidava madames e mulambas a reverem seus conceitos, a pensar que talvez não tivessem necessariamente de se submeter aos machos”. Segundo os autores, Tati levou o funk para outro patamar, pois emplacou três faixas na trilha sonora da novela *América*, exibida em 2005 pela TV Globo; cantou no Palácio da República de Berlim e no festival feminista Ladyfest, em Stuttgart. Entretanto, Facina (2009, p. 7) comenta que a partir dos anos

2000 “o funk se dedicou a cantar o cotidiano neurótico de seus moradores [das favelas], seja fazendo das facções criminosas sua inspiração, seja cantando o sexo num estilo papo reto, sem romantismo nem meias palavras”.

Em segundo lugar, a mulher não foi somente tema no gênero funk. Muito pelo contrário, ela foi e é tema e inspiração para muitos compositores, inclusive pelo fato de a maioria dos compositores de sucesso historicamente terem sido homens. Segundo Lins (2006), as letras das canções populares falam de relações amorosas e mostram, até os anos 1960, que “a mulher causava horror à mentalidade patriarcal” porque o pensamento da época era o de que “a mulher dominava as artes do demônio (leia-se sedução)” (p. 11). Lins (2006) conta que o momento atual é de letras claramente machistas, segundo a moral conservadora vigente. Já a partir dos anos 1960, além da entrada de inúmeras compositoras no mercado, a revolução sexual, o advento da pílula e o movimento feminista fizeram toda a diferença, segundo a autora. As letras passaram a evoluir e a falar sobre sensualidade e erotismo, temáticas gays e sobre “o ‘ficar’ como tendência consolidada da geração contemporânea” (LINS, 2006, p. 14, grifos da autora).

Falando de outra maneira, a música popular brasileira “sempre teve um lado muito libertário, com danças e letras que sugeriam a maior sacanagem” (FAOUR, 2006, p. 249). Rodrigo Faour afirma que já havia conteúdo sensual e sexual na modinha e no lundu, com erotismo da casa-grande e da senzala, e que em 1870 e 1880 o maxixe, que provocava o requebro dos casais de dançarinos, era considerado “imoral”. Isso se dava, segundo o autor, porque o maxixe surgiu nos guetos mais miseráveis do Rio de Janeiro e tinha um “alto teor libidinoso em sua coreografia” (FAOUR, 2006, p. 255), o que era duramente combatido e perseguido pelas autoridades, assim como não era bem-visto pela burguesia. O preconceito brasileiro era tão grande que os maxixeiros eméritos Chiquinha Gonzaga e Sinhô grafavam suas partituras e as editavam oficialmente com os rótulos de “tango” e “samba” para que não sofressem rejeição dos compradores e não passassem fome (p. 260).

Faour (2006) ainda nos mostra as semelhanças entre o maxixe e o funk, afirmando que “ambos surgiram na periferia, sem interferência direta da indústria cultural” (p. 264). Eram inicialmente detestados, mas seus ritmos acabam sempre exercendo fascínio e “agridem as certezas e o lado pudico e controlador das classes de maior poder aquisitivo e de boa parte da intelectualidade” (p. 265).

Da mesma forma, Silva e Messina (2018) também garantem que a mulher foi celebrada, oprimida, ou seja, representada com as ambivalências que o termo mulher traz consigo dentro da música brasileira. Os autores apontam “as representações e narrativas tóxicas

sobre as mulheres” (p. 5) e trazem também uma dimensão de preconceito racial, afirmando que a mulher negra ou mulata de periferia com corpo sensual é cantada tanto no samba quanto no funk, no pagode, na MPB, no rap etc. Para Silva e Messina (2018), a sexualização e a objetivação do corpo feminino não são privilégios do funk, estando presentes em diferentes gêneros musicais, letras, regiões e épocas. No funk ostentação, mais especificamente, é “exaltado a mulher jovem, a ‘novinha’, um sujeito/objeto que historicamente não pode faltar na lista de bens e conquistas de um homem bem-sucedido” (SILVA; MESSINA, 2018, p. 7, grifos das autoras).

Mas Tica não se conforma com a simplista relação feita entre funk e sexualidade, insiste no convite à reflexão sobre o conceito de “música polêmica” e argumenta:

Então, mas o que eu quero dizer é que polêmico não quer dizer só isso [funk e sexualidade], entende? Porque o que eu entendo de polêmico é algo que... é algo que vem pra gente fritar a cabeça, sabe? Nossa! Verdade? Pra gente questionar ou as pessoas questionarem... eu não sei se polêmico é só o funk. (TICA *in* NATERA, 2019b, p. 58).

Independentemente de o grupo se convencer ou não de somente o funk ser música polêmica, Tica ensaiava um conceito para essa palavra e ampliava sua própria visão, buscando compartilhá-la com as colegas. É possível supor que tudo passou a ser tão polêmico para Tica que ela já sentia “fritar a cabeça”. Outras músicas, outros temas, outras problemáticas eram misturadas em sua cabeça naquele momento, o que exigia dela uma atitude, uma provocação, para ver se conseguia que outras pessoas também pensassem e percebessem o que borbulhava dentro dela.

A expressão usada – “Nossa! Verdade?” – mostra uma estudante que quer ser surpreendida, que quer se deparar com ideias, com fatos, com histórias que a convidem ao estranhamento, ao desafio. Tudo indica que suas palavras não são imposições, mas um convite a rever outras músicas, outros temas polêmicos e outras possibilidades de conversas para além do funk. Essa maneira de se expor parece indicar que Tica considerava importante o desenvolvimento de uma profissional reflexiva, mas que não se bastava com suas próprias reflexões e provocava ainda mais as colegas, ampliando suas questões interiores. Vale ressaltar que *This is America* é um subgênero do rap – trap – e afrobeat, ou seja, uma combinação de música yorubá, jazz, highlife, funks e outros ritmos fundidos com percussão africana e estilos vocais. Sabendo dessa fusão, Tica dizia que a música *This is America* não era funk, como

algumas estudantes afirmavam, mas que era, sim, uma música polêmica. Desse modo, insistia com as colegas que

[...] toda vez que a gente precisa sugerir algo polêmico para a professora, a gente sugere o funk. Tipo, pra mim, isso é preconceituoso. Acho importante que a gente precisa pensar por que, na nossa cabeça, na cabeça de quem está dentro da universidade, de quem é quase maioria branca na sala, grande maioria classe média, por que, quando a gente fala em polêmica, a gente fala em funk. (TICA *in* NATERA, 2019b, p. 58).

A afirmação de Tica foi entendida por algumas estudantes como uma classificação rápida de que o grupo era composto de “universitárias, maioria branca, classe média e preconceituosas” (TICA *in* NATERA, 2019b, p. 58). Naquele momento, pareceu uma afirmativa bastante forte e de acusação na qual aparentemente não considerou que ali poderia haver pessoas que pensassem como ela ou que tivessem uma situação econômica como a dela. Tudo indica que não considerou que pessoas podem ocupar o mesmo lugar socioeconômico e pensar diferente ou mesmo ter valores socioculturais diferentes. Houve indícios de que não considerou que, da mesma forma, sua fala também poderia ser preconceituosa, pois ficava subentendido que, se elas fossem um grupo de maioria negra, de classe baixa e não universitária, esse preconceito de associar sexualidade com funk não apareceria.

À primeira vista, o que Tica falava não era uma acusação e um preconceito em relação ao grupo do qual fazia parte, mas, sim, um convite sincero e instigante para que todas percebessem seus privilégios e reavaliassem se estavam acostumadas a se posicionarem da mesma forma. Entretanto, algumas estudantes consideraram que Tica realizou um julgamento da classe de forma muito rápida, pois sua análise se baseou no fato de algumas alunas não se manifestarem no momento e de outras responderem o que já era de senso comum. Enfim, é possível que o uso do termo “preconceituosas” tenha designado um “lugar” não muito confortável para algumas estudantes. Por isso, houve uma ruptura no grupo, colocando a maioria das estudantes contra esse posicionamento e essa fala de Tica, o que fez com que algumas delas continuassem debatendo o assunto mesmo depois da aula.

Mesmo assim, é possível observar que o caráter polêmico está bastante associado às letras e propostas das danças ou das imagens que fazem parte dos videoclipes, deixando tanto a estrutura musical quanto os tipos de melodias, harmonias, refrões ou instrumentais utilizados sempre em segundo ou mesmo terceiro plano. Isso demonstra ainda como muitas pessoas não conseguem se sentir à vontade para analisar ou realizar, mesmo que de forma não profissional, os delineamentos apresentados na música, conforme orientações de Philip Tagg (2011).

Mas uma colega, Céu, a defendeu, trazendo novamente para a conversa o princípio que Tica buscara problematizar, tentando assim amenizar a questão do preconceito e retomar o tema principal, que era associar a sexualidade ao funk.

Eu compartilho desse sentimento da Tica de que, toda vez que a gente vai criticar alguma coisa em relação às crianças, enfim, isso fica sempre muito relacionado ao funk. Parece que o nosso pensamento é condicionado a isso. Não que [...] a gente esteja direcionando o nosso pensamento, mas eu também me pego muito nisso, primeira coisa que vem na cabeça são as crianças dançando... mas, sei lá, também como ela compartilhou, tem sertanejos que às vezes falam [...]. A gente nem percebe nas músicas. A própria MPB, o samba... enfim... (CÉU *in* NATERA, 2019b, p. 59).

Céu levantou a naturalização do preconceito ao gênero musical. Mostrou-se, inclusive, refém dessa naturalidade de preconceitos que nem sempre são percebidos pelas pessoas. Da mesma forma que Tica, convidou o grupo a repensar, a se observar e a perceber que talvez essa relação automática da sexualidade com o funk já seja um caminho esperado e predeterminado na cultura e na sociedade. Assim, pode-se supor que Céu ajudou a pensar o quanto a indústria cultural cria uma dinâmica na qual nem sequer se percebe que se está envolvido e a pensar também no quanto o público acaba respondendo exatamente como os grandes sistemas midiático-culturais esperam que reajam. Céu não delimita lugares socioculturais – nem dela e nem das colegas –, apenas aponta que muitas vezes as pessoas têm ações e reações que parecem estar ligadas “no automático” e por isso não se dão conta. Para além da associação entre sexualidade e funk, Céu provocou que a turma pensasse no poder das mídias e na naturalização de alguns preconceitos que são ensinados.

Essa ideia de que os pensamentos das pessoas são construídos por grandes corporações é um entendimento contemporâneo sobre a pedagogia cultural que foi bastante abordado por Steinberg e Kincheloe em relação à cultura infantil, sendo também compartilhado por Giroux, pesquisadores dos Estudos Culturais, Estudos de Gênero, de Mídia etc. (ANDRADE, 2016, p. 30). Nesta perspectiva, as pedagogias culturais não buscam mostrar o quanto reproduzem ideologias ou são repressoras em uma perspectiva crítica, mas procuram salientar, entre outras coisas, o quanto elas são produtivas e o quanto os artefatos da cultura são pedagógicos ao ensinarem modos de ser a partir da regulação da conduta de cada um (ANDRADE, 2016, p. 31).

Neste sentido, Giroux (1997), por exemplo, afirma que é preciso examinar o próprio capital cultural e perceber que “a cultura escolar dominante não é neutra e em geral não está a serviço de suas necessidades” (p. 39) e que por isso é indispensável encarar a escola como um

lugar que, embora reproduza a sociedade dominante, também pode educar os estudantes para que esses se tornem críticos e se concentrem nas noções de cultura (p. 38). Segundo o autor, é necessário revelar os mitos, as mentiras e as injustiças, entender que o conhecimento está ligado à questão do poder, fazendo com que ele se torne importante, na medida em que ajuda as pessoas a “compreenderem não apenas as suposições embutidas em sua forma e conteúdo, mas também os processos através dos quais ele é produzido, apropriado e transformado dentro de ambientes sociais e históricos específicos” (GIROUX, 1997, p. 39). Parece que é desses processos, das ideias preconcebidas no espaço escolar sobre o funk que Céu, assim como Tica, tentou problematizar.

Esse preconceito sobre o gênero do funk, citado por Céu, também pode ser percebido mais especificamente no espaço escolar da cidade do Rio de Janeiro, no trabalho de Teixeira Júnior (2015). O autor alerta que o funk carioca está presente no cotidiano da escola *com, sem e apesar* dos professores e que o simples fato de sua presença no local faz com que ocorra uma infinidade de tensões e negociações na escola. Isso ocorre principalmente por conta das letras das músicas e do critério de seleção desse repertório, demonstrando, assim, a existência do preconceito em relação ao gênero. Na visão de Teixeira Júnior, o funk carioca é proibido na escola porque suas práticas musicais estão associadas ao eixo financeiro e ideológico do tráfico de drogas. Assim, o autor declara que a partir dessa criminalização emergiu o chamado movimento de politização do funk carioca, que consiste em uma reação ao processo de criminalização de suas práticas musicais. Dessa maneira, Teixeira Júnior diz que o funk carioca só recebe “o título de movimento político [...] quando passa a jogar na esfera de suas relações de produção e comercialização, e não na esfera dos usos cotidianos” (TEIXEIRA JÚNIOR, 2015, p. 528).

No interior do Rio Grande do Sul, Bianchetti e Isse (2018) também revelam que há interesse dos estudantes do Ensino Médio no estudo sobre o funk, mas mostram os preconceitos existentes dentro do espaço escolar em relação ao gênero. As autoras compartilham a importância de se conhecer os aspectos históricos, mas também os artistas de diferentes épocas, observando assim “as mudanças que ocorrem com o passar dos anos, nas roupas, acessórios, nos movimentos das danças, na forma de colocar-se diante das câmeras e, principalmente, nas letras das músicas” (p. 79).

Porém, Pithula ainda buscou se defender dizendo que polêmico “é aquilo que a gente não acha adequado que a criança veja, [mas] é o que a gente mais se vê na escola. Mas não que só esse é polêmico, mas é que a gente acha que esse também é” (PITHULA *in* NATERA, 2019b, p. 59). Assim, Pithula não reduz a questão da sexualidade ao funk. Ela problematiza a presença

do Funk na escola entre crianças consideradas, por ela, pequenas. Os diálogos e discussões em sala de aula passaram a abordar os entendimentos sobre a questão da erotização infantil. O funk não foi acusado de ser o único gênero que incentiva essa prática, mas um dos que estimulam e que está bastante presente no cotidiano das crianças e da escola.

Em relação ao tema da erotização infantil precoce que seria estimulada pelas mídias, Guizzo e Beck (2011) buscam articular a (re)construção e a (re)interpretação da história, contando que mais fortemente a partir de 1980 é que esse tema passou a ser discutido no Brasil, “em razão dos comportamentos e estilos das apresentadoras que passaram a preconizar programas infantis: Mara Maravilha, Angélica, Mariana são alguns exemplos; porém, Xuxa é o mais significativo deles” (GUIZZO; BECK, 2011, p. 18-19). Segundo as autoras, foi assim que os programas infantis “passaram a ser comandados por apresentadoras que ganhavam o público por sua beleza, erotismo e sedução” (p. 19) e que promoviam estímulo ao consumo, anunciando milhões de produtos voltados às crianças. Atualmente, são as bonecas, as personalidades e as personagens – como Barbie, Hello Kitty, Britney Spears e As Meninas Superpoderosas, entre outras – que têm contribuído para que as meninas se preocupem desde pequenas com a beleza e com a aparência.

Dentro dessa problemática, segundo as autoras, outro alvo de discussões é em relação aos ritmos mais apreciados, “principalmente pelas meninas”: desde canções da Xuxa, anos atrás, até o axé e, mais atualmente, o funk. Esses gêneros se destacam nas discussões sobre a erotização infantil em razão “das músicas de duplo sentido, com clara conotação sexual, e das coreografias evidentemente eróticas que tais ritmos adotam. Músicas cantadas e dançadas por pessoas de todas as faixas etárias, incluindo as da mais tenra idade” (GUIZZO; BECK, 2011, p. 20).

Tica também se posicionou sobre o tema da erotização infantil, afirmando: “eu concordo com essa história de criança, de erotização. Não é uma discordância. Mas é que aqui o tempo inteiro que a gente falou de música polêmica a gente sempre fala sobre a erotização e acaba caindo no funk. Acabou sempre tomando o mesmo rumo” (TICA *in* NATERA, 2019b, p. 60). A preocupação com a erotização infantil, segundo Buckingham (2013), é tema de diversos livros publicados para os pais nos Estados Unidos, assim como políticas públicas na Austrália e campanhas na Grã-Bretanha. Os estudos analisam desde imagens eróticas de crianças nas pinturas românticas até produtos com conotações sexuais implícitas ou explícitas,

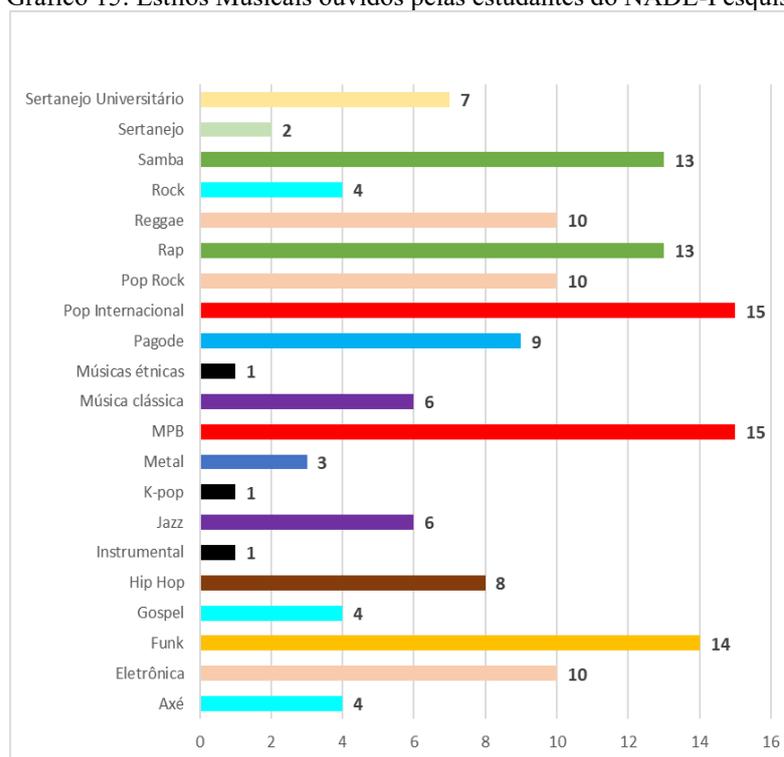
como é o caso da boneca Barbie⁸⁹, ou publicidades de música pop. Segundo o autor, as evidências sobre os efeitos positivos ou negativos que as mídias exercem nas crianças, mais especificamente nas meninas, são limitadas e inconclusas. Grande parte das investigações se baseiam em suposições morais que não estão suficientemente explicadas ou justificadas. Entretanto, fica claro que as mídias e o marketing desempenham um papel-chave no desenvolvimento da compreensão da sexualidade das crianças, fazendo com que elas “tenham que encontrar seus próprios caminhos através de um conjunto diverso de mensagens potencialmente contraditórias ou inconsistentes, derivadas tanto das mídias como de outras fontes” (BUCKINGHAM, 2013, p. 157).

Assim, parece que Tica não discutiu nem sequer discordou da complexidade da erotização infantil, e sim problematizou o discurso dominante e preconceituoso do grupo de estudantes sobre o funk. No questionário, Tica se mostrou bastante eclética em relação às suas preferências de estilos musicais, anotando: eletrônica, funk, hip hop, jazz, MPB, rap, reggae, rock, samba etc., no qual incluiu também música instrumental, justificando assim sua postura mais aberta aos diferentes gêneros. Da mesma forma, Pithula também se mostrou eclética em suas respostas no questionário, anotando: eletrônica, funk, hip hop, metal, clássica, pop internacional, pop rock, rap, reggae e rock. Pithula também é ouvinte de Funk e, aparentemente, sua fala não se deu em defesa de sua preferência pessoal, mas porque considera problemática a presença do funk com conteúdo adulto entre as crianças e na escola.

Os dados do questionário revelam que 14 estudantes (58,33%) escutavam funk, ou seja, ele é o segundo gênero mais escutado por este grupo de 24 estudantes (Gráfico 15). Assim, fica em aberto quais seriam os motivos de ouvi-lo, considerando que muitas críticas são feitas a ele no espaço escolar. Fica em aberto também que, para além de preconceitos, talvez a proposta das estudantes de associar o funk a um gênero polêmico seja mostrar a necessidade de as futuras professoras se aprofundarem nesse gênero, o que poderia ajudá-las em outras situações na escola. Além disso, não fica claro se consideram o funk como música somente para adultos ou não, visto que oito pessoas assinalaram que incluiriam este gênero musical na formação de crianças e jovens (Gráfico 16).

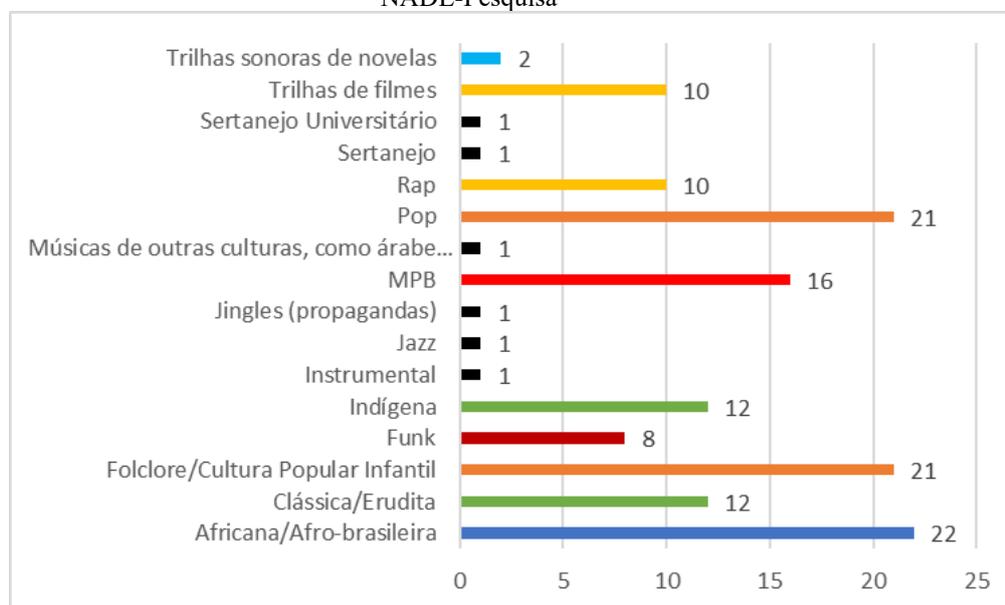
⁸⁹ O desenho original da boneca Barbie se baseou supostamente na imagem de uma prostituta de uma historieta ilustrada na Alemanha para adultos (BUCKINGHAM, 2013, p. 141).

Gráfico 15: Estilos Musicais ouvidos pelas estudantes do NADE-Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Gráfico 16: Estilos musicais que seriam incluídos na formação de crianças e jovens, segundo as estudantes do NADE-Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Aparentemente, o funk ocupa um determinado lugar social na vida de muitas das estudantes desta disciplina. Talvez seja por isso que 15 delas afirmaram conversar com os colegas sobre as letras das músicas, justamente porque consideravam as letras desse estilo polêmicas. Parece também que a escolha de analisar o funk e de associá-lo à erotização infantil

não significava a exclusão de outros temas polêmicos e outros gêneros musicais, mas, sim, que algo está em maior evidência nos espaços onde as estudantes realizavam seus estágios ou atuavam como professoras auxiliares. Tica e Céu pareciam ser as únicas estudantes que pensavam em abrir o tema “músicas polêmicas” para além do funk e da sexualidade. Eu, como professora, fiquei curiosa sobre a proposta e compartilhei que não havia pensado sobre essa possibilidade e por isso tentaria ampliar meus próprios conhecimentos sobre o assunto.

8.3 AS POLÊMICAS DO FUNK

As estudantes pediram para ouvir e analisar coletivamente a música *Fuleragem*, do MC WM. A música ganhou os prêmios Zika do Baile⁹⁰ e Danceokê no dia 3 de julho de 2019. Segundo MC WM, fuleragem “é uma gíria nordestina [...], é sobre festa, bagunça. Acho que todo mundo já foi fuleiro alguma vez na vida” (MARTINHO, 2019, p. 1).

A letra da música é:

Haha, eita
Eita, danadinha
E aí, Gege Cassula, sentiu?
Cheirinho de sucesso

E o WM lança nova
E vai pra todas as meninas
As que é braba de verdade vem na coreografia
Vai, só de sacanagem, vem na fuleragenzinha
Vai, só de sacanagem, vem na fuleragenzinha
Vai, só de sacanagem, vem na fuleragenzinha

Quando eu mandar, tu vai pra baixo
Se eu pedir, tu vai pra cima
Quando eu mandar, vai pra baixo
Se eu pedir, tu vai pra cima

Vai, bunda pra baixo
Vai, bunda pra cima
Vai, bunda pra baixo
Vai, bunda pra cima
Agora é tudo com o DJ
Vamos dar uma aceleradinha

No clipe o MC se apresenta com um grupo de pessoas vestidas como na série da Netflix *La casa de papel* (Figura 30), fortalecendo a marca da produtora KondZilla⁹¹. Usa de uma

⁹⁰ É uma das 29 categorias do MIAW, que é a versão brasileira do MTV Millennial Awards. O evento premia os artistas através de uma votação realizada pela internet.

⁹¹ Konrad Dantas, conhecido pelo nome artístico KondZilla, é um produtor e empresário brasileiro. Dono da produtora que leva seu nome, sendo um dos principais responsáveis pelo sucesso do funk brasileiro (KONDZILLA, [2010]).

técnica de quebrar o espaço do vídeo em dois ou em seis painéis. Em alguns painéis a parte superior do corpo está no painel de cima, e o restante do corpo na parte de baixo, ou no quadro de cima tem um rapaz, e no de baixo uma moça. A imagem do MC WM fica sempre em destaque, e ele manda, por meio da letra da música, o que as meninas devem fazer com o bumbum. A maioria das meninas está de shorts curto, e os meninos estão de agasalho.

Figura 30: Videoclipe de Fuleragem



Fonte: *Print Screen* de Fuleragem... (2018)

Logo que acaba o clipe, Tica afirma: “Eu não achei polêmica!” (TICA *in* NATERA, 2019b, p. 60). Esse comentário deixou em suspense se o clipe deveria ou não ser analisado coletivamente. A maioria não sabia o que dizer, mas houve insistência para que elas respondessem às perguntas propostas pela atividade da mídia-educação (ver Anexo Aula 10 – Atividade 1). Quando perguntadas se o vídeo apresentava um grupo social em particular, muitas delas começaram a rir. A estudante Fada ajudou a entender o significado do riso das colegas, afirmando: “Acho que todo mundo canta isso, não representa um grupo específico” (FADA *in* NATERA, 2019b, p. 60). Pode-se supor, por essa fala, que elas não entenderam bem o significado de “representação”. Nas palavras de Buckingham (2005, p. 100), o conceito de representação é um dos princípios básicos da mídia-educação, porque ele “não se limita a representar a realidade, e sim a re-presentar [...] pode ser vista como real em alguns sentidos, mas não em outros: podemos saber que algo é imaginário e até este momento reconhecer que nos pode dizer algo sobre a realidade”. Assim, as representações midiáticas convidam a ver o mundo de uma maneira determinada e não de outras.

Pithula explica que isso ocorre “porque não tem muita coisa na letra, entendeu? Mas... sobre o que ele está falando: coloca o bumbum pra cima, bumbum pra baixo, faz cara de bravo

e é isso! Acabou a música” (PITHULA *in* NATERA, 2019b, p. 60). As estudantes balançam a cabeça, sinalizando que concordam com a ideia de que “essa música não representa nenhuma classe social”, pois “ela está vinculada à produtora KondZilla, que é ouvida por todos os grupos sociais brasileiros” e “porque está na internet”, segundo a fala de várias delas ao mesmo tempo (NATERA, 2019b, p.60).

Tica ainda comenta: “E [esta música] é muito mais [ouvida] pela classe alta do que pela classe baixa”. Mas Pithula retruca: “Não! Eu acho que pelos dois [grupos]”. Tica completa: “Eu acho que essas músicas que são produzidas pelo KondZilla são muito mais disseminadas pra quem tem dinheiro do que pra quem não tem, porque na favela o tipo de funk que eles ouvem é outro. Não é esse feito pelo KondZilla, não!” (TICA; PITHULA *in* NATERA, 2019b, p. 60).

É importante ressaltar que não é pelo fato de estar na internet ou pelo fato de ser uma música produzida pelo famoso KondZilla que faz com que todos conheçam a música. Muitos não a conhecem. Nem a música, nem o MC, nem a KondZilla. Não houve condições de levantar essa discussão, mas fica como ensinamento que seria importante pensar, para a realização com outros grupos, que essas atividades de mídia-educação deveriam ser realizadas com mais tempo, onde fosse possível todos se sentarem juntos e refletirem sobre tais assuntos a partir de uma leitura que fundamentasse tal conceito, como a de Buckingham (2005).

Por outro lado, é bem verdade que o baile funk, em suas origens, segundo Hermano Vianna (2014, p. 38), foi uma atividade suburbana, um espaço de orgulho negro, onde “o mercado funk foi muito desorganizado em seu início”. Assim, o autor conta que inicialmente as pessoas “frequentavam os bailes para dançar boa música, e não para fazer arruaça, e que alguns DJs narraram a ele que o público de hoje atua como ‘verdadeiros selvagens’” (VIANNA, 2014, p. 78, grifos do autor). Pode-se supor com essas informações que talvez seja esse lado mais selvagem do público o que faz atualmente com que ocorra certa seleção de quem são os frequentadores dos bailes e automaticamente os seus ouvintes. É possível também que as estudantes considerem que uma música seja conhecida e aceita por todos só porque toca muito nas rádios, sem perceberem que muitos ouvintes, assim que escutam o início de determinadas músicas, rapidamente mudam para outra estação de rádio.

Entretanto, ainda é possível dizer que, segundo Caceres, Ferrari e Palombini (2014, p. 204), o funk, em sua época de ouro, foi se desenvolvendo em meio à política de segurança pública do mandato de Luiz Inácio Lula da Silva. Foi se estabelecendo com a sexualidade sem

meias palavras nas vozes da Cidade de Deus⁹², com as crônicas da vida do crime, com os bandidos e com os códigos da facção. Os bailes foram se tornando espaços de briga entre as facções.

Parece que Tica tinha uma ideia sobre o funk nas favelas que era mais próxima do cenário de seu início, desconhecendo a dimensão da produtora KondZilla na contemporaneidade do funk nas favelas. Konrad Dantas, empresário e CEO da KondZilla⁹³, despertou inicialmente no público um envolvimento com os vídeos postados no YouTube com videoaulas sobre as coreografias das músicas. Em seguida, passou a fazer da plataforma de mídia uma possibilidade aos novos talentos da periferia, oferecendo suporte de produção, consultoria de carreira, propagandas em redes sociais e sugerindo modelos de negócios, o que fez com que o funk fosse consolidado na cena do pop.

O canal KondZilla no YouTube tem mais de 60 milhões de inscritos (KONDZILLA..., 2020) e apresenta, em sua maioria, clipes de funk. Segundo Ortega (2018), o clipe brasileiro mais acessado da plataforma foi *Bum Bum Tam Tam*, de MC Fioti, do mesmo canal, prestes a atingir um bilhão de visualizações. *Bum Bum Tam Tam* é uma música que mistura a *Partita em la menor*, de Johann Sebastian Bach, com a batida do funk. Dessa maneira, é possível observar que a produtora, e mais especificamente a KondZilla, está presente nos lançamentos de quase todos os funks brasileiros. Parece que a produtora serve para lançar e autorizar o(a) artista nas mídias. Um exemplo do atual nível de penetração do funk na cultura brasileira foi o remix de *Bum Bum Tam Tam* (Figura 31) para o lançamento da vacina Coronovac, desenvolvida pelo Instituto Butantan⁹⁴.

⁹² Bairro da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro (RJ, Brasil).

⁹³ Para maiores detalhes ver: Jimenez (2019).

⁹⁴ É o principal produtor de imunobiológicos do Brasil, responsável pela produção de vacinas que compõem o Programa Nacional de imunização. Localiza-se na cidade de São Paulo (SP).

Figura 31: Vacina Butantan: remix Bum Bum Tam Tam (KondZilla)



Fonte: *Print Screen* de MC Fioti... (2021)

Não foi possível terminar a análise da música *Fuleragem* em sala de aula. Entretanto, as estudantes precisariam entregar uma atividade de análise de um videoclipe musical orientada pelos aspectos-chave da mídia-educação. As estudantes poderiam realizar a atividade sozinhas, em duplas ou trios. Deveriam escolher um videoclipe considerado por elas “polêmico” para fazer a atividade orientada pela perspectiva da mídia-educação. Assim sendo, foram entregues 11 trabalhos, sendo sete do gênero funk. Esse dado por si só comprova que as estudantes consideravam o funk um gênero polêmico, apesar de 14 delas estarem acostumadas a ouvir essa música, conforme já anunciado anteriormente.

Os funks escolhidos para análise foram: *Ralando o Tchan*, do grupo É o Tchan; *Vem e brota aqui na base*, de MC Doguinha; *Medicina*, de Anitta; *Lei do retorno*, de MC Don Juan e MC Haniel; *Pode se soltar*, de Jerry Smith; e *Nego Ney*, que foi escolhido por dois grupos (sendo uma dupla e um trio).

Entre os funks escolhidos, as estudantes Deb, Alecrim e Estrella, por exemplo, escolheram a música *Ralando o Tchan (Dança do Ventre)* (É O TCHAN..., *s.d.*), de 1997. Afirmaram que, pensando no contexto da escola e da infância, apesar de a música ser antiga, elas a consideravam polêmica.

A letra da música é:

Essa é a mistura do Brasil com o Egito.
 Tem que ter charme pra dançar bonito
 Nequinha maravilhosa, mulher bonita mostra esse agito pra mim, vai!
 Demais... Esse agito quente que nem areia no Saara, me queima, vai!
 Danada... ordinária... vamo embora, mostra pra mim juntinho,
 Vamo embora!

Essa é a mistura do Brasil com o Egito.
 Tem que ter charme pra dançar bonito

Quem vem de fora, vem chegando agora
 Mexe a barriguinha sem vergonha e entre
 Balance o corpo, meu bem, não demora
 Que chegou a hora da dança do ventre

Olha o Ali Babá aí, ó!

Ali Babá Ali Babá
 O califa tá de olho no decote dela
 Tá de olho no biquinho do peitinho dela
 Tá de olho na marquinha da calcinha dela
 Tá de olho no balanço das cadeiras dela

Vai ralando o Tchan comigo!

Rala, ralando o Tchan, ae
 Rala, ralando o Tchan, rala mainha!
 Rala, ralando o Tchan, ae
 Rala, ralando o Tchan

Gostei, minha odalisca, agora faz essa cobra coral subir, vai!
 Assim comigo, juntinho, vai subindo, subindo, subindo
 Que maravilha... cheguei no oásis, sua ordinária, estou todo molhadinho!

Ela fez a cobra subir, a cobra subir, a cobra subir
 Ela faz a cobra subir, a cobra subir, a cobra subir, diga aí!
 Ela fez a cobra subir, a cobra subir, a cobra subir
 Ela faz a cobra subir, a cobra subir, a cobra subir

Deb, Alecrim e Estrella avaliaram que a letra da música retrata de forma problemática “questões de gênero, onde a mulher é vista como objeto sexual”, e argumentaram que o “homem se apresenta em posição de poder e a mulher como submissa”. Dessa forma, o homem sempre está em “posição central no videoclipe e dita o que a mulher precisa fazer” (DEB; ALECRIM; ESTRELLA *in* NATERA, 2019a, p. 6). As estudantes observaram as diferenças em relação às vestimentas usadas pelas mulheres e pelo cantor, assim como a mensagem de “abundância de mulheres para um homem” (DEB; ALECRIM; ESTRELLA *in* NATERA, 2019a, p. 7).

Parece que o entendimento das estudantes sobre a atividade orientada na perspectiva da mídia-educação foi que o exercício proposto não traz a resposta sobre se se deve ou não trabalhar com o grupo *É o Tchan* com as crianças, mas dá a possibilidade de ampliar o olhar para a música em conjunto com a letra e com a coreografia proposta. Além disso, é possível observar que por meio da atividade as estudantes ampliaram o olhar crítico em relação ao videoclipe, complexificando-o, salientando inclusive os problemas na forma como as imagens foram trabalhadas. Com essa nova visão, as estudantes podem favorecer a que outras pessoas passem a observar o videoclipe de forma menos ingênua e menos naturalizada.

Ainda fica em aberto quais motivos não levaram as estudantes a observarem e comentarem o fato de as mulheres aparecerem com as mãos amarradas logo no início do clipe. Seria naturalizado a mulher estar presa aos comandos masculinos naquele país? Além disso, o trecho da música “*Gostei, minha odalisca, agora faz essa cobra coral subir, vai! Assim comigo, juntinho, vai subindo, subindo, subindo, Que maravilha... cheguei no oásis, sua ordinária, estou todo molhadinho!*” não foi problematizada, pois talvez as imagens do clipe amenizem um pouco um dos entendimentos possíveis, focando apenas no bumbum das artistas. De qualquer maneira, tudo indica que este vídeo não seja indicado às crianças menores de 12 anos, conforme mencionado por Alecrim e Estrella, visto supervalorizar a beleza física da mulher e sempre colocá-la no clipe como submissa aos homens.

Essa mesma música também foi considerada polêmica na pesquisa de doutorado de Bellochio (2000). Segundo a autora, naquela época a problemática levantada por uma estagiária foi sobre como trabalhar com o repertório que a criança traz para a sala de aula quando aparece o grupo É o Tchan. Segundo a autora, esses conflitos das professoras são relevantes porque o grupo musical citado buscava vender a ideia de uma “falsa democracia”, da convivência entre as “diferentes raças, passando uma imagem de convivência feliz e pacífica” (BELLOCHIO, 2000, p. 256). Bellochio ainda alerta que essa música, como outras também bastante veiculadas nas mídias, combina elementos musicais com ritmos bem-marcados e impulsiona o corpo a dançar, assim como induz, por meio de sua letra, para o universo da cultura capitalista.

As estudantes Amora e Mona trazem, por sua vez, a música *Vem e brota aqui na base* (MC DOGUINHA..., 2017), do MC Doguinha, lançada em 2017 – em outras palavras, um funk mais atualizado nas mídias e entre as jovens. A letra da música (sem as repetições) é:

A novinha linda que mora aqui no lado
 Tá cheia de papim no WhatsApp
 Bumbum gostosão, corpo sedutor
 Foi por isso que o Doguinha se encantou
 Vem e brota aqui na base
 Vamos fazer sacanagem
 Sei que você tem vontade
 Então senta um pouquinho

O clipe exibe um garoto de 12 anos que entra de carro em uma mansão acompanhado de um casal e logo vê uma menina, aparentemente mais velha, tomando sol na casa vizinha. Assim ele inicia o canto à capela (sem acompanhamento) e vão aparecendo muitas mulheres mais velhas, com roupas de ginástica exóticas, dançando ao redor dele. Em seguida, *beat box* (sons com a boca) e base harmônica. Por meio da letra da música, ele vai cantando e chamando

a menina para vir fazer “sacanagem”. Um menino, negro, de corrente no pescoço como um tradicional funkeiro, em uma casa milionária, convidando uma menina mais velha. Ela é conquistada e entra na piscina da casa dele, dão-se as mãos e, para finalizar o clipe, os dois se abraçam. A letra da canção já define um caráter sexualizado para o olhar de um menino tão novo: “Bumbum gostosão, corpo sedutor” e “Vamos fazer sacanagem”. Tanto a letra quanto o clipe incentivam atitudes que seriam mais adequadas a pessoas mais velhas, e não para a criança que ele é. Além disso, todo o contexto montado na mansão, com tantas outras mulheres em volta, cria um ambiente de ostentação ainda mais problemático por envolver uma criança.

Segundo o jornalista Rodrigo Ortega (2018), trata-se de “um garoto de 12 anos que canta funks sexuais ao menos desde os 9 anos, incentivado por adultos. Atualmente, ele faz shows lotados até 13 vezes por semana”. As estudantes Amora e Mona analisaram dizendo “que [o garoto] usa peças de grande valor monetário, e que as mulheres que aparecem ao fundo são mais velhas e sexualizadas” (AMORA; MONA *in* NATERA, 2019a, p. 9). Para as estudantes, felicidade, êxito ou moralidade são expressos no clipe como estando relacionados “ao dinheiro e em conquistar a novinha – que é mencionada na letra da música” (p. 10). Neste caso em específico, autoridades de proteção às crianças estavam de acordo com a análise feita por elas: para a 1ª Promotoria de Justiça de Tutela Coletiva da Criança e do Adolescente da capital do Rio de Janeiro, o vídeo faz “apologia a práticas eróticos-sexuais”, e a conduta “fere os princípios da proteção integral da criança e do adolescente e da finalidade social da internet” (ORTEGA, 2018, p. 1).

É possível observar, pela escolha das estudantes, que esse funk está presente no espaço escolar e que, por ser cantado por crianças, ele é naturalizado e não é comentado ou problematizado em conjunto com os professores a respeito de todo o enredo ao qual ele pertence e aponta. Assim, parece que as estudantes defenderam o direito à infância e propuseram, por meio da atividade de mídia-educação, um leque de perguntas e de investigações que poderiam ser feitas e buscadas na internet junto com as crianças que dizem gostar dessa música. É possível dizer que a atividade de mídia-educação ajudou as futuras professoras a lidar com esses conflitos para além da questão do gosto, e que essa prática pode possibilitar um ensino capaz de “perceber que há insuficiência dos alunos nos seus conhecimentos da música popular e dar prioridade à tarefa que desenvolvam mais adequadamente explicações sobre o assunto” (RICHARDS, 1995, p. 322). Porém, o autor também adverte que nesse processo prevalece sempre o valor do conhecimento do professor, tido como mais elevado: “ênfatiso a necessidade

de se prestar atenção à presença cultural imediata dos estudantes e de se criar condições para que uma compreensão coerente dessa diferença cultural possa emergir” (p. 322).

É possível perceber que todos os funks selecionados pelas estudantes são polêmicos e dignos de serem analisados por meio da perspectiva da mídia-educação em um curso de formação de professoras. O que é preciso ficar claro, entretanto, é que essa proposta de análise musical na perspectiva da mídia-educação não intenta ensinar músicas midiáticas no espaço escolar, mas possibilitar que as crianças entendam as músicas presentes em seus cotidianos, em seu contexto histórico e que problematizem, com distanciamento do gosto e das influências midiáticas ou de amigos, sobre o que a música fala, para quem fala, por que fala e quem ganha com essa fala. Assim, a utilização da análise da música pop na perspectiva da mídia-educação no contexto da escola básica parece ajudar as professoras a não discutir sobre qualidade musical, mas a realizar uma análise que problematize a letra, a melodia, a harmonia e o clipe, para entender os motivos que levam o produto cultural ao consumo no cotidiano.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que a sociedade é heterogênea, um território atravessado por contradições e lutas ideológicas. Dessa maneira, parece que a responsabilidade da educação e da escola não se esgota no atendimento aos pedidos da sociedade, precisando abranger também uma ampliação de repertórios culturais. Segundo Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 58), o papel dos professores é “ultrapassar a noção de transmissores de informações [...] [e] privilegiar a organização de experiências através das quais os estudantes pudessem vislumbrar o caráter socialmente construído”. Ou seja, a escola é uma instituição histórica e cultural que sempre incorpora interesses ideológicos e políticos (GIROUX; MCLAREN, 2013, p. 160). Os referidos autores ainda declaram que as escolas são espaços que estabelecem condições para que os estudantes construam suas próprias identidades e subjetividades, aceitando-as ou resistindo a elas. A escola pode “transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia” (GIROUX; SIMON, 2013, p. 109).

Com essa compreensão fica em aberto, para um curso de formação de professores, pensar se a escola está preparada suficientemente para se tornar um espaço mais crítico, podendo avaliar as polêmicas das músicas midiáticas que são consumidas pelas crianças. Também fica em aberto pensar sobre a responsabilidade, tanto dos cursos de formação de professores quanto da escola, de qualificar os conhecimentos e maneiras de se orientar diferentes conflitos entre a escola e as mídias.

8.4 OUTRAS ABORDAGENS POLÊMICAS

As discussões em sala de aula provocam curiosidade, mas também colocam em um lugar de incertezas. As reflexões, indagações e até mesmo discussões realizadas em sala de aula mostraram que o conhecimento é uma aventura incerta, que evolui e se transforma. Entretanto, é preciso fazer uma escolha, fazer uma aposta e ter consciência do risco e da incerteza, ou seja, vivenciar a ecologia da ação que supõe “o aleatório, o acaso, a iniciativa, a decisão, o inesperado, o imprevisto, a consciência de derivas e transformações” (MORIN, 2014, p. 82).

Para além do mencionado, foi pesquisado em diversas fontes o que seriam “músicas polêmicas”. Foi criada uma pasta da disciplina no Moodle, onde muitas reportagens e comentários sobre músicas polêmicas foram arquivadas. Entre vários sites, o IG Gente (DEZ CLIPES..., 2018) ao apresentar o clipe Fall in Line, de Christina Aguilera, diz em reportagem que a música faz uma “polêmica crítica à perda da infância e à sensação de prisão proporcionadas pela carreira na mídia”; no clipe Me Solta, de Nego do Borel, o cantor recebeu comentários negativos da comunidade LGBT, que o acusou de tentar ganhar pink money com “representatividades distorcidas por meio de um personagem caricato que não faz jus à comunidade”; em God is a woman, de Ariana Grande, a cantora foi criticada por religiosos que consideravam a música um “desrespeito ao cristianismo”; e em Não perco meu tempo, de Anitta, as reclamações foram por causa da “ousadia da cantora em beijar mais de 30 pessoas no decorrer do clipe, entre homens e mulheres, de várias idades diferentes”. Segundo a reportagem, este último caso foi ainda mais polêmico porque Anitta foi considerada, por meio de mensagens nas redes sociais, uma “cantora pervertida, um mau exemplo às crianças”, visto ter a série Clube da Anitinha, voltada para o público infantil.

Durante as buscas, percebeu-se que algumas músicas não eram “polêmicas” conforme o entendimento apresentado, mas denunciavam assuntos que foram por muito tempo abafados. Ou seja, a cultura brasileira naturalizou o que não deveria ser naturalizado, e por isso essas músicas denunciam situações, ações ou atitudes que atualmente podem ser consideradas “polêmicas”. Hoje, essas ações ou atitudes polêmicas são denunciadas por meio das letras das músicas. Um bom exemplo é o site Catraca Livre, local onde é possível encontrar músicas que denunciam o racismo e falam do orgulho negro, que pode ser “fundamental para se entender questões de raça no Brasil” (12 MÚSICAS..., 2017). Entre as citadas estão: Racistas Otários, dos Racionais MCs, que fala “do racismo policial, social, político e econômico”; Mão da Limpeza, de Gilberto Gil, que relata o ditado racista que diz que “Negro, quando não suja na

entrada, suja na saída”, mas que na realidade “é o negro a limpar a sujeira do branco”; e Alma Negra, de Yazalú, que mostra “as consequências das políticas públicas [...], as posições de desigualdade”.

Outro exemplo, é o site Cifra Club, escrito por Gustavo Moraes (2018), que problematiza vários outros gêneros musicais como sendo polêmicos. Nesta reportagem, Moraes apresenta algumas canções que possuem visões bastante diversas, o que ainda pode enriquecer as reflexões quando se tem o olhar voltado para a educação. Por exemplo: nas músicas Só Surubinha de Leve, do MC Diguinho, e Vai, faz a fila, de MC Denny, Moraes (2018) comenta que para alguns os versos representam “misoginia e apologia ao estupro”; na opinião de outros, “incluindo juristas, é tudo uma questão de liberdade de expressão”. Pensando pelo lado da educação, se uma dessas músicas por algum motivo for de interesse de um grupo de estudantes, a escola não pode negar os conceitos já estabelecidos, devendo apresentá-lhes, para que a partir disso se reflita coletivamente sobre a letra da canção. Além disso, é importante que os estudantes também conheçam seus direitos ao ambiente digital (COUNCIL OF EUROPE, 2018) e a uma oferta qualificada de produtos culturais para crianças (SAMPAIO; CAVALCANTE, 2012).

Um outro exemplo apresentado por Moraes (2018) é a canção Mulata Assanhada, composta por Ataulfo Alves e gravada por Elza Soares, negra. Para alguns, trata-se de uma canção com versos que “podem indicar uma espécie de racismo velado”; para outros, a polêmica “é completamente desnecessária e representaria uma guinada rumo ao conservadorismo, sobretudo porque a própria cantora gravou a música sem receios”. Esse é mais um exemplo de um tempo na história do Brasil em que as pessoas negras tinham que se submeter a situações não admitidas em dias atuais. Hoje, Elza Soares é voz importante do movimento antirracista. Faour (2006) também comenta essas dificuldades encontradas em relação aos gêneros musicais, lembrando do tempo em que artistas como a genial Chiquinha Gonzaga editavam suas partituras dizendo que eram tango ou samba, porque o maxixe sofria preconceitos (p. 13). Moraes (2018), pensando no público consumidor, afirma: “nós temos o dever de filtrar o conteúdo que constitui nossas playlists e acervos”. Fica em aberto então a questão de quais são as responsabilidades da escola nas escolhas de seus repertórios e nas diferentes possibilidades que tem para abordar esse tipo de tema. Mas já fica claro que não cabe mais abordar qualquer tipo de música sem, pelo menos, fazer referência às dimensões polêmicas que a atravessam.

Outras músicas polêmicas que foram levantadas em sala de aula foram algumas canções do folclore brasileiro: Atirei o pau no gato; Escravos de Job; Ciranda cirandinha; Boi

da cara preta; Samba Lê Lê, entre outras. Por um lado, pelo viés da Educação Musical, Stahlschmidt, Amaral e Finck (2009) afirmam que essas músicas fazem parte do universo infantil e do folclore brasileiro. “Mais importante do que a preocupação com o conteúdo das canções, portanto, é o estímulo ao contato com a música que pais e professores podem proporcionar aos bebês e crianças pequenas através do canto” (p. 26). Nesta concepção, as autoras também falam de outras canções de ninar que poderiam ser consideradas polêmicas, como *Acalanto*, de Dorival Caymmi; *Dorme em Paz*, de Paulo Tatit e Luiz Tatit; *Pro neném nanar*, de Paulo e Zé Tatit; e *Dorme*, de Arnaldo Antunes. Na visão das autoras, os monstros, cucas, bois e outros seres aterrorizadores não são tão ameaçadores a ponto de não permitirem que as crianças durmam.

Em relação às músicas do folclore brasileiro, parece ser fundamental a contextualização histórica das canções, e não sua condenação sumária à fogueira. Em *Atirei o pau no gato*, por exemplo, a canção de brincadeira de roda diz: “atirei o pau no gato, tô, mas o gato, tô, não morreu, reu, reu. D. Chica, ca, admirou-se, se, do berrô, do berrô que o gato deu: miau!”.

Esse é um exemplo de que é preciso que a criança saiba que essas músicas do folclore brasileiro são muito antigas e que por muitos e muitos anos não houve certas preocupações justas que se têm hoje, por exemplo, em relação aos direitos dos animais. Isso não significa dizer que as pessoas mais velhas cantavam essa música e por isso jogavam paus nos gatos. Mas, entendendo que esse tema é atual e provoca muitas preocupações justas na sociedade contemporânea, não há outra opção senão contextualizá-lo junto às crianças.

Um outro debate diz respeito aos conteúdos assustadores de algumas canções folclóricas, como, por exemplo, a canção de ninar *Boi da cara preta*, que tem como letra: “boi, boi, boi, boi da cara preta, pega essa menina que tem medo de careta”. A questão dos monstros assustadores é clássica dentro da literatura infantil, e mesmo Platão já recomendava que as mães não contassem às crianças mitos com seres perversos (GIRARDELLO, 1998, p. 146).

Essa discussão sobre os contos de fada é polêmica e atravessa a história da relação entre adultos e crianças. No Manual da Classificação Indicativa (2006) é reiterado que “nem todo conteúdo violento apresenta potencialidade de causar impactos no público infantojuvenil” e que os contos de fada, por exemplo, “salientam a importância do público infantil trabalhar com seus medos”. Nessa perspectiva, as versões originais de contos de fada podem se tornar elementos relevantes na socialização de crianças, “muitas delas com intensas descrições de comportamentos violentos” (p. 19).

Da mesma forma, Bessa (2007), em sua pesquisa sobre músicas politicamente corretas na Educação Infantil, afirma que o texto das músicas não conquista uma condição totalizadora e que são nos “usos que dela se faz, nas relações que ela cativa, na memória que dela emerge [que] há o despertar de um afeto, de uma experiência estética que subjuga o poder que tentava ser exercido pela informação” (p. 105).

Por outro lado, pelo viés de uma agência de notícias, Alma Preta, que tem como objetivo informar, visibilizar e potencializar a voz do povo negro, Ribeiro (2019, p. 1) problematiza a música *Escravos de Job*, afirmando que o nome sugere uma brincadeira, “mas que para a comunidade negra a escravidão nunca será brincadeira, é uma ferida que demorará a cicatrizar, até que todos entendam o peso que certos termos carregam”. Parece que a questão não é só o medo de bruxas ou monstros presentes em algumas cantigas do folclore ou em canções de ninar que se faz necessário repensar. Há outras cantigas que narram as marcas das desigualdades em nosso país que precisam ser apreendidas, analisadas e contextualizadas. A problemática instalada não é cantar ou deixar de cantar uma canção, mas a consciência que o mundo contemporâneo está exigindo que a escola e seus profissionais adquiram em relação às desigualdades que foram naturalizadas por tantos anos. Um material produzido no Brasil que pode ajudar a desenvolver o tema é o livro *Histórias de Cantigas* (SISTO, 2012).

Assim, também é importante salientar que o Manual da Classificação Indicativa (2006) afirma que “não contribui para a formação de uma cultura de paz e de respeito mútuo entre crianças e adolescentes” a presença de cenas – às quais se acrescentam as músicas – que atentam contra os direitos humanos envolvendo situações constrangedoras, depreciativas e/ou humilhantes em relação a determinados públicos: “mulheres, negros, indígenas, pessoas com deficiências, crianças e adolescentes, gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros, migrantes e imigrantes, dentre outros” (p. 25).

Entre os 11 trabalhos da disciplina, que constava de uma atividade de análise de vídeos musicais na perspectiva da mídia-educação, dois trabalhos abordaram cantores infantis: Flor do Campo, Violeta e Jasmim escolheram a música *A resposta da Mariquinha* (SANDY..., 1994), de Sandy e Júnior; e Elena e Luz escolheram a música *Nosso gênero vem de Deus*, do Trio R3. Na música *A resposta da Mariquinha*, vale evidenciar que Sandy e Júnior eram uma dupla infantil com músicas influenciadas pelo sertanejo e pela música country, na qual as universitárias discutiram a questão dos estereótipos de gênero. A letra da música é:

Abre a porta, Mariquinha
 Eu não abro, não
 Você vem da pagodeira
 Vai curar sua canseira
 Bem longe do meu colchão

Oh, Mariquinha abre a porta e não reclama
 Mostra que você me ama
 Que eu não quero discussão
 Você queria que seu bem fosse bocó
 Pra te levar no forró e depois ficar na mão?

Gosta de festa, por que não ficou por lá?
 Você não quis me levar, mas eu sei por que razão
 Vai no forró paquerar mulher alheia
 Quando volta me tapeia só pedindo o meu perdão

Mariquinha, eu tô ficando nervoso
 E quando eu fico nervoso
 Pra mim meia dúzia é seis, hein!
 Abre a porta!

Oh, Mariquinha, não levei você comigo
 Tive medo do perigo desse tal de Ricardão
 Fui no forró, mas agora tô de volta
 Venha já abrir a porta, que eu não durmo fora, não

Eu já falei que não vou abrir a porta
 E peço que você volte sem fazer reclamação
 Se eu abrir, já sei o que vou fazer
 Você vai ter que gemer é no pau de macarrão

Ai, Mariquinha, eu tô ficando azedo
 E quando eu fico azedo
 Nem um saco de açúcar me adoça, hein!

A escolha dessa música se deu porque “entendemos que discutir a temática do abuso em suas variadas vertentes faz-se necessário e atemporal [...] e porque essas pequenas análises são como gritos entalados na garganta, que finalmente encontraram jeito de sair” (FLOR DO CAMPO; VIOLETA; JASMIN *in* NATERA, 2019a, p. 15). Segundo as estudantes, o vídeo é composto de duas crianças, no qual a menina se encontra dentro de casa e “sua postura é de resistência”, “se mostra consciente de sua situação e briga com o marido para que isso não continue da mesma forma”, e o menino aparece do lado de fora forçando a entrada depois de voltar do forró (p. 20).

Dentro deste contexto, as estudantes afirmaram que o vídeo “exclui a ideia de igualdade de gênero”, pois mostra que para o gênero masculino é bastante naturalizada sua saída para se divertir sem a esposa e que, na visão das estudantes, para o homem a felicidade “é fazer o que se quer”. É possível observar na letra da canção que o marido de Mariquinha

achava que tinha o direito de sair sozinho e se divertir em uma festa de pagode ou de forró. Isso fica evidente em várias frases da canção, quando Mariquinha comenta: “você vem da pagodeira”; “gosta de festa, por que não ficou por lá?”; “vai no forró paquerar mulher alheia”. Somente com essas frases já é possível levantar as diferenças entre a mulher e o marido nessa relação matrimonial, baseadas em estereótipos de papéis de gênero socioculturais.

Entretanto, as estudantes pensam que a música mostra que para a mulher a felicidade “é o sabor da vingança” (FLOR DO CAMPO; VIOLETA; JASMIN *in* NATERA, 2019a, p. 20). Sinalizam assim as diferenças de direitos entre os gêneros. Apesar disso, as estudantes analisaram que o fato de Mariquinha não abrir a porta ao marido possibilita pensar que a música pode ser entendida “como ferramenta de protesto e resistência, com intuito de abalar uma estrutura vigente e modificar contextos” (p. 21). Na perspectiva mais estritamente musical, avaliaram que a canção proporciona possibilidades de explorar e observar os “recursos vocais, dando para trabalhar até harmonização das vozes” (FLOR DO CAMPO; VIOLETA; JASMIN *in* NATERA, 2019a, p. 21).

É possível observar na letra da canção uma realidade ainda mais cruel. Em alguns momentos, ele tenta convencê-la de que suas atitudes não foram para menosprezá-la afirmando: “mostra que você me ama [...] você queria que seu bem fosse bocó? [...] e depois ficar na mão?” e ainda completa, escancarando sua possessividade: “tive medo do perigo desse tal Ricardão”. Mas também revela uma relação de poder e de ameaças: “Mariquinha, eu tô ficando nervoso [...], abre a porta” e “Ai, Mariquinha, eu tô ficando azedo”. A agressividade existente entre o casal é revelada por Mariquinha, ora por parte do marido, ora por parte dela, conforme se observa: “quando volta me tapeia, só pedindo o meu perdão” e “se eu abrir, já sei o que vou fazer, você vai ter que gemer é no pau de macarrão”. Tanto os detalhes das imagens como da letra da canção comprovam que essa música é pertinente aos debates com vários temas geradores, o que possibilita uma formação crítica, conforme indicados pelas estudantes.

Dialogando com Giroux (1995, p. 72), tudo indica que a análise feita pelas estudantes confirma que os textos culturais “devem ser incorporados às escolas como objetos sérios de conhecimento social e de análise crítica [...], fornecendo um novo registro teórico para discutir como a mídia popular dirigida à formação da cultura infantil está implicada numa gama de relações poder/saber” (GIROUX, 1995, p. 72).

A outra dupla de estudantes, Elena e Luz, escolheram a música *Nosso gênero vem de Deus*, do Trio R3, que também é cantada por cantores infantis e possui influências da música gospel. Com o clipe (TRIO R3..., 2018) discutiram a questão de “ideologia de gênero” e a presença de grupos religiosos conservadores. A letra da canção é:

Sou menino! Sou menina!
 Sou menino! Sou menina!
 Lalaia, lalaia, lalaia, lá lá lá lalaia
 Lalaia, lalaia, lalaia lá lá lá lalaia
 Lalaia, lalaia, lalaia lá lá lá lalaia
 O bondoso Criador
 Fez meninos e meninas
 Com o seu imenso amor
 A palavra nos ensina
 Não nasci no corpo errado
 O meu Criador amado
 Desenhou um corpo pra mim
 Sou menina, menina feminina
 Sou menino, menino masculino
 Não somos acidentés
 Nem erros divergentes
 Fomos feitos pelo Criador
 Sou menino, diferente das meninas tão legais
 Sou menina feminina, isso é lindo e bom demais
 Nosso gênero vem de Deus e não pode ser mudado
 Me aceito como sou
 Vou cumprir o meu chamado
 Ieieie
 Sou menina, menina feminina
 Sou menino, menino masculino
 Não somos acidentés
 Nem erros divergentes
 Fomos feitos pelo Criador
 Sou menino, diferente das meninas tão legais
 Sou menina feminina, isso é lindo e bom demais
 Nosso gênero vem de Deus e não pode ser mudado
 Me aceito como sou
 Vou cumprir o meu chamado
 Me aceito como sou
 Vou cumprir o meu chamado
 Lalaia, lalaia, lalaia lá lá lá lalaia
 Lalaia, lalaia, lalaia lá lá lá lalaia
 Lalaia, lalaia, lalaia lá lá lá lalaia
 Me aceito como sou

O clipe mostra um grupo de meninos e um grupo de meninas de diferentes idades em uma praça pública com bastante verde. Na análise das estudantes, os meninos “estão em posição de poder [...] são fortes, falam grosso e com veracidade, [...] usam azul e brincam de carrinhos e bolas”, e as meninas “são meigas, gentis, falam baixo e suave, estão sempre sorrindo e calmas [...], usam rosa e brincam com bonecas e de casinha” (ELENA; LUZ *in* NATERA, 2019a, p. 34). Dentro desse contexto, as estudantes também afirmam que o clipe “apresenta a ideia de um grupo religioso extremamente conservador [...] [e] que exclui pessoas que não se identificam com os dois gêneros (feminino e masculino)” (ELENA; LUZ *in* NATERA, 2019a, p. 34).

Parece que fica claro para as estudantes a existência de lugares sociais fixos para meninos e para meninas; de alguma maneira, elas buscam problematizar isso, porque as incomoda.

Objetivamente o clipe mostra o grupo de meninos ao lado das meninas, no mesmo plano de gravação, e não salienta, a princípio, a superioridade de um grupo sobre o outro. Entretanto, na análise das estudantes, “as mulheres estão em segundo plano, sempre submissas, cantam calmas, de maneira acolhedora” (ELENA; LUZ *in* NATERA, 2019a, p. 34). Parece que este lugar de doçura e de acolhimento incomodou as estudantes, levando-as a afirmar que as meninas estão em segundo plano. Elas evidenciaram que é possível, por meio de gestos, palavras ou vestimentas, situar as pessoas em alguns lugares nas hierarquias sociais. Seria um segundo plano, assim, simbólico, e não físico. Dialogando ainda com Giroux (1995, p. 65) e com sua leitura dos filmes da Disney, é possível observar neste comentário que as estudantes também perceberam nesta música que “todas as personagens femininas [...] são, em última instância, subordinadas às masculinas, e definem seu sentido de poder e desejo quase exclusivamente em termos das narrativas masculinas dominantes”, conforme relatado pelo autor em relação aos filmes.

Mas a polêmica trazida para a discussão ainda parece maior: o ativismo religioso, que vem acontecendo em diferentes partes do mundo, e não só no Brasil. Junqueira (2018, p. 451) relata que o uso das terminologias “ideologia de gênero” ou “teoria de gênero” é uma maneira ofensiva que alguns grupos têm para promover uma “agenda política moralmente regressiva, que buscam conter ou anular os avanços e transformações em relação a gênero, sexo e sexualidade”. É uma batalha em defesa da família tradicional e, automaticamente, em favor da reafirmação das hierarquias sexuais e da autorização religiosa. Isso pode ser constatado na frase da música: “Nosso gênero vem de Deus e não pode ser mudado, me aceito como sou, vou cumprir o meu chamado”.

Elena e Luz relataram indignação em observar que a definição de felicidade, de acordo com a letra da música, é afirmar “não nasci em corpo errado”. A letra da música exclui qualquer outra possibilidade de identidade de gênero, sugestionando que, se isso ocorrer, é por escolha própria de cada pessoa, simplesmente pela vontade de ir contra as regras instituídas pela sociedade, que chamam de regras de Deus. Na letra fica claro que, se você obedecer ao gênero de Deus, você será “menino, diferente de meninas tão legais ou menina feminina, isso é lindo e bom demais”. Significa dizer que, caso pense, sinta, ou se veja de outro modo, a pessoa não será legal, não será linda e não se sentirá bem. As estudantes concluíram que o clipe “não agrega nenhuma aprendizagem válida” e que sua única contribuição para o espaço escolar, se isso fosse

possível, seria “exatamente problematizar as questões de gênero [...] e gerar uma discussão sobre os conceitos de gênero e sexualidade” (ELENA; LUZ *in* NATERA, 2019a, p. 34).

Dessa maneira, Elena e Luz contribuíram para pensar sobre outras músicas polêmicas para além do funk. Problematizaram, com a escolha desse clipe, um pensar sobre a posição da escola neste cenário midiático-religioso. Assim, em diálogo com a visão de Junqueira (2018, p. 487), essas reorganizações discursivas fazem com que a escola vá para o centro de um debate público onde os problemas educacionais e os direitos à educação “cedem lugar às tematizações voltadas a deslegitimar a liberdade docente e a desestabilizar o caráter público e laico da instituição escolar como espaço de formação crítica para a vida”.

Outras duas estudantes, Tica e Céu, escolheram analisar a música *Jenifer* (GABRIEL..., 2018), do cantor sertanejo Gabriel Diniz, e discutiram também os estereótipos de gênero presentes nas imagens do clipe, pois, segundo as estudantes, “apesar de apresentar uma mulher gorda e fora dos padrões estéticos como protagonista” (p. 40), nele aparecem “outras mulheres com saias curtas, decotes, saltos altos, batom vermelho, que, estas sim, estão dentro dos padrões determinados pela sociedade” (TICA; CÉU *in* NATERA, 2019a, p. 40). Segundo Tica e Céu, esse clipe exclui “alguns grupos religiosos” para os quais o conteúdo poderia ser ofensivo; ao mesmo tempo, o clipe é protagonizado por um casal branco heterossexual e poderia excluir “LBGTI [...] e pessoas negras” (TICA; CÉU *in* NATERA, 2019a, p. 40).

Para finalizar a apresentação dos trabalhos, Stella escolheu *Gentleman* (PSY..., 2013), de Psy (K-pop), a partir do qual a estudante reflete a respeito “da inferioridade da posição da mulher na sociedade coreana e como os homens são cúmplices dessas desigualdades” (STELLA *in* NATERA, 2019a, p. 37). Segundo Stella, o clipe perpetua alguns lugares “com padrão estético rígido”, como “mulheres que devem estar sempre bonitas e prontas para agradar os desejos masculinos” e homens como “naturalmente dominantes e agressivos” (STELLA *in* NATERA, 2019a, p. 39).

Após esses pequenos comentários a respeito dos trabalhos aqui relatados, é possível dizer que esse grupo de estudantes deixou claro que o funk ainda é o gênero musical de preferência para se pensar sobre assuntos polêmicos, mas ao mesmo tempo é também o gênero que se faz mais presente na vida das pessoas. Tudo indica que o funk demarca um tempo, uma geração. A partir das discussões em sala de aula e da atividade de mídia-educação em vídeos musicais realizadas pelo grupo, parece ser mais fácil falar do que é próximo, das músicas que estão no dia a dia, mesmo que seja uma discussão sobre temas polêmicos. Ainda

parece ser mais confortável falar de algo que se julga conhecer simplesmente pelo fato de se ouvir com mais frequência.

O desafio de realizar as atividades de mídia-educação em um clipe considerado polêmico é a demanda não só de ouvi-lo e dizer por que se gosta ou se deixa de gostar, mas de realizar pesquisas sobre o assunto. É preciso o afastamento e o estranhamento. É preciso fazer uma viagem no túnel do tempo da história da música para problematizar outros temas ou ter coragem de falar de uma outra época musical da qual não se fez parte, mas que não a considera justa no momento atual. Parece ser preciso, no mundo contemporâneo, que a escola seja um espaço para que ocorra uma compreensão mais aprofundada do que se ouve ou canta e, além disso, um local que possibilite a construção de questões que possam ser discutidas com liberdade, com respeito, baseadas em pesquisa, mas sem julgamentos.



9 ATIVIDADE DE MÍDIA-EDUCAÇÃO: O VIDEOCLÍPE *MEDICINA DE ANITTA*

O nome da artista Anitta chegou a mim por meio do WhatsApp, no primeiro contato feito com o grupo que estava participando da disciplina NADE-Pesquisa, já apresentado no capítulo “Músicas da mídia para crianças: o caso *Baby Shark* na formação musical”.

Entre as diferentes sugestões, a estudante Meg recomendou que eu conhecesse duas músicas feitas por Anitta para crianças: *Salada de Frutas* e *Mão na Cabeça*, ambas do *Clube da Anittinha*. Meu primeiro questionamento era se essas músicas eram somente do universo infantil ou se estavam no universo das estudantes de Pedagogia também. Tica me respondeu: “Ah, eu não ouço, mas acho que Anitta é uma artista que está nos dois universos [...], tanto dos adultos quanto das crianças, infelizmente, hahahaha” (TICA *in* NATERA, 2019b, p. 10).

É possível observar que Tica inicia sua fala informando que não tem o hábito de ouvir Anitta. Além disso, relata que considera uma oportunidade “infeliz” de conhecer as músicas da cantora, o que inicialmente parece ser uma ideia preconceituosa ou uma forma de ela demonstrar que suas preferências musicais não estão vinculadas ao estilo funk. De qualquer maneira, essa fala possibilita colocar uma pedagogia crítica em ação, provocando as estudantes, futuras professoras, a ficar atentas à política da localização, que é uma “política que reconheça e questiona os pontos fortes e as limitações daqueles lugares que nós herdamos e ocupamos e que moldam os discursos através dos quais falamos e agimos” (GIROUX; MCLAREN, 1995, p. 150).

Nesta mesma perspectiva, segundo Freire Filho, Herschamnn e Paiva (2004, p. 4), os estereótipos que criamos ou que usamos no cotidiano servem para identificar categorias gerais das pessoas. Entretanto, contêm “juízo e pressupostos tácitos ou explícitos a respeito de seu comportamento”. Com ele, demarcam-se “fronteiras simbólicas entre o normal e anormal, o integrado e o desviante, o aceitável e o inaceitável, o natural e o patológico, os *insiders* e os *outsiders*, Nós e Eles”.

A mídia, segundo os autores, tanto dá visibilidade e constrói sentidos das práticas musicais, criando uma “integração sociocultural de caráter heterogêneo, na qual culturas minoritárias ou locais consigam espaço significativo de expressão”, como também desenvolve “processos de estigmatização (de construção de estereótipos) ou mesmo de criminalização das culturas minoritárias” (FREIRE FILHO; HERSCHAMNN; PAIVA, 2004, p. 11). E isso não é

diferente com o funk, que, a partir dos arrastões e tumultos em 1992, no Rio de Janeiro, tornou-se “sinônimo da delinquência juvenil” (p.12).

Contudo, esse pequeno comentário de Tica sobre Anitta ser conhecida tanto por crianças como jovens e adultos criou em mim curiosidade, pois não é uma prática tão comum que artistas do mundo dos adultos também escrevam músicas para crianças, apesar de existir no contexto brasileiro. Entre os artistas que conheço dentro desses dois universos, cito, por exemplo: Vinicius de Moraes, Toquinho, Adriana Calcanhoto, Zeca Baleiro e Badi Assad. Mas eu não sabia que Anitta atuava nos dois universos.

Falando mais especificamente do universo infantil, é possível encontrar estudos na área de Educação Musical que observam e analisam a importância das intervenções dos adultos na escolha da qualidade musical para as crianças (ILARI, 2009; ADESSI, 2012; ROMANELLI, 2014; CORRIGALL; SCHELLENBERG, 2016). Em relação às crianças, Corrigall e Schellenberg (2016, p. 80), por exemplo, afirmam que é na infância que as crianças “se tornam cada vez mais sofisticadas na compreensão de aspectos da estrutura musical comuns a todos os sistemas musicais”.

Os autores também reiteram que grande parte da sensibilidade das crianças à música se dá a partir das experiências auditivas informais e do desenvolvimento cognitivo, que, enriquecidos por meio da formação musical formal, melhora a capacidade das crianças em demonstrar conhecimentos explícitos das estruturas musicais (CORRIGALL; SCHELLENBERG, 2016, p. 81). Assim sendo, o acúmulo de experiência auditiva faz com que as crianças ganhem uma melhor “compreensão da estrutura da música de sua cultura, bem como de seu conteúdo emocional e significado” (p. 93).

Já em relação às músicas das mídias entre crianças ou adolescentes, Ilari (2009) comenta que, entre psicólogos, sociólogos, médicos, comunicadores ou pesquisadores dos estudos culturais, o gênero heavy metal, como tantos outros que enfatizam coisas negativas, como a violência, a misoginia, o racismo, o suicídio e o uso de drogas, é polêmico. Segundo a autora, há psicólogos que partem de pesquisas profundas e fundamentadas e alertam que “a música em si não cria indivíduos violentos” e que a maneira que elas são interpretadas “não depende apenas das letras, mas também daquilo que eles próprios trazem de si ao interpretá-las” (ILARI, 2009, p. 122). Nesta visão, “é preciso cuidado ao fazer afirmações sobre os efeitos da música metal ou de outros gêneros no comportamento dos adolescentes” (p. 122).

Além desse primeiro contato com o nome de Anitta ou Anitinha no curso de formação, no final da Unidade II⁹⁵ propus um trabalho com atividades de mídia-educação, no qual as estudantes deveriam escolher uma música, considerada por elas “polêmicas”, e realizar todas as etapas indicadas pelos aspectos-chave da mídia-educação (BUCKINGHAM, 2005, p. 94). Entre os trabalhos realizados, a música *Medicina*, de Anitta, foi escolhida pelas estudantes Jabuticaba e Meg. Outras escolhas musicais também colaboraram com essa pesquisa⁹⁶, porém esse videoclipe, em especial, chamou minha atenção devido ao uso de imagens de crianças juntamente com letra da canção mais indicada ao universo adulto, assim como as contribuições que emergiram a partir do posicionamento das estudantes. Dessa maneira, faz-se necessário compreender melhor as fronteiras entre as diferentes visões de criança, infância, música e mídias no espaço da escola e, automaticamente, no espaço da formação de professores.

9.1 PERCURSO PROFISSIONAL E CRÍTICAS

Anitta é o nome artístico de Larissa de Macedo Machado. Nasceu no Rio de Janeiro, em 30 de março de 1993, e atualmente é reconhecida como cantora, compositora, atriz, dançarina, empresária e apresentadora de televisão. No Brasil, é possível saber sobre a vida pessoal e sobre a personagem/artista Anitta em quase todas as mídias, todos os dias. As informações compartilhadas aqui vêm de suas duas séries na Netflix – *Vai Anitta* (Figura 32), de 2018, e *Anitta: Made in Honório* (Figura 33) –, por meio de pesquisadores da área de Comunicação, como Pereira de Sá e Vecchi, além de pequenas notícias encontradas cotidianamente na internet.

⁹⁵ Ver Anexo Unidade II (9/5/2019, 9ª aula).

⁹⁶ Mais detalhes no capítulo “Músicas pop e polêmicas: reflexões sobre a proposta da música para/sobre as mídias” deste trabalho.

Figura 32: Vai Anitta (Netflix)



Fonte: Portal Cine Pop⁹⁷

Figura 33: Anitta: Made in Honório



Fonte: Portal Cinema 10⁹⁸

Anitta começou a cantar aos sete anos de idade em um coral de igreja católica no bairro Honório Gurgel, no Rio de Janeiro. O nome artístico foi inspirado na minissérie *Presença de Anita*, da Rede Globo. Aos 16 anos foi realizar um curso técnico em Administração a pedido do pai, apesar de querer “fazer Artes, para aprender cinema, música e tal” (VAI..., 2018, ep. 3). Fez estágio na mineradora multinacional Vale e, durante um tempo, trabalhou paralelamente vendendo roupas.

Depois, passou a frequentar bailes funk, dançar em frente às câmeras e se aproximar da equipe Furacão 2000. Gravou a música *A Parada é Essa*, de Priscila Nocetti, esposa de Rômulo Costa, que comandava a produtora e a publicou no YouTube (Figura 34), em uma época que ninguém apostava nas redes sociais, segundo Medeiros (2019). Foi a partir daí que ela foi chamada para o primeiro teste e sua carreira realmente se iniciou.

⁹⁷ Disponível em: <https://cinepop.com.br/vai-anitta-e-eleita-a-pior-serie-brasileira-da-netflix-pelo-imdb-227608/>. Acesso em 23 jun. 2021.

⁹⁸ Disponível em: <https://cinema10.com.br/series/anitta-made-in-honorio>. Acesso em: 17 jan. 2021.

Figura 34: Vídeo que revelou a cantora Anitta



Fonte: *Print Screen* de Vídeo... (2017)

Anitta passou a fazer shows em qualquer lugar, e o pai a questionava insistentemente: “Você estudou tanto para ser funkeira? Para cantar na favela?”. Anitta afirma que na época não entendia bem aquilo que o pai dizia, pois se perguntava o que tinha a ver ela ter estudado e gostar de funk ou querer ser funkeira. Segundo Anitta, só mais tarde ela entendeu que esse é o pensamento do público e que “ser funkeira significa automaticamente ser burra, feia, favelada, mal-educada etc. e tal” (VAI..., 2018, ep. 4). Esse tipo de informação se torna importante para pensarmos não no caso específico de Anitta, mas na sociedade brasileira. Anitta revolucionou as coreografias do funk e foi a criadora do famoso “quadradozinho”.

Em junho de 2012, gravou o clipe *Meiga e Abusada*. A música virou um *hit* e ganhou a atenção da Warner Music, que em 2013 fechou contrato com a artista. Com o videoclipe de *Show das Poderosas* (Figura 35), Anitta emplacou de vez e ganhou visibilidade em todo o país. A música fez tanto sucesso que demorou semanas para sair do *top* das mais vendidas no iTunes, além de possibilitar os primeiros prêmios da cantora na premiação oficial do Multishow. Em 2014 gravou o primeiro DVD, chamado *Meu Lugar*, que apresentou o sucesso *Movimento da Sanfoninha*. Paralelamente ao DVD, foi lançado o álbum *Ritmo Perfeito*, no qual vários sucessos se destacaram e conhecemos a Anitta pop.

Figura 35: Anitta em Show das Poderosas



Fonte: Portal Terra⁹⁹

Em 2015 saiu o terceiro álbum: *Bang!* (Figura 36). Com uma estética bem *art pop*, o clipe bateu recorde de visualizações e foi capaz de elevar a carreira da cantora a um patamar ainda mais alto. Com ele, Anitta foi capaz de levar multidões ao carnaval de rua com o *Bloco das Poderosas*, além de emplacar outros *hits*, como *Deixa Ele Sofrer* e *Essa Mina É Louca*.

Figura 36: Álbum Bang!



Fonte: Portal R7¹⁰⁰

Em 2016, apesar de muitas críticas, Anitta foi a escolhida para cantar ao lado de Caetano Veloso e Gilberto Gil na Cerimônia de Abertura dos Jogos Olímpicos, no Rio de Janeiro (ANITTA..., 2016). Ao mesmo tempo, explorou o mercado com parcerias em gêneros totalmente novos: o sertanejo, com a dupla Simone e Simaria, que se tornou um dos *hits* mais

⁹⁹ Disponível em: <https://www.terra.com.br/diversao/musica/veja-fotos-da-cantora-anitta-de-show-das-poderosas,928a0384b377f310VgnVCM20000099cceb0aRCRD.html>. Acesso em: 18 jan. 2021.

¹⁰⁰ Disponível em: <https://entretenimento.r7.com/pop/anitta-bate-recorde-no-youtube-brasil-com-bang-05102019>. Acesso em: 23 jun. 2021.

tocados do ano com a canção *Loka*, mas também *Você Partiu Meu Coração*, com Nego do Borel.

Figura 37: Anitta, Gil e Caetano cantam na abertura da Olimpíada



Fonte: Anitta... (2016).

Neste mesmo ano, foi aos Estados Unidos para buscar empresários internacionais afirmando que a música e o clipe deveriam ser gravados juntos, “porque no Brasil, se você não tem o clipe, a música não vai fazer sucesso” (VAI..., 2018, ep. 1). Resolvem então realizar com os empresários o projeto *CheckMate*.

Em 2017, no projeto *CheckMate*, apesar de título em inglês, Anitta grava *Downtown*, com letra em espanhol, com o artista musical colombiano J Balvin. A faixa foi indicada ao prêmio de melhor Canção Urbana no Grammy Latino de 2018 (DOWNTOWN..., 2010). De acordo com alguns *sites* internacionais e fãs da cantora, a letra da canção não seria sobre uma ida ao centro da cidade, como a tradução sugere. Os fãs de Anitta apostam que o *hit* é um manifesto da mulher empoderada mandando um recado sobre o prazer no sexo oral feminino, segundo a reportagem de Vargas (2017). Esse comentário demarca o significado social e cultural da música de Anitta, na concepção de seu público. Para concluir o projeto *CheckMate*, lança *Vai malandra* (Figura 38) com gravação no Morro do Vidigal, Rio de Janeiro, que “marcou a ‘volta’ de Anitta ao funk em 2017” (PEREIRA DE SÁ, 2020, p. 77, grifos da autora).

Figura 38: Anitta em Vai Malandra



Fonte: Portal Veja¹⁰¹

Apesar das críticas, anos depois o Show das Poderosas foi mais adiante e atingiu as crianças com o Show das Poderosinhas, pois seu diretor artístico, Pablo Falcão, percebeu que havia outro público que precisava ser abordado: o infantil, ou seja, as crianças se tornaram outro nicho de mercado. Apesar de Anitta aparentemente abrir esse espaço de diálogo com as crianças, Yukio (2020) afirma que há duras críticas à Anitta em sua relação com elas, pois a cantora recusou um abraço de uma delas no Pelourinho, em Salvador. Lopes (2019) conta de uma cena que Anitta faz um carinho na cabeça de um menino depois de comer um salgadinho junto com ele, e os internautas desconfiaram que “essa passada de mão era na verdade uma forma que a cantora havia encontrado para se limpar”. O assunto viralizou e virou meme (LOPES, 2019).

É ainda mais profunda e fundamentada a crítica quando o assunto é o tipo de música que Anitta canta e que os adultos permitem no ambiente infantil. Rita Lisauskas, jornalista e escritora, ainda em 2015 já fazia esse tipo de crítica. A repórter, mas também mãe, começou a pensar e compartilhar com seus leitores de onde as pessoas tiravam a ideia de que essa música, se referindo ao *Show das Poderosas*, tem alguma relação, mesmo que remota, com o universo infantil. Respeitosamente, a jornalista e escritora se diz não ter nada contra a cantora, mas questiona as palavras e as possíveis explicações que os pais deveriam dar para as letras que as canções continham. Afirma apenas que considera mais legal que o filho saiba que “com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo” e termina agradecendo a cantores e compositores brasileiros, como Sandra Peres e Paulo Tati, do selo Palavra Cantada, por darem possibilidades aos pais em suas escolhas (LISAUSKAS, 2015).

¹⁰¹ Disponível em: <https://veja.abril.com.br/cultura/vai-malandra-confira-o-novo-clipe-de-anitta/>. Acesso em: 18 jan. 2021.

Em 2019, Anitta lançou o álbum *Kisses*, trilingue: português, espanhol e inglês. Neste álbum visual, Anitta dialoga com uma narrativa biográfica atrelada ao empoderamento feminino, na qual seu corpo público é inserido na indústria cultural, demarcando um espaço como diva pop transnacional, nos moldes de Madonna, Lady Gaga e Beyoncé, entre outras (PEREIRA DE SÁ; VECCHIA, 2020). Além disso, segundo Matias (2019), o jornalista Léo Dias¹⁰² escreveu a biografia da poderosa, *Furacão Anitta*, que tem dado o que falar. A cantora ressaltou que “não tem nada a ver” com o livro, mas que não o proibiu nem foi contra.

De autoria de Anitta, a série da Netflix *Vai Anitta* acompanha a cantora em seus bastidores, mas também em sua intimidade familiar. Conta sua incursão no mercado internacional, mais especificamente nos Estados Unidos e na América Latina, e praticamente mostra o processo do projeto *CheckMate* e a construção dos clipes. Além de falar sobre suas músicas, mostra um pouco sobre a vida da Larissa de Macedo Machado, o envolvimento de toda a sua família em seu trabalho, assim como sua vida íntima e seu casamento. A série não fez muito sucesso entre seus fãs e não houve muitos comentários entre os jornalistas e nos principais jornais.

Já na segunda temporada, *Anitta: Made in Honório*, ela conta sua história e de seus traumas de infância. Conta a história de uma Anitta solteira, que é um pouco mais vulgar do que foi apresentado na primeira temporada, mas também uma artista muito exigente e sem muito jeito de tratar sua equipe, recebendo várias críticas das mídias em relação à sua educação com a equipe de trabalho. Fica evidente sua obsessão profissional acima de tudo e de todos, sendo, por vezes, um pouco injusta com as pessoas que a ajudaram em sua trajetória. Por um lado, o clipe foca em uma empresária que pensa em cada passo da artista Anitta e que não dá muito espaço para a pessoa Larissa. Por outro lado, desvenda a Larissa como sendo uma mulher forte, corajosa, que escolhe mostrar ao público situações, cenas e falas impróprias, mas humanas.

Na virada para 2021, Anitta participou da tradicional festa de *réveillon* da Times Square, em Nova York. Além disso, lançou o *single* solo *Loco*, voltado para o mercado latino. Tudo indica que os audiovisuais para o público adulto buscam um formato cultural voltado à inserção no mercado internacional por meio de uma performance que tem como “epicentro estético a linhagem de divas pop transnacionais” (PEREIRA DE SÁ, VECCHIA, 2020, p. 87) para que ocorra a ampliação de sua visibilidade.

102

9.2 O CLUBE DA ANITTINHA

É importante salientar que, apesar de eu ter sido avisada sobre a existência do Clube da Anitinha logo em nossa primeira aula, foi somente depois que terminou toda a transcrição do NADE-Pesquisa que senti a importância de me aprofundar sobre o assunto, pois ele diz muito sobre a relação mídia, música e crianças no Brasil de hoje.

O Clube da Anitinha é uma animação infantil produzida e criada pela cantora em parceria com o Bardo Studio.¹⁰³ Segundo Luiza Leão (2019), o desenho estreou em 2018, teve duas temporadas e estava com uma terceira renovada, mas ainda sem data de lançamento no canal Gloob. Foi um dos finalistas do Festival Prix Jeunesse Iberoamericano 2019, que premia produções audiovisuais de qualidade feitas nas línguas espanhola e portuguesa, concorrendo na categoria “Ficção até seis anos”. Segundo Beatriz Vianna (2018), todas as canções foram cantadas pela Anitta, contando ainda com uma composição inédita.

O seriado infantil narra as aventuras de Anitinha, que mora em um trailer chamado Poderosa, que se transforma em um trio elétrico sempre que acionado pela personagem. A proposta do desenho é abordar com bom humor e diversão temas importantes como amizade, respeito às diferenças e meio ambiente.

As duas músicas sugeridas pela estudante Meg que estão no cotidiano das crianças foram Salada de Frutas (CLUBE..., 2018a) e Mão na cabeça (CLUBE..., 2018b), ambas do Clube da Anitinha. Entretanto, busquei os episódios completos para entender melhor a proposta musical da artista. O episódio Salada de Frutas (CLUBE..., 2018c) conta a estória de que Anitinha amanhece rouca e a mãe faz um suco com mel, limão e gengibre, o que faz a voz da cantora ficar boa. No diálogo entre os personagens, valoriza-se a presença das frutas na vida das crianças em lugar do hambúrguer e da batata frita. Anitinha se transforma na Poderosa e assim se inicia a música.

No episódio Salada de Frutas (Figura 39), a música é cantada pela Anitinha, e a escolha é por uma letra que usa o diminutivo¹⁰⁴ o tempo todo. Assim são apresentadas as “frutinhas: maçãzinha, bananinha, laranjinha e abacaxi”. E todos os demais diminutivos: “vermelhinha, gostosinha, redondinha, suquinho, docinha, frutinha, amarelinha, descascadinha, amassadinha, docinho, espremidinha, inha, inha, inha”. Além dessa variedade de diminutivos,

¹⁰³ Estúdio de animação brasileiro com sede em São Paulo, sendo os proprietários Luciana Eguti e Paulo Muppet em 2005.

¹⁰⁴ Não focarei essa problemática neste momento, pois ela já é tratada no capítulo denominado “Música como tapa buraco mesmo: o espaço da música na Educação Infantil”. Mas vale ressaltar que esse é mais um exemplo do uso excessivo do diminutivo com as crianças.

a música repete várias vezes: “Sabe o que é?”. Essa ideia de cantar e fazer uma pergunta para as crianças responderem lembra a canção Passarinho, que som é esse?, de Hélio Ziskind, música disponibilizada no CD *Meu pé, meu querido pé* (MEU..., 1997), mas também produzida pela TV Cultura para a série infantojuvenil *Castelo Rá-Tim-Bum* (PASSARINHO..., 2017).

De qualquer maneira, a música *Salada de Frutas* tem melodia simples com repetição do desenho melódico e rítmico, o silêncio por um curto espaço de tempo, o que cria uma suspensão, e o uso de palavras ou frases repetidas, conforme apresentado anteriormente. Isso faz com que a música seja conhecida como música-chiclete em português (Brasil) e em inglês como earwons, segundo Dumont (2017), ou mesmo como brainworms (SACKS, 2007). Vale lembrar que, como diz Sacks (2007), a indústria da música usa há tempos esse processo coercivo, introduzindo “à força pelos ouvidos ou pela mente como uma lacraia” esse fragmento repetitivo da canção também em jingle publicitário, em música-tema de filme ou em programada de televisão (p. 51).

Figura 39: Episódio *Salada de Frutas* da animação *Clube da Anitinha*



Fonte: *Print Screen* de Clube... (2018c)

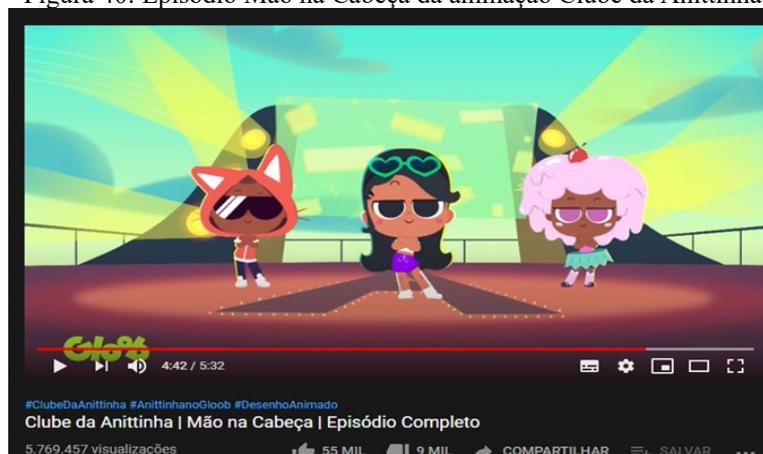
O episódio *Mão na Cabeça* (CLUBE..., 2018d) conta a estória de quando Anitinha é avisada que todos sairão para o show e percebe que se esqueceu de levar o lixo de casa. Quando o faz, encontra com fãs que resolvem tirar fotos junto com ela. Isso foi o que bastou para que sua equipe, no *trailer* de filmagens, saísse com o carro e ela ficasse para trás. Uma das meninas da equipe se lembra de que a viu pela janela do *trailer*, mas, como estava dormindo, pensou que fosse um sonho. Assim, outra menina da equipe sugere colocar alguém no lugar de Anitinha até que a encontrassem. E então, escondidos do diretor, transformam a Juju em

Anittinha. Nesse momento, Anittinha chega e, para tirar a prova de quem é a verdadeira artista para o diretor, cantam *Mão na cabeça*.

A música (Figura 40) segue o mesmo padrão anterior: melodia simples com repetição do desenho melódico e rítmico, só que dessa vez apresenta o aumento do andamento, realizando um pequeno acelerando entre as propostas de movimentos corporais. A letra mantém o interesse pelo uso do diminutivo: “ombrinho, voltinha e barriguinha”, o que demarca os conceitos de infância e de criança pensados nesta produção cultural. A letra que mais se repete e “cola” na cabeça é “Mão na cabeça, mão no ombrinho, dá uma voltinha, vai, vai”, e o final da frase se alterna entre “Vai, vai, acelerou!” e “Vai, vai, tá rápido demais!”.

De qualquer maneira, essa música busca o desenvolvimento psicomotor infantil, ou seja, a intrínseca relação entre música e movimento (LÓPEZ, 1998). Um dos exemplos mais comuns seria a cantiga que se tornou conhecida na versão em português, *Cabeça, Ombro, Joelho e Pé*, gravada pela apresentadora Xuxa Meneghel. Outros exemplos seriam *Brincadeira do Eco*, de Ricardo Medeiros, Bia Bedran e Victor Larica, encontrada no CD *Música para Brincar; Boneca de Lata*, com adaptação de Bia Bedran¹⁰⁵; e a canção *A casa do Zé*.

Figura 40: Episódio Mão na Cabeça da animação Clube da Anittinha



Fonte: *Print Screen* de Clube... (2018d)

Por um lado, os episódios não possuem nada de especial, diferente ou curioso, nem na estória desenvolvida nem no arranjo musical. Trata-se de uma estória que todos já sabem como se desenrolará, não deixando “mais à fantasia e ao pensamento dos espectadores nenhuma dimensão na qual estes possam, sem perder o fio, passear e divagar” (ADORNO; HORKHEIMER, 2014, p. 116). Ainda é importante destacar que os episódios focam na Anittinha e que todo o resto é submetido aos seus atos, ou seja, “não há nada mais a classificar

¹⁰⁵ Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/bia-bedran/303139/>. Acesso em: 3 mar. 2021.

que não tenha sido antecipado no esquematismo da produção” (ADORNO; HORKHEIMER, 2014, p. 114). Os episódios insistem em valorizar uma menina que faz boas escolhas alimentares, que é dedicada ao trabalho, mas também dedicada aos fãs.

A música segue o mesmo caminho. Ou seja, o refrão da canção “pode ser definido como um modelo melódico de fácil assimilação que tem como objetivos principais sua memorização por parte do ouvinte e a participação (‘cantar junto’) do receptor no ato da audição” (CARDOSO FILHO; JANOTTI JÚNIOR, 2006, p. 5, grifo dos autores). Conforme relatado por Machado (2009), há no Brasil uma variedade de CDs produzidos para crianças que abrange desde repertórios de domínio público até repertórios autorais, adaptações de canções populares, repertório de outros países, registros de contextos pedagógicos e história com músicas. Esses dados levantados pela autora demonstram uma preocupação “com a oferta artística para a infância e também com sua formação musical” (MACHADO, 2009, p. 102), o que parece não ter influenciado ou inspirado as composições musicais utilizadas nos episódios da Anitinha.

Por outro lado, mesmo sem ter nada de especial, é possível perceber que os cliques possuem muitas visualizações e que paralelamente há a venda da boneca Anitinha, que vem com palco, mochilas, cadernos e até perfume, comprovando seu forte pertencimento à indústria cultural e o estímulo ao consumo infantil. Buckingham (2013, p. 115) nos lembra que “as relações de poder entre os especialistas em *marketing* e as crianças se constroem conjuntamente por ambas as partes. O paradoxo [...] é que exige e depende cada vez mais de um consumidor ativo”. Permanece então a pergunta: quem decide o que as crianças pequenas consomem? As próprias crianças?

9.3 ANÁLISE MUSICAL: O VIDEOCLIQUE MEDICINA

Na perspectiva da mídia-educação, as músicas de artistas veiculadas pelas mídias podem se tornar um texto pedagógico importante e potente para aprender como atua a indústria midiática, como selecionam e influenciam seu público, como são representadas as questões de gênero, raça, classe social etc. e como criam prazeres e convertem isso em consumo de outros produtos com o mesmo tema ou artista. Os mídia-educadores Richards (1995, 2002) e McClain (2016a, 2016b) afirmam a necessidade e a importância de se orientar atividades de mídia-

educação por meio da música popular massiva¹⁰⁶ com os jovens, nas quais se deve buscar compreender os conhecimentos que os próprios alunos têm sobre a música popular.

Esta ação junto aos estudantes “não é um relativismo cultural simples, mas uma tentativa de entender que aquilo que os professores consideram limites pode ser, para os alunos, fronteiras significativas” (RICHARDS, 2002, p. 17). Assim, McClain (2016b, p. 1207) reitera que o enquadramento dos artistas nas mídias “é uma valiosa estrutura teórica para compreender o jornalismo e a mídia de notícias”.

Na perspectiva da Musicologia e da Semiótica Musical, Tagg (2003, 2011) apresenta um método de ensino de análise da música pop para estudantes sem treinamento formal em música. O autor faz um diálogo com a mídia-educação afirmando a importância de se compreender “por que, como, quem comunica o que para quem e com que efeito” (TAGG, 2003, p. 12) e propõe vários pontos importantes para se analisar a música pop, destacando-se neste estudo a comparação entre os objetos. Assim, Tagg (2003, p. 38) atesta que a “análise da música popular não deve ser, de maneira nenhuma, uma tarefa reservada para ‘especialistas’ (embora eu admita que descrever seus mecanismos possa requerer algum conhecimento especializado)”.

Nessa perspectiva da Educação Musical, é possível encontrar no Brasil os trabalhos de Borém e Taglianetti (2014a, 2014b), Borém (2016), Ribeiro e Borém (2016), que apresentam uma análise da estrutura musical e dos videocliques. Borém (2014b, p. 54) diz que as “partituras trazem símbolos que sintetizam as ideias do compositor, mas são insuficientes para revelar a colaboração do intérprete, implícita na sua realização”. Ou seja, os textos tratam não só da análise das partituras das músicas, inclusive se referindo às técnicas vocais utilizadas, principalmente aqui por Elis Regina, como também de sua performance, que inclui todos os movimentos corporais e cenário utilizado para a interpretação musical.

Ainda no campo da Educação Musical, mas com foco na criança, pode-se dizer que a utilização do musicograma desenvolvido por Jos Wuytack (PALHEIROS; BOURSCHEIDT, 2011), apesar de ele não ter sido pensado para a música pop, seria uma possibilidade de se introduzir a análise da música pop junto às crianças pequenas.

Apesar de considerar importante a junção dessas visões apresentadas anteriormente, as estudantes de Pedagogia que participaram desta pesquisa não tinham conhecimento sobre os fundamentos da linguagem musical para que isso fizesse parte das atividades de mídia-educação – isso seria pertinente se fosse o caso dos estudantes das Licenciaturas em Música. Naquele

¹⁰⁶ Termo utilizado pelos autores. Neste trabalho é sinônimo de música pop ou música midiática.

momento, foi oferecido a elas um conjunto de perguntas a partir dos quatro aspectos-chave para a mídia-educação – produção, linguagem, representação e audiências (BUCKINGHAM, 2005) – e foi acrescentada apenas uma pergunta mais genérica sobre o que percebiam de aprendizagens musicais. Na concepção de Tagg (2011, p. 8), “a música é um sistema simbólico e seu poder de comunicação é tão dependente da competência estética da maioria ‘não musa’ quanto da competência poética¹⁰⁷ da minoria dos musos”¹⁰⁸. Assim sendo, segue análise da partitura da música *Medicina* de Anitta, escolhida pelas estudantes Jabuticaba e Meg.

A música é composta na tonalidade de La menor (Am), com compasso 4/4 (quaternário) e tem uma introdução de 12 compassos (Figura 41). Os sons são realizados ao som de tambor, com percussão de altura definida, com mesclas de ambientes sonoros, como: riacho, sons de pássaros, buzina de carros, rugido de elefante, sons de cidade com grandes populações, entre outros. Essa ideia de explorar a paisagem sonora – como os sons da natureza, das águas, os sons inusitados, os sons do cotidiano e os ruídos que algumas vezes não ouvimos – já foi bastante desenvolvida, desde a década de 1960, pelo educador e compositor Murray Schafer (1992). A introdução parece realizar um convite ao “deixar-se ir” (KASTRUP, 2015) pelas batidas constantes do tambor e, ao mesmo tempo, acena às sutilezas sonoras e surpreendentes de culturas diferentes. Além disso, é possível observar que, apesar de ter sido o funk carioca o responsável pelo lançamento da artista Anitta, o ritmo e as escalas musicais escolhidas para dialogar com o clipe, com a coreografia e com as paisagens lembram muito as músicas paquistanesas¹⁰⁹.

¹⁰⁷ Do francês *poiétique*, ou seja, o fazer musical, ao invés da percepção musical. Na música, busca descrever um elemento da estrutura do ponto de vista da sua construção, em vez de suas qualidades conotativas, por exemplo, “*con sordino*”, “acorde menor com sétima maior”, “quarta aumentada”, “pentatonicismo” ao invés de “delicado”, “som de detetive”, “*allegro*” etc. (TAGG, 2011, p. 15).

¹⁰⁸ Muso é um termo utilizado no texto para denotar alguém com treinamento formal em música – músicos profissionais ou não, musicólogos etc. Não musos são aqueles que não se encaixam nessas características (TAGG, 2011, p. 18).

¹⁰⁹ Ver: Pakistan... (2019).

Figura 41: Medicina (Introdução partitura)

Anitta

The musical score is titled "Anitta" and is for the introduction of the song "Medicina". It features three staves. The top two staves are for Percussão 1 and Percussão 2, both in 4/4 time with a tempo marking of $\text{♩} = 80$. The bottom staff is for the bass line, starting with a note labeled "(Som do tambor falante)" and then continuing with a melodic line. The score is divided into three systems, with measures 5, 9, and 13 marked at the beginning of each system. The percussion parts consist of rhythmic patterns of eighth and sixteenth notes, while the bass line provides a steady accompaniment.

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

A música é praticamente formada por uma melodia vocal, variando entre a voz da cantora, o coro das crianças, um padrão rítmico e o baixo. A harmonia sugerida no arranjo é quase uma sugestão, visto que a música apresenta somente poucos harmônicos. Dessa forma, a harmonia principal se reduz a: Am (La menor - I grau), que é a tônica; Dm (Ré menor - IV grau), que é a subdominante; e E (Mi Maior - V grau), que é a dominante. Em alguns momentos aparece a dominante com a sétima nota no baixo (ré), e por isso indico E7. Para terminar a primeira frase, utiliza-se a passagem em F (Fa Maior - VI grau), que é a superdominante ou sobredominante. Nesse caso, a função que o acorde de F desempenha na música é de subV do V (E7).

O primeiro tema, denominado na partitura por "A", é cantado por Anitta entre o 13º compasso e o 20º (8 compassos) com a letra de duas estrofes. Basicamente a melodia é composta pelo pentacorde mi-ré-do-si-la e é dividido em duas sequências harmônicas: I-IV-I-V-I-IV-I-V e I-IV-I-V-I-IV-VI-V. Anitta termina a 1ª estrofe com uma célula conclusiva no compasso 16, com as notas descendentes do-si-la, e o mesmo ocorre no término da 2ª estrofe, no compasso 20 (Figura 42).

Figura 42: Medicina (1ª e 2ª estrofes - partitura)

13 **A** *1ª estrofe*

Canto principal

A mí no me in-por-ta que tú ten-gas pla-ta A-quí lo que im-por-ta que tú te se-pas mo-ver No te a-sus-tes si la ro-pa se le van-ta

Am Dm Am E/D E7 Am Dm

16 *2ª estrofe*

Cuan-co-el ba-jo se te me-ta por los pies No te en-tien-do pe-lo bai-lá-men-to len-to

Am E/D Am Dm

18

Que los cuer-pos si se sa-ben en-ten-der To-do el mun-do con un mis-mo mo-vi-men-to Da-le, u-na y o-tra vez

Am E/D E7 Am Dm F E

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Em seguida há um diálogo de quatro compassos (do 21º ao 24º) entre o coro pentatônico (cinco tons) descendente (la-sol-mi-ré-do) das crianças e uma frase de Anitta com apenas três tons também descendentes, reforçando a célula conclusiva: do-si-la (Figura 43), aqui denominado “B”. A escala pentatônica é utilizada há milênios, principalmente quando se fala de músicas infantis ou para a infância. Um bom exemplo do uso delas com as crianças pode ser verificado no livro *Pedagogias em Educação Musical* (MATEIRO, ILARI, 2011), destacando-se os capítulos que abordam o trabalho de Kodály e Orff, mais especificamente.

Zoltán Kodály, educador e compositor húngaro, preocupado com a qualidade de músicas produzidas em sua terra, desenvolveu um vasto material por meio do uso da voz e do cantar. Com a ajuda de seus colaboradores, entre os anos de 1940 e 1960, construiu 21 livros com solfejos melódicos a partir da escala pentatônica (SILVA, 2011). Já o educador e compositor alemão Carl Orff começou a desenvolver em 1961 uma proposta pedagógica no Instituto Orff, em Salzburg, na qual propôs um trabalho musical que iniciava com pequenos motivos melódicos e que gradativamente ampliava a música para “diversos modos – pentatônicos, os antigos, o maior e o menor até a música contemporânea”, segundo Bona (2011, p. 141). Entre seu material pedagógico, há um volume inteiro que se dedica às rimas e parlendas infantis da tradição europeia, utilizando com frequência o intervalo de 3ª menor e automaticamente a escala pentatônica (p. 142).

Além disso, o uso do sistema pentatônico foi muito utilizado também nos arranjos que Heitor Villa-Lobos realizou sobre as cantigas de roda brasileira, segundo Ávilla (2010). Entre os exemplos de cantigas, a autora cita: *Regozijo de uma raça*, *No jardim celestial*, *A roseira* (1ª e 2ª versão) e *Bela pastora* (p. 38-46). Harmonicamente o trecho musical é I-V-I-V-I-V-I, ou seja, uma cadência perfeita.

Além disso, é a partir da escala pentatônica e do uso de sílabas sem uma tradução que dê sentido que a música traz um pequeno trecho que se repete pelas crianças, identificado aqui como “refrão”, que parece criar a sensação de “entrar e subverter uma parte do cérebro, forçando-o a disparar de maneira repetitiva e autônoma”, o que Sacks (2007, p. 51) chama de *brainworms*, já mencionado anteriormente.

Figura 43: Medicina (Coro pentatônico de crianças e cantora)

The image shows a musical score for the song 'Medicina'. It features three staves: a vocal line for a soloist (labeled '3ª estrofe'), a vocal line for a chorus (labeled 'Coro Pentatônico'), and a bass line (labeled 'Baixo'). The chorus part is circled in red and has a blue circle around a specific melodic phrase. The lyrics are 'Da-da-da-me-l-o-tra vez' and 'Nos va-mos pa' la es'. The bass line includes chords Am, E/B, and E7. The score is annotated with '2', '21', and 'B' in a box, and 'f 3ª estrofe' in the top right.

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

A cantora retoma o canto realizando a 3ª e 4ª estrofes da letra, utilizando mais oito compassos (25º ao 32º compasso), denominado “C”, entretanto inicia o canto em anacruse no compasso 24. Na 3ª estrofe (25º ao 28º compasso) a melodia é composta por quatro tons descendentes (mi-ré-do-la), com ritmo lembrando a 1ª estrofe da letra e terminando com uma brincadeira melódica em 3ª menor descendente repetidas vezes (do-la) e harmonicamente: I-V-I-V-VI-V, criando assim uma cadência interrompida ou de engano¹¹⁰. Já no 29º compasso (4ª estrofe), denominado “D”, a nota la aparece ascendentemente, criando outra brincadeira melódica, e a harmonia se mantém com I-V (Figura 44). Ou seja, a música mantém a harmonia e faz pequenas variações melódicas.

¹¹⁰ Para mais detalhes, ver Corrêa (2012).

Figura 44: Medicina (3ª e 4ª estrofes)

21 **B** *3ª estrofe*
 Coro: Da-da-da-me-la-o-tra-ve-... Nos va-mos pa' la es
 Baixo: Da-ta - ta ta-ra-ra - ta - ta-ra - ra Da-ta - ta ta-ra-ra - ta - ta-ra - ra
 Am E/B E7 Am E/B E E Am E/B E7

25 **C** *3ª estrofe*
 qui-na Las nal-gas re-bo-tan-do co-mo ge-la - ti-na La mú-si-ca cu-ran-do co-mo me di - ci-na Tú si gue ha-jan-do que des-pués yo voy pa'en -
 Am E/B E7 Am E/B E7 Am E/B E7

28 *3ª menor* **D** *4ª estrofe*
 ci-ma en-ci-ma en-ci-ma ci-ma ci-ma Si te pe-gas por a-trás Yo no voy a de-cir na' To-do el mun-do es i-gual
 F E Am E/B E7 Am E/B E7 Am E/B E7

32 **E** *5ª estrofe*
 Tra-ca', tra-ca', tra-tra-tra Da-le pa'ba-jo, no ma' No im-por-ta lo que di-gan los de-má' A to-dos nos gus-ta cuan-do nos se-du-cen To' el-mun-do se
 Am E/B E Am E/B E7 Am E/B E7 Am E/B E7

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Mais oito compassos (33º até 40º compasso) denominados “E” e “F”, respectivamente, para cantar a 5ª e 6ª estrofes. Na 5ª estrofe (33º ao 36º compasso) a melodia aparece em tercinas e na 6ª estrofe (37º ao 40º compasso) a melodia é composta predominantemente com a 3ª menor (do-la). A harmonia permanece I-V durante as duas estrofes (Figura 45), o que busca manter a sensação de repouso. O uso das tercinas possibilita as lembranças à música *Boi de Lágrima - Boizinho Barrica (Baiente)*¹¹¹, *Trupiada do Boizinho Barrica no Arraia da Lagoa*¹¹², mas também *La bela polenta*¹¹³ e *Tartaruga e o Lobo*,¹¹⁴ da Palavra Cantada. Isso significa dizer que a música se utiliza de técnicas musicais encontradas tanto na cultura brasileira quanto na cultura de outros povos. Além disso, a insistência nas 3ª menores caracteriza a música como de fácil imitação pelas crianças, conforme algumas pedagogias em Educação Musical citadas anteriormente. Fica comprovado dessa maneira que o uso do intervalo de 3ª menor na música se deu devido à sua fácil assimilação e afinação, não só pelas crianças, mas também por todas as pessoas que quiserem cantar a canção. Ainda vale relembrar que, no contexto brasileiro, o

¹¹¹ Ouvir em Boi... (2017)

¹¹² Para mais detalhes, ver Boi... (2020).

¹¹³ Ouvir em La Bella... (2012?).

¹¹⁴ Ouvir em Palavra... (2016).

intervalo musical de 3ª menor é bastante utilizado nas torcidas de futebol (São Paaaaau-lo!; Fla-mennnnn-go!; Fi-gueeeei-ra!; Vaaaaas-co! e assim por diante.)

Figura 45: Medicina (5ª e 6ª estrofes)

32 **E** 5ª estrofe
tra-ca tra-ca tra-tra-tra Du-le pa'ba-jo, no mas no im-por-ta lo que di-gan los de-más a to-dos
Am E/B E Am E/B E7 Am E/B E7

35 **F** 6ª estrofe
nos gus-ta cuan-do nos se-du-cen To'el-mun-do se suel-ta más quan-do nao ha lu-zes A-pá-ga-me-lu, a-ha, a-ha A-pá-ga-me-lu, a-ha, a-ha A-pá-ga-me-lu, a-ha, a-ha A-pá-ga-me-lu, a-ha, a-ha tra-ca tra-ca tra-tra-tra
Am E/B E7 E Am E/B E

38 **G** Como Pentatônico
lu, a-ha, a-ha A-pá-ga-me-lu, a-ha, a-ha tra-ca tra-ca tra-tra-tra da-ta-ta ta-ra-ra-ta-ta-ta-ra-
Am E/B E Am E/B E E Am E/B E7

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Em seguida voltam o coro pentatônico das crianças e o diálogo com a cantora Anitta, denominado “G” na partitura. Dessa vez, em oito compassos (41º ao 48º compasso), mantendo as características apresentadas anteriormente e mudando apenas a quantidade de repetições. Nos compassos 42, 44 e 46 Anitta usa a célula conclusiva, configurando assim uma sensação de repouso (Figura 46).

Figura 46: Medicina (Coro infantil e cantora - 2ª vez)

38

la, a-ha a-ha A-pá-ga-me-la a-ha, a-ha tra-ca tra-ca tra-tra-tra

Am E/B E Am E/B E E

da-ta - ta ta-ra-ra - ta - ta-ra- ra

Am E/B E⁷

42

Du-da-da-me-o-o-tra vez. De-je-mo' la pe-na 'ya des-poués

ra da-ta - ta ta-ra-ra - ta - ta-ra- ra

Am E/B E Am E/B E

da-ta - ta ta-ra-ra - ta - ta-ra- ra

Am E/B E⁷ Am E/B E

46

Du-da-da-me-o-o-tra vez. Nos va-mos pa' la es-qui-na Las nal-gas re-bo-tan do co-mi ge-la

ra da-ta - ta ta-ra-ra - ta - ta-ra- ra

Am E/B E Am E/B E⁷ Am E/B E⁷ Am Am

Coro Pentatônico

Coro Pentatônico

H - 3ª estrofe repet.

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Da anacruse do compasso 48 (Figura 47), Anitta retoma mais quatro compassos (49º ao 52º compasso), denominados “H”, com a repetição da 3ª estrofe, com a mesma melodia, ritmo e harmonia, e traz como novidade mais quatro compassos (53º ao 56º compasso), denominados “I”, de brincadeiras predominantemente com as notas (la-do). No compasso 55, a cantora fala “Anitta!” e em seguida tem um tambor que faz a passagem para a retomada do refrão, “J”.

Figura 47: Medicina (Retorno 3ª estrofe e brincadeira ascendente)

46 Du-da-da-me-lo-o-tra vez. Nos va-mos pa' la es-qui-na Las nal-gas re-bo-tan do co-mi ge-la

ra da-ta-ta ta-ra-ra-ta-ta-ta-ra ra da-ta-ta ta-ra-ra-ta-ta-ta-ra

Am E/B E Am E/B E⁷ Am E/B E⁷ Am Am

50 ti-na La mu-si-ca cu-ran-do co-mo me-di-ci-na Tu si-gue ba-jan-do que des-pues yo voy pa'e-ci-ma e-ci-ma e-ci-ma ci-ma-ci-ma

Am Am Am A-pa-ga-me

53 a-ha, a-ha A-pá-ga-me-la, a-ha a-ha A-pá-ga-me-la, a-ha, a-ha

Am Am E Am (Voz falando) Anit-ta da-ta-ta ta-ra-ra-ta-ta-ta-ra

(som do tambor falante) (Baixo) Am E/B E⁷

REFRÃO

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Finaliza com o refrão – diálogo entre o coro infantil e a cantora – em oito compassos (57° ao 64° compasso) e finaliza com mais dois compassos com os sons dos tambores (Figura 48).

Figura 48: Medicina (Retorno coro infantil e cantora/finalização)

53 a-ha, a-ha A-pá-ga-me-la, a-ha a-ha A-pá-ga-me-la, a-ha, a-ha

Am Am E Am (Voz falando) Anit-ta da-ta-ta ta-ra-ra-ta-ta-ta-ra

(som do tambor falante) (Baixo) Am E/B E⁷

REFRÃO

57 Da-da-da-me-lo-o-tra vez. De-je-mo' la pe-na pa' des-poués

ra da-ta-ta ta-ra-ra-ta-ta-ta-ra ra da-ta-ta ta-ra-ra-ta-ta-ta-ra

Am E/B E⁷ Am E/B E⁷ Am E/B E⁷ Am E/B E⁷

62 Da-da-da-me-lo-o-tra vez. De-je-mo' la pe-na pa' des-poués

ra da-ta-ta ta-ra-ra-ta-ta-ta-ra ra da-ta-ta ta-ra-ra-ta-ta-ta-ra

Am E/B E Am E/B E Am E/B E Am E/B E

Fonte: Elaboração própria (2021)

Resumidamente, como forma musical ela é: A B A' B', sendo A a parte central, B o refrão com as crianças, A' a parte mais extensa e rica – em que se desenrola a maior parte das estrofes e do diálogo intercultural – e B' o refrão expandido. Para entendimento das estudantes em Pedagogia, poderíamos propor como metáforas que o A seria a estrutura de uma casa enquanto A', suas paredes e suas separações em vários cômodos. B e B' seriam os quadros, os enfeites e os detalhes que poderiam ser montados a partir daquelas paredes. Fica em aberto: como você desenharia as diferentes partes dessa música?

9.4 VIDEOCLÍPE E LETRA DE MEDICINA

A estrutura do videoclipe pressupõe “uma manifestação material ancorada nos aspectos expressivos dos produtos em suas particularidades – sobretudo de suportes” (SOARES, 2013, p. 88). O clipe *Medicina* (ANITTA..., 2018), de Anitta (Figura 49), tem direção de Harold Jiménez e produção da equipe da 36 Grados, segundo Torres (2018). Foi publicado em 20 de julho de 2018, com imagens gravadas em diferentes países: Colômbia, Hong Kong¹¹⁵, Estados Unidos, África do Sul, Índia e Brasil. É um clipe que “quis mostrar que a música é algo sem fronteiras e que promove a união entre as culturas” (TORRES, 2018). É considerada do gênero reggaeton, pop latino; foi composta por Larissa Machado, Mario Cáceres, Maurício Montaner e Andy Clay e produzida por Jon Leone.

¹¹⁵ Nas reportagens que abordam o tema, há bastante divergência quanto aos países exatos. Há reportagens que falam Hong Kong e outras Japão, como Torres (2018). Entretanto, a opção foi seguir os dados da Wikipédia, que é administrada pela equipe da cantora, mas também porque foi a fonte utilizada pelas estudantes (MEDICINA..., 2010).

Figura 49: Imagem de divulgação da canção Medicina



Fonte: Torres (2018)

O clipe inicia com a artista vestida de amarelo, com cabelos negros longos e em cima de um prédio cujo piso é todo colorido. Surge uma fumaça que embaça a imagem, cortando a cena. Em seguida, surge o nome da artista e o nome da música em um fundo de uma linda floresta com o céu em final de tarde. Nesse espaço de tempo só se escuta os tambores da introdução da música. Com a entrada de sons de pássaros e água do rio, a câmera se aproxima de um indígena na Floresta Amazônica (Brasil) e faz uma técnica muito rápida para a mudança de criança e de lugar no mundo, mostrando em seguida um jovem com fone de ouvido, gorro e mochila em uma cidade grande, com fundo sonoro de buzinas (Estados Unidos).

Nesta cena aparece o nome da produtora e do diretor. A cena é interrompida pelo rugir de um elefante (África do Sul) e, com a mesma técnica de apressar as imagens, a cena é cortada para uma menina subindo as escadas em um lugar aparentemente de vida socioeconômica desprivilegiada (Índia). Mais uma vez ouve-se o som das águas e a cena é cortada para um menino que está observando, na beira de um rio, o céu que parece trazer a chuva (África). É através do céu que a próxima cena aparece: uma grande cidade, vista de cima e inteira iluminada em um céu cheio de nuvens. Mais uma vez a cena é cortada com rapidez e duas meninas orientais, com mochilas, estão nesta cidade grande (Hong Kong). Assim se encerra o que é chamado na música de “Introdução”.

É possível observar que o início do clipe anuncia movimento pela constância do tambor, que evidencia a mistura de sons da natureza ou do cotidiano de cada cultura em conjunto com as imagens/fotografias fortes, de referência dessas diferentes culturas, tentando, por meio de suas técnicas, dar a sensação de igualdade entre as diferentes sociedades/culturas, o que não é real.

Anitta inicia o canto da 1ª e 2ª estrofes:

*A mí no me importa que tú tengas plata
Aquí lo que importa es que tú te sepas mover
No te asustes si la ropa se levanta
Cuando el bajo se te meta por los pies
No te entiendo pero bailámelo lento
Que los cuerpos si se saben entender
Todo el mundo con un mismo movimiento
Dale, una y otra vez*

No clipe, Anitta aparece vestida com shorts e top, de cabelos curtos amarelos e em uma escadaria. A cantora segura um guarda-chuva azul que fica soltando fumaça azul em um cenário todo em diferentes tons de amarelo (Figura 50).

Figura 50: Medicina (Início da letra)



Fonte: *Print Screen* de Anitta... (2018)

Essa cena de Anitta com o guarda-chuva azul fica alternando com outra, que traz várias meninas vestidas de quimono vermelho, nas escadarias de um templo budista, apenas girando guarda-chuvas vermelhos com as mãos, no primeiro momento. Quando se canta “No te asustes si la ropa se levanta, Cuando el bajo se te meta por los pies”, inicia-se um jogo de imagens em primeiro plano: ora aparece a cantora usando amarelo e azul e uma menina honconguesa dançando sozinha, ora essa mesma menina aparece com todas as demais vestidas de vermelho e um fundo verde (Figura 51).

Figura 51: Medicina (1ª e 2ª estrofes)



Fonte: *Print Screen* de Anitta... (2018)

Nessa primeira parte, é possível observar que as texturas das imagens se baseiam em cores complementares e que as técnicas de produção do clipe são ousadas e modernas. Entretanto, mesmo se tratando de uma música talvez dirigida a um público pré-adolescente ou adulto, fica longe a ideia de uma música com função instrutiva, melhor dizendo, da música que busca comunicar por meio da letra da canção algo em conformidade com as normas sociais. A música e o clipe, embora envolvam diferentes culturas, se aproximam mais da função de divertimento e lazer e da função de reação física (MERRIAM, 1964), porque estimulam as jovens a cantar uma melodia e executar uma coreografia simples, coletiva e, ao mesmo tempo, representativa de cada cultura.

Parece não se tratar de um funk proibidão, mas o clipe joga com imagens de crianças com quimono, nas escadarias de um templo budista – sugerindo pureza –, junto com uma letra que propõe algo mais sensual ou mesmo sexual quando fala “No te asustes si la ropa se levanta, Cuando el bajo se te meta por los pies”. O clipe, em diálogo com a letra, talvez busque provocar entrelaçamentos entre os significados dados pelas mídias e os significados dados pelo público, conforme alerta Roger Silverstone (2002). Assim sendo, na perspectiva do autor, quando falamos sobre nossa conexão com a mídia, é “um lugar-comum observar que tudo se reduz ao sexo” (p. 110). Por isso, é preciso partir do pressuposto de que, em algum sentido, o público é ativo e que “ver, ouvir e ler requerem algum grau de comprometimento, algum tipo de escolha, de consequência” (p. 111). Apesar desse cuidado, parece que o clipe joga com essa ideia da pureza das crianças, mas também com movimentos mais bruscos e mais sensuais. Por alguns segundos, o clipe deixa em aberto ou em dúvida a “pureza” da menina, um pouco mais velha que as demais, que aparece em primeiro plano.

Depois disso, entra-se na primeira apresentação do refrão ainda jogando com essas duas ideias de imagens preconcebidas. O refrão é um diálogo entre as crianças e a cantora. As crianças cantam apenas sílabas sem significado algum e de fácil memorização, conforme já

mencionado anteriormente. Apenas uma melodia pentatônica que “cola feito chiclete” e que pode ser cantada por crianças de todos os lugares do mundo. Há várias canções da cultura infantil que usam o jogo de palavras, ou ainda melhor, brincadeiras ritmadas, que não necessariamente têm um significado. Podemos citar como exemplo: *uá tatá/aram sam sam; hani kuni, Iapo e tic tic tac*¹¹⁶. Na música popular, pode-se observar o mesmo no refrão de Beatles na canção *Obaldí Obladá*¹¹⁷.

Da ta ta tara rata ta tara ra (Crianças)
Dejemo ' la pena pa ' después (Anitta)
Da ta ta tara rata ta tara ra (Crianças)
Dámelo otra vez (Anitta)
Da ta ta tara rata ta tara ra (Crianças)

Depois, apresenta-se a 3ª estrofe:

Nos vamos pa ' la esquina
Las nalgas rebotando como gelatina
La música curando como medicina
Tú sigue bajando que después yo voy pa ' encima, encima, encima

O clipe foca na cantora e em seguida nas crianças colombianas dançando junto com ela na escadaria (Figura 52). As cores brincam entre o amarelo e o azul. Mais uma vez, a letra não corresponde às imagens oferecidas. Com certeza as crianças dançam e inclusive fazem poses, mas a imagem oferecida está muito distante da frase usada: “Las nalgas rebotando como gelatina”. Essa frase da canção parece estar mais próxima da canção *Show das Poderosas* do que com esse vídeo realizado com crianças. Essa lembrança ao *Show das Poderosas* aparece ainda mais forte na sequência da letra: “Tú sigue bajando que después yo voy pa ' encima, encima, encima”.

Esses dois exemplos citados comprovam que nem sempre os videoclipes terão “suas imagens ‘coladas’ ou ‘em sincronia’ com o som da canção que o origina; nem sempre trarão a síntese imagética da letra da canção em suas configurações audiovisuais” (SOARES, 2013, p. 77, grifos do autor). A partir desse entendimento, parece que a proposta desse clipe é uma fuga das convenções construídas na dinâmica da música popular massiva, no qual a cantora não abandona sua característica sensual ou sexual, mas joga com imagens que tornam o texto mais leve e, talvez, despercebido.

¹¹⁶ Mais detalhes, ver: Tatit; Loureiro (2014).

¹¹⁷ Ouvir em Ob-La-Di... (2018).

No entanto, é possível dizer que não foi respeitado o direito à proteção e segurança da criança, segundo as recomendações da Comunidade Europeia sobre os Direitos da Criança no ambiente digital (COUNCIL OF EUROPE, 2018). As áreas que despertam preocupação em relação ao desenvolvimento saudável e ao bem-estar das crianças advêm de “representações degradantes e estereotipadas, particularmente a hipersexualização de mulheres e crianças [...] conteúdo adulto (riscos de conteúdo)” (2018, p. 19-20). Além disso, segundo o Manual de Classificação Indicativa, “a linguagem utilizada nos conteúdos audiovisuais é um elemento importante para reforçar ou minimizar determinadas mensagens envolvidas na obra” (BRASIL, 2006b, p. 25). Assim, tudo parece indicar que Anitta e sua produção não se preocuparam com as mensagens envolvidas na obra, mesmo ela sendo apresentada junto com as imagens das crianças.

Figura 52: Medicina (3ª estrofe)



Fonte: *Print Screen* de Anitta... (2018)

Seguimos para a 4ª estrofe:

*Si te pegas por atrás
Yo no voy a decir na'
Todo el mundo es igual
Traca', traca', tra- tra- tra*

Volta a cena para a cantora e aparece um pequeno menino indígena de braços abertos olhando para o céu (Figura 53), seguido de toda a tribo dançando. A letra “Si te pegas por atrás, yo no voy a decir na” também não está em sincronia com as imagens apresentadas. Pelo contrário, faz um contraste da imagem indígena, como símbolo da pureza brasileira, com uma letra bastante clara e provocativa sexualmente. Não há nenhuma relação da imagem com o texto produzido. Por isso, Anitta abre a possibilidade de questionamentos brasileiros sobre o respeito que o clipe dirige às crianças que provavelmente irão assistir e buscar entender o que ela está

dizendo em língua espanhola. A imagem traz o que há de mais puro e valoroso em nosso país. O indígena e a Floresta Amazônica, mesmo sofrendo com o atual governo, são reconhecidos mundialmente como a “riqueza” e a necessidade de “permanência e proteção” no Brasil.

Entretanto, os dizeres são no mínimo provocativos e sugestivos. Além disso, quando fala “todo el mundo es igual”, pode se referir ao ato sexual, mas também às condições sociais das crianças envolvidas. Nessa perspectiva, comparar uma criança que vive no centro dos EUA, por exemplo, com uma criança indígena brasileira ou indiana é, no mínimo, tentar vender uma imagem bastante romantizada da vida. Também é direito das crianças conhecerem e perceberem as vantagens e desvantagens de ser ou estar em um lugar ou em outro.

Figura 53: Medicina (4ª estrofe)



Fonte: *Print Screen* de Anitta... (2018)

Segue a letra e apresenta nas 5ª e 6ª estrofes:

*Dale pa' bajo no ma'
 No importa lo que digan los demás'
 A todos nos gusta cuando nos seducen
 To' el mundo se suelta mas cuando no hay luces
 Apágamela, ajá, ajá
 Apágamela, ajá, ajá...*

Nessa parte, a artista usa várias técnicas com fumaça, que, segundo Anitta em diferentes reportagens, simboliza a “medicina”, que em espanhol significa “remédio”. Em céu azul, solta fumaça vermelha; depois da cena das crianças em frente a um templo budista, fumaça roxa; e, para terminar, crianças descalças na África do Sul (Figura 54) que chutam a terra avermelhada, imagem transferida para os pés de Anitta em uma areia colorida. Nesse momento, o clipe passa a dialogar com as crianças da África do Sul, onde a cantora aparece de cabelo preso feito “Maria Chiquinha”, com colar dourado, brincos grandes, top roxo e batom rosa. Ou

seja, Anitta se utiliza de um visual bem típico da Colômbia, tentando dessa forma o máximo de aproximação com a cultura local. Cantam o refrão novamente.

Voltando a problematizar a letra, é possível ocorrer entre adultos a discussão sobre se é ou não importante o que os outros dizem, se todos são ou não seduzidos no escuro e se queremos ou não que as luzes se apaguem para que possamos nos soltar. Assim, parece que esse tipo de mensagem até poderia ser abordado em um contexto de mediação educativa, inclusive para “conhecer o que as próprias crianças pensam sobre tudo isso” (BUCKINGHAM, 2007a, p. 290). Entretanto, a ênfase que foi dada na elaboração do videoclipe está mais voltada à participação das crianças nas mídias – entendendo-as como mais um nicho de mercado – do que à qualidade do produto cultural oferecido a elas. Como a música está mais endereçada a um contexto social, de prazer e não pedagógico, pode-se afirmar que a letra da música não é pertinente ao mundo infantil, ainda que apareçam crianças pequenas entre os jovens que também estão presentes.

Figura 54: Medicina (4ª estrofe)



Fonte: *Print Screen* de Anitta... (2018)

Retoma a 3ª estrofe com as crianças da África e uma nova técnica é usada. Falham as luzes e isso leva à falta de luz em uma escola de balé, com o jovem norte-americano que havia aparecido no início do clipe. Iniciam-se assim passos de balés tradicionais com a câmera focando em cima da cabeça dos bailarinos (Figura 55). Mais uma vez, aqui Anitta junta lugares e valores fixos, por exemplo: no início do clipe, o menino norte-americano caminha pela cidade grande, valoriza a tecnologia, a modernidade e, para fechar o clipe, o mesmo menino traz a cultura tradicional sendo simbolizada pelo balé clássico. Parece um jogo entre imagens, letras e melodia que convida o público a cada momento a se sentir seduzido por uma das linguagens, dificultando, como consequência, o aprofundamento no tema trazido de forma implícita ou oculta.

Figura 55: Medicina (Finalização do clipe)



Fonte: *Print Screen* de Anitta... (2018)

O clipe é mencionado em várias mídias como uma tentativa de a cantora se lançar em carreira internacional. Entretanto, é possível observar que a artista abusa de técnicas de efeitos sonoros, texturas de imagens, fotografias, mas não de novas possibilidades no arranjo musical. Parece que em alguns momentos a cantora se localiza em um espaço de defesa da minoria, pois iniciou sua carreira brasileira no funk, que é um gênero que sofre desvalorização pela elite brasileira, e se lançou no mercado da América Latina, enviando uma mensagem de proteção e valorização também do reggaeton, que é um gênero urbano que sofre preconceito da elite na Colômbia, segundo Torres (2018).

No entanto, o clipe não deixa claro quais seriam os motivos de letras sugestivas sexualmente em um clipe com crianças de diferentes partes do mundo. Além disso, a cantora corta algumas palavras em espanhol, como “nos vamos pa’ la esquina”, entre outras, o que não é comum no país ou na língua espanhola. Parece que até esse fato pode ter sido usado para que a letra não ficasse tão clara para as crianças ou consumidores. Buckingham (2005, p. 251) comenta que Madonna se tornou um ícone de uma versão pós-moderna e que talvez Anitta queira alcançar este patamar, como também salientam Pereira de Sá e Vecchi (2020).

As reportagens afirmam que todos os *looks* da cantora buscaram trazer referências da mulher latina, mas “não de forma óbvia”, e que optaram pela “transparência, que imprime bem a parte mais sexy da Anitta”. Não explicam qual a importância de se mostrar tal sexualidade em uma proposta com crianças e jovens de todo o mundo. Considerando a presença de crianças e jovens no videoclipe, ainda é possível observar a falta de poesia, metáfora, referenciais sonoros, ou seja, propostas mais estimulantes e diversificadas, como dizia Abramovich (1983) em sua análise dos discos produzidos para o público infantil.

Dessa maneira, fica como desafio entender, a partir das orientações de Soares (2013), onde o clipe foi construído, a sua validade temporal, a sua localização na indústria fonográfica,

o contexto, mas também como se dá a circulação do clipe e a gramática de reconhecimento de um discurso, mesmo que ele não coincida com a leitura do consumidor. Cabem ainda discussões e reflexões a respeito dos direitos das crianças no ambiente das mídias, repensando o papel da escola em relação aos 3 “P” (BUCKINGHAM, 2007a, p. 284).

9.5 ATIVIDADES DE MÍDIA-EDUCAÇÃO POR ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Entendendo a importância de não desaprovar sistematicamente as escolhas das crianças e dos jovens, mas, sim, de contribuir na construção de sujeitos críticos e criativos, dentro da Unidade 2 (ver anexo) foi pedido às estudantes que escolhessem um videoclipe musical ao qual as crianças tivessem acesso, mas que elas considerassem polêmico dentro do espaço escolar. A partir dos aspectos-chave (BUCKINGHAM, 2005) e, mais especificamente, das orientações encontradas em *Media Information Literacy for teacher – Unidad 4: vídeos musicales y su representación*, da Unesco,¹¹⁸ e no trabalho de McClain (2016a), elas deveriam responder algumas perguntas.

Vale ressaltar que a importância do compartilhamento das músicas pop entre as crianças e jovens é bastante comum, sendo o espaço escolar um dos lugares em que isso acontece. Como observa Lucy Green (2019), alguns autores afirmam que crianças e jovens aceitam as músicas populares de forma acrítica e inteiramente passiva, enquanto outros autores percebem que é mais razoável entender o consumo de música popular como um ato criativo.

Nessa perspectiva, diz Green que os autores consideram que é possível utilizar o material para observar as mudanças de fórmulas musicais, textuais ou de movimentos derivados das ações dos artistas. No conflito desse universo, ela, pessoalmente, sugere não desaprovar as escolhas de músicas e artistas de algumas crianças, porque tais processos “podem impedir a criatividade musical infantil e converter sua habilidade para distinguir a qualidade musical e as qualidades pessoais de cada artista” (GREEN, 2019, p. 243).

Entre os trabalhos das estudantes apresentados para a disciplina, muitos deles trouxeram artistas e gêneros bastante significativos para serem pesquisados, refletidos e debatidos. Entretanto, não caberia neste trabalho falar sobre todos, a não ser citando-os, como feito em relação ao tema “músicas pop e polêmicas: reflexões sobre a proposta da música para/sobre as mídias”. Cabe aqui fazer um recorte dessa ideia, e por isso foi escolhido o trabalho de Jabuticaba e Meg, com a música *Medicina* de Anitta. Essa escolha se deu porque a artista

¹¹⁸ Disponível em: <http://unesco.mil-for-teachers.unaoc.org/modules/modulo-3-representacion-en-los-medios-e-informacion/unidad-4-videos-musicales-y-su-representacion/?lang=es>. Acesso em: Nov. 2018.

foi mencionada no primeiro dia de aula como sendo referência para o universo infantil, assim como para os universos juvenil e adultos.

Seguem, então, as perguntas feitas no trabalho, as respostas das estudantes e reflexões e análises a partir do processo, em diálogo com alguns autores. Todo o material empírico apresentado neste subitem é transcrição dos textos escritos pelas estudantes na atividade avaliativa da disciplina, que consistia na análise de um videoclipe musical. Ou seja, não é a transcrição de uma fala ou uma conversa com as estudantes, mas, sim, uma cópia do registro/documento.

Vale ressaltar que a disciplina não ofereceu às estudantes a oportunidade de dialogarem, discutirem ou defenderem qualquer ponto de vista aqui expresso, o que significa dizer que talvez, depois de um debate coletivo, alguns registros pudessem ser ainda mais fortalecidos ou modificados, reorganizando assim a estrutura e o posicionamento das estudantes. Apesar disso, essa opção ocorreu porque pressupõe-se que a análise do registro escrito se torna um dado importante e pertinente para a construção de um professor crítico, mesmo sabendo que pode ter faltado uma conversa com as estudantes após essa análise e que talvez elas tivessem mudado algumas de suas considerações nesse contexto. Assim, as reflexões apresentadas a seguir buscam analisar os modos como as pessoas e os grupos sociais são representados nos vídeos, mas também “como as pessoas se envolvem com as mídias, embora talvez mais como usuárias do que como públicas/audiências” (BUCKINGHAM, 2018, p. 10).

- O vídeo apresenta alguma ideia de um determinado grupo social em particular?

Sim. Anitta traz consigo um clipe com mais de um grupo social. O vídeo foi gravado na Colômbia, Hong Kong, Índia, Estados Unidos, África do Sul e Brasil com o objetivo de promover a união das culturas através da música. (JABUTICABA; MEG *in* NATERA, 2019a, p. 3).

Na escrita das estudantes, parece que o grupo social foi identificado com as diferentes culturas, ou seja, emerge a ideia de que a música uniria todas as culturas. Não ficou claro se elas identificaram como grupo social, por exemplo, as crianças. Se assim ocorresse, o olhar seria focado nas semelhanças e diferenças entre elas, suas possibilidades e limites, principalmente por estarem em diferentes contextos culturais. Nesta perspectiva, é possível observar que as imagens escolhidas para a construção do clipe mostraram diferentes realidades socioeconômicas e culturais. Coincidindo com o relato de Gonçalves (2008) sobre o filme

Mudança de Hábito 2, ficou subentendido na fala das estudantes que o que elas observaram foram “jovens negros, brancos, latinos e descendentes de orientais, que se vestem de diferentes formas e parecem compartilhar gostos musicais” (p. 172). Assim, é possível questionar: Seria isso mesmo? Os gostos musicais de indígenas brasileiros, de norte-americanos, indianos, honcongueseas, africanos e colombianos são iguais? O que temos no clipe para além disso?

Ficam evidentes as imagens estereotipadas de crianças ou jovens. Exemplo: logo no início, tem-se a aparição de um menino branco em uma metrópole norte-americana com fone de ouvido, ou seja, um garoto consumidor de novas tecnologias, remetendo à inovação, à modernidade e ao desenvolvimento. No final do clipe, esse mesmo menino faz parte de uma dança de balé clássico, ou seja, trazendo o que é mais tradicional e valorizado como capital cultural (BOURDIEU, 2015) entre as classes sociais mais elevadas. Parece que o jovem norte-americano simboliza o futuro, sem perder e valorizar o passado e a tradição. O clipe opta por não mostrar a desigualdade racial que é tão presente nos EUA, ainda que camuflada. Por isso, privilegiou-se o balé clássico, uma arte tradicional, no lugar de uma dança de rua, *street dance*, por exemplo, também bastante popular naquele país.

Com a África não foi diferente: a escolha foi por mostrar crianças negras descalças, o que talvez remeta à pobreza do continente. Há no continente africano crianças brancas, crianças negras e pessoas que dançam com sapatos, que podem ser ricas ou pobres. Parece que o clipe busca naturalizar e, por que não dizer, romantizar a pobreza. Segundo algumas notícias nas mídias¹¹⁹, a escolha pelos indígenas e pela Floresta Amazônica se deu porque Anitta descobriu a desvalorização de ambos no país e pensou que gravando lá estaria fazendo propaganda do local. Esse fato foi alvo de apoio, mas também de críticas¹²⁰. Aparentemente é mais forte e presente no vídeo o estereótipo romantizado e de senso comum do indígena e da floresta como seres bonitos, puros e tranquilos.

Em relação a essa pergunta, é possível que tenha faltado tempo para que as estudantes se aprofundassem na questão. Conforme salienta Giroux (1997, p. 40), em vez de dominarem e aperfeiçoarem o uso de metodologias, os professores deveriam “esforçar-se para compreender como as questões de classe, gênero e raça deixaram uma marca sobre sua maneira de pensar e agir”. É possível que as estudantes sequer tenham percebido que o clipe passava a ideia de que as crianças, como grupo social, estão sempre felizes, independentemente de suas condições financeiras. Seria ótimo se isso fosse realidade. É certo que a felicidade não está ligada única e diretamente à condição social e é válido tentar amenizar o mais possível as desigualdades entre

¹¹⁹ Mais detalhes, ver Torres (2018).

¹²⁰ Mais detalhes, ver: Indígena... (2019).

os países, continentes ou crianças. Entretanto, o convite do clipe é aproximar as crianças e as diferentes culturas por meio da dança, do envolvimento corporal proposto, pelo puro prazer, sem sequer se preocupar com a letra da música, que não compartilha mensagens positivas para as idades das crianças envolvidas.

- Como são feitas as representações de homens e mulheres no vídeo?

O vídeo é representado por mulheres de diversas culturas. Aparecem poucas vezes homens/meninos no vídeo e, quando aparecem, não ganham nenhum destaque. Porém, na letra da música, destaca-se que “todos gostamos de ser seduzidos”, mas o vídeo dá ênfase maior na figura feminina. (JABUTICABA; MEG *in* NATERA, 2019a, p. 3, grifos das estudantes).

Parece que as estudantes focaram seus olhares nas meninas, e não nas diferenças entre as imagens de homens e mulheres. Assistindo com atenção ao videoclipe, é possível perceber que é uma inverdade que os meninos não ganham destaque, inclusive porque eles estão mais em primeiro plano que as meninas na introdução da música, e esses são os espaço-tempos de cenas mais longas. Logo na introdução temos a presença do menino indígena (7”); na sequência, o menino norte-americano (10”); depois o indiano com o elefante (15”) e, por fim, o africano (22”). Na introdução da música, as meninas que estão em primeiro plano são a indiana (17”) e as duas honconguesas (28”).

Não obstante, depois que se inicia a letra da canção, as meninas é que ficam em evidência aparecendo em diálogo com a artista, com menos aparições dos meninos. Vale ressaltar que, apesar de várias estrofes, o tempo-espaço que permanece em primeiro plano é bastante curto. Em primeiro plano temos em evidência as meninas: indianas (39”, 48”, 1’27”, 2’39”, 2’41”, 2’45”, 2’46”), africana (1’57”, 2’38”) e norte-americana (2’40”). Apenas por curiosidade, as meninas indianas são as únicas que se utilizam de duas vestimentas de cores diferentes: uma toda em vermelho e outra nas cores azul-celeste e rosa *pink*.

Com relação aos meninos, temos em primeiro plano, nesse jogo entre artista, crianças e grupo: indígena (1’17”, 2’43”), africano (2’01”, 2’06”, 2’11”, 2’43”) e norte-americano (2’15”). Assim, fica fácil observar que em primeiro plano, no desenrolar da letra da canção, as meninas aparecem mais que os meninos, o que poderia justificar a resposta de Jabuticaba e Meg, apesar de ser tudo muito rápido. É possível observar também um uso mais potente das imagens das meninas indianas e dos meninos africanos.

Enquanto se canta a letra da canção, ficam presentes também as danças dos grupos. Aparece com bastante ênfase o grupo das meninas indianas, ora com roupas em vermelho, ora com roupas em rosa e azul (35”, 45”, 50”, 53”, 57”, 1,31”, 1’43”, 1’47”, 1’52”, 2’31”); as colombianas (1’10”) e uma menina norte-americana (2’35”). Mas estão presentes também os grupos mistos da Colômbia (1’04”, 1’12”, 2’34”, 2’36”); os indígenas (1’19”, 1’23”); os africanos (1’57”, 1’59”, 2’02”, 2’06”) e os norte-americanos (2’23”, 2’25”, 2’29”).

Parece que a escolha se dá pelas cores das vestimentas mais chamativas, mas também pelos tipos de movimentos corporais que tais grupos desenvolvem. Dessa forma, o clipe salienta uma mistura bastante equilibrada entre as imagens, mesmo que o número de meninos que participaram seja menor. Isso não os impediu de se mostrarem bastante presentes no clipe. Ou seja, neste tipo de análise, não se observa a quantidade de pessoas envolvidas, mas o destaque que se dá a cada uma delas. Por isso, parece que o clipe não tentou privilegiar meninas ou meninos, mas incluir todos como iguais, ora focando no gênero masculino, ora no feminino, ora no coletivo. Em nenhum deles ocorreu o uso de vestimentas mais insinuantes ou algo neste nível para se dizer que a representação fosse diferente entre os gêneros. As diferenças eram entre as culturas, que também foram passadas de forma amenizada.

Ainda na questão sobre representações, as estudantes entenderam que Anitta se refere ao gênero feminino quando fala “todos gostamos de ser seduzidos”. Não parece que o clipe ou a própria letra da canção induza as pessoas a pensar que se tratava apenas das meninas, pois havia pessoas dos dois gêneros. Os motivos que levaram as estudantes a pensar que a sedução está diretamente mais ligada às meninas não ficou claro, e isso só seria possível se elas tivessem justificado suas visões ou se fosse oportunizado a elas algum diálogo/debate após o registro escrito – fato não ocorrido.

Apesar disso, as estudantes contribuíram para a reflexão sobre muitos outros questionamentos que poderiam ser pertinentes, caso esse clipe fosse trabalhado junto com as crianças na escola. Por exemplo: as crianças do clipe têm idade para pensar se gostam ou não de serem seduzidas? Há alguma imagem no clipe que remeta a essa ideia do texto? Se fosse possível pensar em sedução neste texto midiático, somente as mulheres gostariam de ser seduzidas? Os homens não?

Dessa maneira, tudo indica que, apesar da contribuição das estudantes, fica em aberto se elas deveriam ter explorado um pouco mais essa problemática que trouxeram, já que o vídeo foi escolhido por elas e, automaticamente, considerado polêmico. Como diz Giroux e Simon (2013, p. 112), a prática pedagógica tem a “intenção de criar experiências que, de determinadas maneiras, irão estruturar e desestruturar uma série de entendimentos de nosso mundo natural e

social [...] pedagogia é um conceito que enfoca os processos pelos quais se produz conhecimentos”. Ou seja, somente se aprofundando nas experiências é possível desestabilizar nossas certezas e talvez assim, darmos um passo a mais para o conhecimento.

- Quem está em posição de poder no videoclipe? Quem não está? Quem se beneficia com o resultado?

O videoclipe é apresentado por uma mulher. Aparece poucas vezes a figura masculina. Na verdade, poucas vezes aparecem meninos. Homens adultos não aparecem no videoclipe. (JABUTICABA; MEG *in* NATERA, 2019a, p. 3).

Por um lado, considera-se que as estudantes estão corretas ao identificar a cantora em posição de poder, visto estar em primeiro plano o tempo todo e ter pouquíssimos momentos com as crianças. São poucas as reportagens sobre a construção do clipe, mas se sabe que a equipe foi ao encontro das crianças, e não a cantora. Anitta esteve apenas na Colômbia. As estudantes não identificaram, mas penso que é claro que os benefícios são da própria artista e da produtora. Ferreira (2018) afirma que Anitta seguiu a bula da globalização, pois a música tem forte efeito viral.

Por outro lado, entender o conceito de alfabetização/letramento midiático implica a “exigência de um foco mais inclusivo e relevante, mais coerente e rigoroso do ensino da cultura e da comunicação” (BUCKINGHAM, 2005, p. 89). Isso significa dizer que, para se realizar a análise de um videoclipe musical na perspectiva da mídia-educação, é preciso tempo para análise e debates após uma primeira leitura, o que não foi oportunizado neste trabalho. As estudantes contribuíram para se pensar que os sujeitos não percebem seus próprios locais socioculturais e os limites existentes para que uma análise com afastamento seja realizada. Parece que seria de fundamental importância ter tido um texto que orientasse e fundamentasse mais o pensar e a análise crítica.

- O videoclipe exclui algum grupo de pessoas ou ideias/crenças?

O videoclipe exclui a figura masculina adulta. Em todo o vídeo, eles não aparecem e, quando a figura masculina aparece, são meninos. (JABUTICABA; MEG *in* NATERA, 2019a, p. 3).

Jabuticaba e Meg registraram que os homens provavelmente se sentem excluídos do videoclipe. Não fica claro que motivos levaram as estudantes a pensar isso, mas o fato de não

estar presente no clipe significa exclusão? Talvez não seja a falta do gênero ao qual pertenço em um clipe que me afasta dele, pelo contrário.

Na perspectiva da mídia-educação, quando se faz um questionamento sobre a exclusão ou não de pessoas ou crenças, significa dizer que as estudantes são convidadas não só a localizar a presença ou ausência de um grupo ou de ideias, mas também a perceber e se indagar se há grupos de pessoas ou crenças que concordam ou deixam de concordar com as mensagens apresentadas no videoclipe, entendendo-o como a união de imagem + som + texto. As pessoas se sentem excluídas quando as imagens as desagradam, a instrumentalização as irrita ou mesmo se não se concorda com a letra da canção.

Assim, parece que o clipe exclui as pessoas que pensam que ainda é importante a poesia ou a metáfora, pelo menos durante a infância ou juventude. Essas pessoas podem ser consideradas caretas, antiquadas, mas elas existem e estão por aí com suas bandeiras, defendendo outros tipos de produção cultural para crianças e jovens. Pensando nelas, considero que elas estariam excluídas da proposta do clipe de Anitta, pois alguns trechos da letra da música não se referem ou respeitam o mundo das crianças ou das infâncias. Parece que o clipe não buscou aproximação com esses educadores musicais, pedagogos, artistas ou críticos literários ou musicais que existem na atualidade.

Outros grupos que podem ser excluídos são os grupos religiosos radicais, que não admitem falar de sexo, nem mesmo de forma pedagógica, quanto mais em uma música para puro entretenimento. Grupos de professores que não gostariam de tratar de relações de gênero, questões ideológicas, raciais etc. dentro do espaço escolar também devem se sentir excluídos, visto que o clipe, como Jabuticaba e Meg afirmaram, é polêmico, ou seja, desperta diferentes visões. Por isso, o foco não é discutir essa música ou essa artista, mas provocar a conversa, a análise e a reflexão sobre os temas que o clipe pode gerar. Para isso, é preciso também uma professora aberta a ouvir o outro, a aprender, a buscar fundamentos em seus argumentos e a orientar seus estudantes a buscar não só informações, mas também conhecimento.

- Quais as definições de felicidade, êxito ou moralidade que estão explícitas no videoclipe?

No vídeo, as crianças aparecem sempre contentes, dançando e cantando. Na letra da música, podemos identificar que “a música cura como remédio”. Porém, a moralidade não fica de acordo, considerando a parte que diz que “todos se soltam mais com as luzes apagadas”. Esta frase, junto com alguns outros trechos da música, nos fez pensar se a letra realmente alcançou os objetivos que o vídeo quer demonstrar. (JABUTICABA; MEG *in* NATERA, 2019a, p. 3, grifos das autoras).

Nesta resposta é possível observar que a música foi considerada polêmica pelas estudantes Jabuticaba e Meg porque perceberam que a letra não está em sintonia com as imagens ou vice-versa. Ou ainda melhor: não necessariamente imagens e letras deveriam estar em sintonia, conforme já relatado por Soares (2013), mas, segundo as estudantes, os objetivos propostos pelas imagens das crianças não só não se encaixam na letra das canções, como sequer respeitam os direitos à proteção das crianças nos meios digitais (COUNCIL OF EUROPE, 2018).

Aqui é possível constatar estudantes reflexivas em relação ao conjunto do texto midiático. Tudo indica que, mesmo sem saber, elas pareciam conhecer as orientações de Giroux e McLaren (1995, p. 147), que dizem que “as imagens não são nem objetivas nem transparentes, mas produzidas no interior de locais discursivos e materiais de disjunção, ruptura e contradição”. Ou seja, perceberam que o mundo das imagens e das palavras, conforme os autores defendem, deve seguir uma perspectiva pedagógica, “como um terreno de contestação que serve como *locus* de estruturas e poderes prático-discursivos multivalentes” (p. 147). É possível observar que, aos olhos das estudantes, a definição de felicidade no clipe foi mostrada pela alegria das crianças nas cenas, mas o que lhes incomodou foi a tensão entre as imagens e os valores morais explícitos na letra.

Esta visão das estudantes talvez possa ser considerada por outros como uma visão antiquada, desatualizada e até mesmo preconceituosa. Mas, em um trabalho na perspectiva da mídia-educação, é necessário o devido afastamento em relação aos nossos gostos pessoais e a vários outros fatores do cotidiano que nos fazem pensar dessa ou de outra maneira, o que faz com que não rejeitemos sumariamente outras opiniões e visões. Tudo indica que as estudantes buscaram valorizar todos os detalhes que fizeram o clipe se tornar famoso e reconhecido na sociedade, mas que guardaram para o final a revelação do motivo da escolha desse vídeo como sendo “polêmico”: a letra da canção.

O videoclipe mostrou qualidade técnica de excelência, com inovações e muito investimento financeiro. Todavia, mostrou também uma música de construção simples e trechos da letra que não condizem com todo o ambiente produzido pelas imagens. Mesmo entendendo-o como uma fuga¹²¹ aos clipes tradicionais (SOARES, 2013), não fica claro porque se utilizam

¹²¹ Segundo Soares (2013, p. 76), o videoclipe é entendido como áudio-imagem, ou seja, “é a canção que angaria as atenções e os desdobramentos de consumo”. Entretanto, nem sempre as imagens estão coladas ao som.

de imagens de crianças consideradas puras, no senso comum, associadas a uma letra com conotação sexual, mesmo porque não se pode desconsiderar o contexto da personagem Anitta. Mais do que isso, fica a pergunta: para que público o clipe foi direcionado? Para adultos? Talvez oficialmente, mas, considerando que Anitta também tem no mercado produtos voltados ao público infantil, parece evidente que um vídeo que mostra tantas crianças seja consumido também por elas. Qual seria a representação de crianças que o vídeo oferece ao público geral, visto usar imagens tão ambíguas e talvez até antagônicas em relação à letra da canção? Ou ainda: qual seria o significado atribuído pelas crianças que assistirem ao vídeo?

- Que tipos de aprendizagens musicais e práticas culturais surgem e/ou se alteram neste contexto?

Pensando nas aprendizagens musicais, podemos ver a letra, ritmo, tempo, altura e grave/agudo. Contudo, para a qualidade dessa aprendizagem, através de imagens no clipe, visualizamos diferentes práticas culturais. Entendemos que, mesmo o objetivo sendo fortalecer a união das diferentes culturas, a necessidade de “seduzir”, como cita a letra da música, vem da cultura brasileira. (JABUTICABA; MEG *in* NATERA, 2019a, p. 4, grifos das autoras).

Jabuticaba e Meg buscaram mostrar que ficaram atentas aos conceitos trabalhados em sala de aula, mas seriam necessários mais detalhes sobre cada conceito abordado para que fosse possível entender realmente o que observaram. Seria talvez um ritmo repetitivo? E isso foi percebido por meio do texto da canção? Por que disseram “altura e grave/agudo”? Essa fala demonstra que não ficou consolidado o conceito de altura, que foi abordado em nossa 4ª aula, pois mencionam o conceito altura e exatamente em seguida as duas frequências percebidas: baixas frequências (som grave) e altas (sons agudos) (ver Anexo PPT - 4ª aula).

Talvez, para que a atividade com o videoclipe realmente alcançasse o objetivo de promover uma reflexão sobre a música das mídias no cotidiano das crianças, as estudantes devessem conseguir se apropriar de alguns conceitos musicais básicos em sua formação acadêmico-profissional. Lembro então a importância desse tipo de análise para pessoas sem formação musical, como foi já mencionado por Tagg e por Wuytack. Caso contrário, o profissional até poderá fazer um trabalho de mídia-educação, mas não realizará a proposta de uni-la à ideia de que ensinar música não é apenas desenvolver e refinar habilidades musicais,

Algumas criam sempre uma imagem ou uma ideia, mesmo não vinculada à letra da canção. Outras possuem mais liberdade, maior permissividade, e mostram cenas sem nenhuma relação com a letra ou com as imagens que normalmente tentam disseminar.

mas formar “quem desejamos ser como indivíduo e como sociedade” (BOWMAN, 2018, p. 170).

Retomando as ideias de Green (2019), parece importante que as estudantes de Pedagogia saibam tanto perceber o compasso das canções, as repetições rítmicas, as formas de estruturas musicais (A-B-A), os fraseados, quanto reconhecer alguns instrumentos. Musicalmente, aqui se poderia também abrir uma discussão sobre o gênero musical e assim ocorrer uma ampliação nos repertórios trazidos pelas crianças. Ainda nesse campo, o clipe pode produzir uma curiosidade sobre as músicas dos países ali mostrados, ou seja, pode levá-las a conhecer pelo menos uma música indígena, uma africana, uma folclórica norte-americana, uma indiana e uma oriental.

A partir de todos esses países, culturas e regiões, também se poderia pesquisar outros gêneros musicais populares, como o samba, o rock and roll, o afrobeat, ou seja, abrindo todo um mundo de referências. Assim, tantas possibilidades poderiam ser conhecidas e apreendidas junto com as crianças ou adolescentes a partir de um videoclipe. Para tanto, é preciso que as estudantes ou professoras de referência estejam abertas ao novo, ao desconhecido. É preciso que as professoras tenham a intenção de viver a pesquisa, de possibilitar as questões, o ensinar, mas também o aprender com o outro, o tempo todo em todo o tempo. A tarefa é complexa, mas estar professora é isso.

Propostas de mídia-educação a partir de vídeos musicais devem entrar no contexto da escola com o desafio de ampliar os conhecimentos de todos os envolvidos, isto é, estudantes, professores e, se possível, famílias. Assim, também deve ficar subentendido que a proposta pode ser interdisciplinar e que o foco é que todos os envolvidos aprendam mais sobre o tema escolhido.



10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu gostei das proposições das atividades [musicais] que sempre faziam a gente refletir sobre aquilo que a gente propunha [nas escolas em que atuavam], mas também refletir sobre o que a gente é como pessoa e sobre nossa trajetória. [...] Entrei em contato comigo, com as minhas memórias de infância, com as minhas afetividades. Deu muito conflito de um lado e muita liberdade de outro. (FLOR DO CAMPO *in* NATERA, 2019b, p. 85).

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como as atividades de mídia-educação podem ser inseridas e contribuir para o ensinar e aprender música na formação de professoras nos cursos de Pedagogia.

Neste momento final da pesquisa, muito mais do que as técnicas e os resultados ou as respostas para as tantas perguntas iniciais ou que surgiram no processo, compartilho resumidamente os resultados apresentados no questionário, a construção da disciplina e a contribuição desses achados para as áreas de conhecimento envolvidas. Busco apresentar os limites da pesquisa, mas também possibilidades e sugestões para novos estudos que possam dar continuidade ao trabalho. E, finalmente, falo da contribuição desta pesquisa para o convite que o programa de pós-graduação em nível de doutorado me fez: tornar-me pesquisadora.

10.1 CONTRIBUIÇÕES PARA A INSERÇÃO DA MÚSICA NA PERSPECTIVA DA MÍDIA-EDUCAÇÃO

Essa foi a disciplina que eu mais tive trabalho para fazer até agora [...], foi um momento muito crítico para quem recebe bolsa. De forma geral, os cortes da Educação realmente fazem a gente questionar se realmente vale a pena a gente estar aqui dentro. Fazem a gente questionar se vale a pena a gente continuar [...], eu vou me tornar professora! Eu vou ter que começar a dar aula, arrumar emprego... sair da academia e a minha vida vai mudar de rotina, tipo várias *nóias*. (TICA *in* NATERA, 2019b, p. 87-88).

Por meio do questionário foi possível ter conhecimento de que as 73 estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, participantes da pesquisa, são em sua maioria mulheres jovens que sempre estudaram em escolas públicas. Os dados demonstraram a necessidade financeira entre as licenciandas, apontando que as que estavam nas fases finais já atuavam como professoras auxiliares em escolas de Educação Infantil, ou mesmo, o que é ainda pior, trabalhavam em outras áreas que não a Educação.

Esses dados revelam a importância de se pensar o real significado de uma universidade pública brasileira. Parece-me que, no contexto brasileiro, além de pública, a universidade precisa oferecer um ensino de qualidade; para isso, é imprescindível que seus docentes sejam competentes, responsáveis e atualizados em relação ao conhecimento e às tendências de formação de professores. Da mesma forma, é essencial que o governo possibilite condições financeiras mínimas para que as estudantes possam se empenhar, se debruçar e se envolver com todo o processo pensado para o currículo de seu curso.

Por um lado, houve reclamações durante as aulas sobre a falta de tempo para ler textos e sobre os prazos para realizar as atividades avaliativas. A justificativa das estudantes era o fato de estarem cursando muitas disciplinas ao mesmo tempo, além do cansaço físico e intelectual que sentiam devido à necessidade de trabalhar enquanto estavam estudando. Por outro lado, como professora formadora, não considero aconselhável que as estudantes somente tenham tempo para ir às aulas; seria importante que elas tivessem tempo também para se dedicarem e se envolverem com as disciplinas, principalmente quando se trata de um curso de formação de professoras. Apesar dos conflitos de pensamentos e posições, tudo indica que essa falta de tempo das estudantes não era uma escolha pessoal, mas fruto da inexistência de oportunidade para que pudessem somente estudar, mesmo que a maioria delas tivesse no máximo 25 anos de idade.

Por este motivo, é preciso contextualizar esse grupo de estudantes no cenário brasileiro. Estamos vivendo hoje no Brasil um desmonte da educação pública e, infelizmente, é fácil entender os motivos que levam muitas pessoas a acreditarem que a educação “só piorou”. Se isso realmente aconteceu, penso que o diagnóstico do problema seja a falta de investimentos nas instituições, nas ciências e no corpo docente das escolas e/ou universidades. Soma-se a isso o interesse das grandes empresas em “pensarem a educação” e, ao mesmo tempo, se mostrarem habilitadas a “ajudar” e a “assumir” as escolas e universidades públicas do país. Na atualidade brasileira, ainda que não somente aqui, existe um aglomerado de empresas querendo esse “poder” de vender¹²² a Educação.

Em meu ponto de vista, a educação esteve e sempre estará em movimento, o que considero fundamental e instigante para uma área de conhecimento. Observo que no mundo contemporâneo a construção do conhecimento se dá na relação com a cultura, com a curiosidade, com a pesquisa, com os meios de comunicação, com as tecnologias e com mídias.

¹²² Para maiores detalhes, ver Gomes (2020) e Ranking... (2018).

E, para que essa construção do conhecimento aconteça, parece ser primordial investir na formação de professores, por isso defendo aqui a ideia de que muito o professor pode contribuir na construção do conhecimento. Estudantes como as que participaram da pesquisa necessitam de tempo para se dedicarem aos estudos. Além disso, o que me parece mais importante é a qualidade desse tempo vivido na universidade, para que ele seja traduzido na qualificação dos trabalhos em espaços escolares no futuro.

Considerando que as jovens são estudantes que trabalharão na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2006a), perguntei-lhes, por meio do questionário, quais as suas preferências, seus usos e consumos tanto em relação à música quanto em relação às mídias. As respostas sobre o repertório de canções folclóricas ou de músicas da cultura infantil que conheciam ficaram muito aquém do que eu esperava, principalmente porque várias delas já atuavam no espaço da Educação Infantil e também porque eu pensei que encontraria estudantes mais brincantes, visto estarem se formando para atuar com crianças pequenas.

Apesar de não se lembrarem de muitas das músicas que normalmente fazem parte das brincadeiras infantis tradicionais, elas se mostraram interessadas em incluir no repertório das crianças principalmente as músicas do folclore brasileiro, as da cultura da infância, africanas e indígenas, além das músicas eruditas e, no campo da cultura popular, as que fazem parte da MPB. Mesmo se tratando de um repertório mais tradicional, entendo que ele é importante e ajuda na construção de muitos conceitos musicais básicos, principalmente para trabalhar com crianças pequenas.

Esses dados me mostraram a necessidade que, aparentemente, as estudantes sentiam de se apropriarem deste tipo de material, o que me levou a desenvolver um eixo de trabalho no qual esse repertório fosse o orientador das atividades realizadas. Por este motivo, a primeira unidade proposta para a disciplina eletiva Música, Mídia-Educação e Formação foi trabalhar a *música “com” as mídias*, proporcionando o conhecimento de trabalhos de qualidade musical que estão disponíveis de forma gratuita em diferentes mídias e revistas em nosso país. Nessa etapa, com as 24 estudantes, as atividades cantadas foram o fio condutor de nossos encontros. Trabalhamos de forma coletiva com sons corporais, sons do ambiente, jogos de mãos, brinquedos cantados, textos falados, sonorização de histórias e músicas das culturas africana, indígena e de alguns lugares do mundo, buscando a ampliação de repertório, mas também buscando a compreensão e o respeito em relação à pluralidade cultural.

A aproximação à linguagem musical foi uma tentativa de ampliar o espaço da música no planejamento das futuras professoras para além das funções sociais já atribuídas à área no

cotidiano das escolas. O resultado proporcionou muitos questionamentos das estudantes durante as aulas, inseguranças na descoberta de que ainda muito tinham para aprender sobre música, mas também retornos positivos na avaliação final das estudantes. Um exemplo é a avaliação de Meg: “passei a levar bastante conteúdo para a sala de aula e pensar mais sobre que tipo de música a gente está colocando para as nossas crianças” (MEG *in* NATERA, 2019b, p. 83); outro, o comentário de Pithula em relação à disciplina, mais especificamente à oportunidade de trabalhar com os brinquedos cantados: “[A experiência] me fez pensar em colocar música quando eu for professora. Em todas as chances que eu tiver, vou incluir a música, vou fazer coisas diferentes [...], porque eu penso que a gente precisa mudar um pouco a escola e o jeito que a gente trabalha” (PITHULA *in* NATERA, 2019b, p. 89).

No campo de produções culturais veiculadas pelas mídias e ofertadas às crianças, as estudantes diziam conhecer a “Turma do Balão Mágico” e o “Xou da Xuxa”, apesar de esses programas, veiculados pela Rede Globo em décadas passadas, já não serem mais exibidos quando a maioria delas nasceu. Os dados geraram vários questionamentos que permanecem abertos: o que faz com que certas músicas permaneçam na memória de tantas gerações? Seria a sua qualidade musical ou a potência do veículo midiático pelo qual elas foram distribuídas?

Tudo indica que a qualidade musical é fundamental para que uma música permaneça sendo conhecida por muitos e muitos anos, como ocorre com parte da música erudita ocidental, que ficou na memória de muitas gerações e acabou tomando algumas peças até mesmo “populares”. Além delas, também podemos observar várias outras canções da cultura oral que passam de geração em geração, sobrevivendo sem registro escrito e sem gravações por tantos anos. Entretanto, é possível perceber que o veículo midiático e a forma de distribuição são, no mundo contemporâneo, muito importantes.

Vivi um fato curioso em relação a isso quando estive em Granada para os estudos do doutorado, e a cidade entrou em *lockdown* devido à pandemia do coronavírus (Covid-19). Quando o governo finalmente permitiu saídas para caminhar por uma hora, fui até uma praça encontrar com uma amiga da universidade e no caminho encontrei adolescentes que cantavam alegremente e bem alto: “Ilari ilari ilariê, oh! oh! oh”, música que foi um dos maiores sucessos da apresentadora brasileira de programas infantis Xuxa, que na década de 1990 também tinha um programa exibido na televisão espanhola). Aproximei-me para entender como haviam conhecido a canção e descobri que elas sequer sabiam quem era a Xuxa e que a cantora era brasileira. Contaram-me que o refrão da canção é muito famoso por lá e é sempre cantado quando o encontro entre os jovens é muito animado e feliz!

Assim, posso sugerir que o refrão é uma das técnicas bastante usadas na indústria cultural e por isso ele “cola” na cabeça das pessoas e se transfere de territórios locais para globais, podendo permanecer na memória de uma geração, por um determinado tempo. Assim, fica ainda em aberto a questão da qualidade musical, entendendo que ela está diretamente relacionada com o “lugar” social e cultural de quem faz a crítica. De qualquer maneira, parece-me que o refrão ajuda bastante a permanência de determinadas músicas por grandes períodos, independentemente dos diferentes significados atribuídos a ela, o que atinge, inclusive, músicas consideradas pelos especialistas como de má qualidade.

As estudantes também pontuaram, por meio do questionário, como se dá a relação delas com as músicas midiáticas ou músicas pop. Afirmaram que escutam música todos os dias e que os estilos mais preferidos são MPB, pop internacional, funk, reggae, entre outros. As estudantes mostraram-se ecléticas em suas preferências musicais, que foram se construindo como “gostos” (HARGREAVES; NORTH; TARRANT, 2016) por meio de convívios sociais, escolares e com os colegas, embora elas pouco recorressem a essas preferências quando pensavam na formação musical para as crianças.

Ficou bastante clara a necessidade de proporcionar uma diversidade de propostas pedagógicas para que as estudantes passassem a desenvolver uma prática crítica consistente em relação aos usos e consumos midiáticos, e não simplesmente promover atividades críticas pontuais de um ou outro produto cultural. Esta pesquisa mostra que no mundo contemporâneo é urgente que a formação de professores olhe para as mudanças que estão ocorrendo nas várias linguagens das mídias. Por este motivo, foi inserido o segundo eixo, a *música “para/sobre” as mídias*, que considero de fundamental importância para que as futuras professoras pudessem realizar um afastamento de seus saberes usuais e conseguissem elaborar uma análise crítica do que pensavam conhecer.

As orientações para o desenvolvimento deste eixo foram os aspectos-chave da mídia-educação (BUCKINGHAM, 2005), assim como outras referências nesta perspectiva (RICHARDS, 2002; MACCLAIN, 2016). Dessa maneira, procurei sensibilizar o grupo para reflexões e críticas sobre crianças, infância e trabalho infantil, a partir de curtas-metragens de animação, como clipes de música pop. Esse eixo contribuiu com o desenvolvimento do professor crítico e por isso, mais que respostas, trouxe muitas perguntas. Fez emergirem conflitos, mas também os desafios de aprender a ouvir o outro e a buscar argumentos para além do “porque eu acho” ou “porque gosto!”.

Com os estudos propostos neste eixo, as estudantes foram estimuladas a pensar na “intersecção entre entretenimento, defesa de certas ideias políticas e sociais, prazer e

consumismo” (GIROUX, 1995, p. 60). Uma das avaliações das estudantes sobre o trabalho desenvolvido neste eixo foi: “quando você colocou o jazz, com os desenhos da Disney, [...] eu percebi que existiam muitas possibilidades das crianças se envolverem com outras músicas que não são do cotidiano deles” (AMORA *in* NATERA, 2019b, p. 83). Outra estudante disse: “eu tinha certa dificuldade em lidar com mídias na infância [...], mas pra mim foi muito legal fazer essa leitura da música com relação à mídia [...], de repente podia se colocar esse assunto dentro de uma [disciplina do curso sobre] educação e infância” (TICA *in* NATERA, 2019b, p. 88).

Os dados do questionário revelaram que o YouTube é a plataforma preferida por elas para fazerem suas escolhas musicais, assim como o celular é a mídia pela qual mais escutam música. Em relação à frequência de consumo cultural, as estudantes informaram que raramente vão a concertos ao vivo e que suas atividades em tempo livre se resumem principalmente a assistir à Netflix ou ouvir música em seus celulares. É de conhecimento que o consumo tem relação com a identidade, e, se a música está no centro das atividades das estudantes, ela tende a ser potencialmente um meio de acionar discussões sobre questões políticas, sociais, raciais, de gênero etc.

Nesse contexto, as estudantes mostram ter diferentes saberes e conhecimentos, mas que eles pareciam estar desorganizados em seu conjunto. Mais uma vez, tudo aponta que é a Educação, mais especificamente a formação de professores, que precisa olhar para esses dados e buscar não só ampliar o conhecimento das futuras professoras, mas também propor uma formação crítica em relação a esses conhecimentos, dar sentido e significado a eles e organizá-los, evitando o binarismo.

Penso que é de fundamental importância que as licenciandas percebam seus envolvimento com as mídias, mas que sejam conscientes de que não as estão usando a seu favor, na sua própria construção pessoal e também profissional. Por isso, foi criado o terceiro eixo: *música “através” das mídias*. A proposta considerou que as estudantes poderiam utilizar o universo midiático para realizarem uma experiência estética. Em um grupo focal, a estudante Violeta compartilhou sua própria experiência na construção de uma rádio na escola na adolescência, comentando: “a gente tinha que coordenar a rádio, fazer pauta do que ia falar, o que ia ser informado [...], e as músicas eram selecionadas. Mas tinha todo um critério para selecionar as músicas” (VIOLETA *in* NATERA, 2019b, p. 68).

A análise e o resultado dos portfólios não foram apresentados nesta tese por limitações de espaço e tempo. Entretanto, considero importante o registro de pequenos comentários a respeito das contribuições deste instrumento, que foi proposto como um eixo organizador das

práticas da futura professora (VILLAS-BOAS, 2005). As estudantes Fada e Pithula, por exemplo, afirmaram que resolveram fazer um portfólio digital, “com vídeos curtos, logo depois das aulas para deixar bem explícitas nossas impressões e as nossas expectativas para as aulas seguintes” (FADA *in* NATERA, 2019c). Mona e Amora se utilizaram da plataforma Prezi para apresentar os eixos propostos pela disciplina e em torno deles compartilharam pensamentos, sentimentos, algumas propostas de atividades musicais via internet e vídeos gravados de brincadeiras realizadas em sala de aula. Sobre a realização do portfólio, escreveram: “levando conosco os conhecimentos adquiridos, [esperamos] passar às crianças a importância da música no seu desenvolvimento” (MONA; AMORA *in* NATERA, 2019c). Ainda tivemos o trabalho de Stella, que se utilizou do Tumblr e deixou ali um recado: “adorei [...] poder refletir ainda mais sobre meus conhecimentos e meus processos musicais” (STELLA *in* NATERA, 2019c). Com o WordPress e o YouTube, Flor do Campo, Violeta e Jasmin realizaram um portfólio no qual abriram várias abas de propostas: “colocando em prática”; “conteúdo de aula”, “galeria”, “músicas para refletir”, “nós e a música”, “nossas reflexões”, “*playlists*”, “quem somos?” e “contato”. Uma de suas análises é a de que o “YouTube foi potencializado como ferramenta na educação e empoderou as pessoas de todas as idades” (FLOR DO CAMPO; VIOLETA; JASMIN, *in* NATERA, 2019c).

Para as estudantes que construíram o portfólio durante todo o processo, e não só um resumo escrito no final da disciplina, o instrumento foi fundamental para que fosse possível perceber a construção de um pensamento crítico, assim como todo o processo de análise de vídeos por meio dos aspectos-chave da mídia-educação. Considero que ambas as atividades ajudaram na construção da formação crítica, sem estimular a pressa em julgar, e sim a compreensão do processo pelo qual necessitamos passar para adquirir novos conhecimentos.

Dessa maneira, o questionário possibilitou identificar os usos e consumos de músicas e mídias das estudantes de Pedagogia, respondendo ao primeiro objetivo específico desta pesquisa. Mas foi além disso, possibilitando uma clareza sobre os saberes, as possibilidades, e também os limites das estudantes que participaram do estudo. Por isso, ele foi um dos responsáveis para que fosse possível planejar a proposta de trabalho *música “com, para/sobre e através” das mídias*.

Eu poderia dizer que a inserção de uma disciplina de música na perspectiva da mídia-educação em um curso de Pedagogia no qual a música não faz parte do currículo só é possível a partir das parcerias que são feitas com professoras¹²³ que entendam a formação como

¹²³ No caso deste trabalho, ele só foi possível pela parceria realizada com duas professoras do curso de Pedagogia da UFSC, Dra. Alessandra Rotta de Oliveira e Dra. Monica Fantin.

experiência, ou seja, que a compreendam como uma ideia sempre em modificação e que deve se mover entre experiências formais e informais para envolver possibilidades de aprendizagens significativas (FANTIN, 2012).

Ainda tentando responder à primeira pergunta deste trabalho, eu diria que a disciplina de música, na perspectiva da mídia-educação, se desenvolve a partir de uma aproximação da professora aos usos e consumos da música e das mídias do grupo para orientar seus planejamentos. Nesta pesquisa, o questionário foi a forma de viabilizar tal aproximação. Isso permite à professora de música não ficar presa às orientações teóricas da área, mas se “deixar levar” pelos dados recebidos no questionário, assim como também pelas atitudes das estudantes envolvidas durante todo o processo (KASTRUP, 2015). Esses dados também anunciam a importância de todos os profissionais realizarem algum tipo de mapeamento com os grupos em que atuam, independentemente de se tratar de universidade ou escola, pois somente por meio de um processo desse tipo me parece possível perceber e entender as possibilidades, os limites e os conflitos existentes nos cotidianos das pessoas.

Por isso, no caso desta pesquisa, a disciplina de música só se desenvolveu e seguiu os caminhos na perspectiva da mídia-educação porque as estudantes matriculadas perceberam a importância da música para a sua formação como futuras professoras de crianças e também se interessaram em saber como se desenvolvem a compreensão e os significados que as crianças dão aos produtos midiáticos com os quais elas se envolvem (BUCKINGHAM, 2005). É no encontro de uma fundamentação teórica com as parcerias que ocorrem nos contextos, entendendo-os como singulares, que se torna possível o desenvolvimento da música na perspectiva da mídia-educação. Não existe uma única resposta ou um único jeito correto de fazer. Há pistas, várias entradas (DELEUZE; GUATARRI, 1995) e caminhos que devem ser escolhidos em parceria com as pessoas envolvidas.

Sendo assim, penso que o ensinar e aprender música na perspectiva da Mídia-Educação podem contribuir para que a relação com a música na escola não seja pautada apenas por gostos pessoais e se torne mais crítica, estimulando os estudantes a pensar, discutir e pesquisar sobre quais os motivos e critérios que levam alguns produtos culturais ao consumo cotidiano.

10.2 FORMAÇÃO CRÍTICA: RESULTADOS E CONTRIBUIÇÕES

Eu gostei em contribuir com a pesquisa. Você está fazendo uma pesquisa que ninguém nunca fez. Eu acho [...] que a gente pode contribuir para que as futuras alunas de Pedagogia tenham esta matéria e isso venha no currículo, seria maravilhoso! [...] ela poderia substituir educação e infância, porque tem demais! (FADA *in* NATERA, 2019b, p. 89).

Dentro da disciplina eletiva foram propostos três eixos para pensar as atividades musicais na escola e, por este motivo, as 24 estudantes foram compartilhando suas lembranças, questionando alguns conceitos e ideias preconcebidas, assim como as suas próprias atitudes e de suas colegas. A partir de tantos temas, questionamentos e trabalhos, foi possível estabelecer as quatro categorias apresentadas ao longo da tese: “‘Música como tapa-buraco mesmo’: o espaço da música na Educação Infantil”; “Músicas da mídia para crianças: o caso *Baby Shark*”; “Músicas pop e polêmicas: reflexões sobre a proposta da *música para/sobre* as mídias”; e “Atividade de Mídia-Educação: o videoclipe *Medicina* de Anitta”.

Em “‘Música como tapa-buraco mesmo’: o espaço da música na Educação Infantil”, as reflexões surgem devido ao comentário de uma estudante em especial, chamada Rosita. Em seu relato, Rosita denuncia os limites de a música ser entendida como área de conhecimento (SOUZA *et al.*, 2002) na Educação Infantil, trazendo para o contexto palavras como “musiquinha” e “instrumentinho”. Isto possibilitou verificar que o uso do diminutivo é bastante comum na sociedade brasileira para fazer referência a produtos voltados às crianças, seja nos espaços escolares, nos livros ou nos discos infantis. Entendo as crianças como atores sociais (SARMENTO; PINTO, 1997; CORSÁRO, 1992) que possuem o direito de exprimir suas opiniões (UNICEF, 2018). Por isso, penso que devemos evitar o uso sistemático de diminutivos que possam inferiorizar, principalmente quando falamos com pessoas de menor idade ou de posições sociais diferentes da nossa.

O uso do termo “musiquinha” na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental fez soar fortemente a necessidade de formação musical nos currículos de Licenciatura em Pedagogia, e a ausência, principalmente na Educação Infantil da rede pública, do professor de música. Mostrou que é indispensável trazer os brinquedos cantados no espaço escolar de forma séria, planejada e brincante. Este estudo apontou que Rosita pode ter conhecido diferentes músicas em sua infância, mas isso foi esquecido porque não ficou registrado no seu corpo, apontando assim a necessidade de amadurecimento das brincadeiras em nosso cotidiano durante a infância para que elas sejam registradas na memória corporal, emocional e intelectual. Da mesma forma, ficou evidenciado que as tecnologias não estão sendo

potencializadas no uso profissional, visto que Rosita conhecia alguns artistas reconhecidos pela área de Educação Musical, mas não tinha tempo ou hábito para organizar uma *playlist*, que muito poderia ajudá-la nos planejamentos que envolvessem música.

Deste modo, retorno à necessidade de proporcionar uma formação gratuita e de qualidade para essas estudantes. É essencial que o governo brasileiro incentive políticas públicas para a criação de músicas da infância e que elas estejam disponíveis de forma gratuita na internet. Da mesma forma, é primordial que um acesso de qualidade à internet seja disponibilizado dentro do espaço escolar.

Penso ainda que a importância do professor de música no espaço da educação infantil deveria ultrapassar a ideia de alguém para “dar aulas de música” para as crianças, passando a envolver uma curadoria de músicas, construções de *playlists* para as professoras e um trabalho colaborativo com as professoras da instituição.

Ainda sobre o tema trazido por Rosita para reflexões, é possível perceber a importância do Estágio Curricular Supervisionado na construção da docência durante a graduação, entendendo o espaço como lugar de observar e aprender, mas também de sugerir e experimentar o “novo”, com apoio e parceria tanto do docente da universidade como do docente do espaço escolar. Esse tempo da formação, oportunizado pelo estágio, deve ser entendido nessa triangulação de conhecimentos docentes para a construção da docência. Por isso, os dados encontrados nesta pesquisa, em conjunto com minha experiência como professora de música na universidade, me fazem concluir que o período dos Estágios Curriculares Supervisionados deve ser repensado entre as instituições que recebem os estudantes, para que o profissional que recebe o estagiário tenha oficialmente uma carga horária destinada ao acolhimento e exista a possibilidade de realizar planejamentos a três mãos (professor universitário, estudante e professora da escola). Penso que não só os colégios de aplicação¹²⁴ das universidades federais, mas todas as escolas básicas públicas poderiam ser “escolas-laboratórios” para o desenvolvimento de novas maneiras de pensar e fazer música e Educação.

O dado mais importante que Rosita proporcionou para esta pesquisa foi a demonstração de que o contato com novos conceitos a fez refletir, questionar e se indignar com fatos vividos. Além disso, Rosita e suas colegas apresentaram uma proposta de atividades

¹²⁴ Os colégios de aplicação das universidades funcionam como laboratórios para as universidades federais, porém não conseguem acolher toda a demanda de estudantes, além de possuírem uma realidade física e de tempo para planejamentos de seus profissionais muito diferente da dos espaços e tempos disponíveis aos profissionais das redes municipais e estaduais.

musicais e fizeram questão de explicar não só como se brincava, mas por que escolheram aquela brincadeira e quais parâmetros musicais seriam trabalhados com a atividade. Em suas palavras: “tudo foi bem gostoso, porque a gente conseguiu fazer uma proposição e aí a gente arriscou a rascunhar os objetivos, né? Acho que a gente deu conta [...], pelo menos identificando quais eram eles” (ROSITA *in* NATERA, 2019b, p. 86). Rosita ainda comentou: “eu estava super-resistente, mas, depois daquele nosso grupo focal que te falei que era cansativo e você falou que a gente só aprende música fazendo música, eu fiquei refletindo, e depois de um tempo... [percebi] como foi um espaço privilegiado, né?” (ROSITA *in* NATERA, 2019b, p. 86).

Os comentários de Rosita respondem ao segundo objetivo específico desta pesquisa, que era observar e respeitar a prática da construção do pensamento reflexivo ao processo de escuta e fazer musical. Ela mostrou, por meio de suas palavras carinhosas, a contribuição da música em sua formação. Mostrou ainda o quanto isso a fez pensar e repensar não só a importância da presença da música na formação de professores e no ambiente escolar, como também sobre qual, por que e para que levaria esta ou aquela música para realizar atividades com as crianças.

No capítulo “Músicas da mídia para crianças: o caso *Baby Shark*” foi possível responder ao terceiro objetivo específico: identificar as reflexões das estudantes sobre o repertório musical das crianças e as necessidades de atenção às dimensões midiáticas. A música *Baby Shark* foi citada pelas estudantes como sendo a mais consumida pelas crianças, mas que não deveria ocupar um lugar privilegiado no espaço escolar. Entre vários comentários e observações sobre músicas das mídias para as crianças, os questionamentos das estudantes Elena, Rosita, Estrela e Alecrim foram os que mais chamaram minha atenção, porque retomavam o caso *Baby Shark* em distintas etapas dos estudos. Elena, em especial, retomava a necessidade ou não de ter que fazer escolhas entre as músicas da cultura infantil ou *Baby Shark*. Essa é uma demonstração de que realizar estudos sobre a música na perspectiva da mídia-educação ajuda as pessoas a desenvolverem o hábito de pensar, questionar, analisar, compartilhar, trocar ideias, informações e saberes para a construção do conhecimento. É também um convite para sair do binarismo e uma oportunidade de ampliação de conceitos e opções.

Curiosamente, ao iniciar minhas análises da música *Baby Shark*, fui percebendo que a indústria cultural está em um movimento de utilizar canções eruditas ocidentais como um embrião, uma célula melódica ou mesmo a lembrança de um tema conhecido que provoca a atenção das pessoas. *Baby Shark*, por exemplo, se utiliza da 9ª Sinfonia de Dvorák, e a música *Bum Bum Tam Tam*, de MC Fiotti, se utiliza da *Partita em Lá Menor* de Bach. Percebe-se

também um amplo consumo da música na língua nativa, mas também em outras versões, como em inglês e em espanhol, o que ocorreu com as músicas *Baby Shark* e outras canções da artista pop Anitta, que, como vimos, é outra participante citada dentro do universo infantil.

Além disso, a indústria cultural vem fazendo uso de melodias pentatônicas. Essa é outra estratégia utilizada nos arranjos de *Baby Shark*, *Medicina* de Anitta e também nas linguagens do blues e do rock. Vale lembrar que a escala pentatônica é usada em diversas culturas e seu uso é milenar, porque ela é de fácil repetição e aprendizado. Os pedagogos musicais Kodály e Orff, por exemplo, também iniciam suas propostas musicais com o uso das pentatônicas, assim como Rudolf Steiner, que é fundador da antroposofia e da educação Waldorf.

Aparece ainda na música *Baby Shark* a repetição, recurso que atinge as crianças a partir de dois anos, pois já possuem habilidades para repetir alguns trechos das canções. No entanto, isso não é novidade na canção infantil, que tradicionalmente se vale da estratégia da repetição, como em *Old Mac 'Donald*, *Ip Op*, *Meu galo quebrou o bico*, *Uá tatá*, *Lenga*, *La lenga*, *Boneca de Lata*, entre outras.

Posto isto, parece que o problema levantado em sala de aula com a proposta de um pensamento crítico e reflexivo pelas estudantes não é a canção *Baby Shark* em si, pois ela não traz nada de diferente de tantas outras e não faz uso de um texto não indicado às crianças (BRASIL, 2006b). Poderíamos inclusive falar sobre o que falta de criatividade nesta canção, mas não é esse o caso no momento. O maior problema parece ser o fato de ela ser veiculada insistentemente nas mídias, levando a um consumo praticamente incontrolável, fazendo com que o adulto não consiga contê-lo entre as crianças ou mesmo dentro do espaço escolar.

As reflexões das estudantes a partir do caso *Baby Shark* mostram a importância de abordar na escola as músicas já conhecidas das crianças no ambiente familiar, mas também salientam a relevância de ampliar esse repertório. Assim, recomendo que a partir das músicas trazidas pelas crianças, outras propostas musicais possam ser apresentadas a elas, incluindo canções com estruturas musicais parecidas, assim como outras com estruturas bem diferentes. Ouvindo os depoimentos das estudantes, penso que a escola precisa planejar o “tempo livre” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014) ou mesmo o tempo em que as crianças esperam pelos pais. Não cabe mais, no mundo contemporâneo, que esses “tempos de espera”, que já viraram rotina, sejam ocupados de qualquer maneira, sem planejamento ou mesmo sem uma curadoria sobre o que se vai ouvir, assistir ou brincar. Esse tempo não pode demarcar os poderes e as hierarquias dentro do espaço escolar, pois todos sabem que normalmente são as professoras auxiliares que

ficam com as crianças à espera dos pais, e considero uma inverdade que essa falha de planejamento seja responsabilidade delas.

Segundo os relatos das estudantes, esse tempo de espera é quase uma volta ao assistencialismo, traço histórico na Educação Infantil, mas que oficialmente já acabou. As professoras auxiliares precisam ser valorizadas em seus planejamentos e é preciso também “tempo” para que elas possam se preparar, assim como ao ambiente cultural que envolverá as crianças. Entendo que a professora auxiliar possa ser mais jovem, menos experiente, mas considero importante ocorrer também a parceria entre as profissionais, não permitindo que as professoras chamadas auxiliares permaneçam somente na ajuda das trocas e das limpezas de materiais de sala.

Sua juventude pode trazer novidade, liberdade de expressão e muitas outras contribuições para a colega mais experiente, bem como para as crianças. Em primeiro lugar, minha sugestão seria a substituição do termo “professora auxiliar” por simplesmente “professora”. Em segundo, que uma delas se aventurasse e tivesse “tempo” para focar mais em conteúdos culturais, incluindo planejamentos cotidianos de brincadeiras musicais e outras atividades de escuta e fazer musical. Essa é mais uma situação que comprova a necessidade de formação musical nos cursos de Pedagogia e a importância de um educador musical também neste espaço escolar.

Em vista disso, penso que para haver música na Educação Infantil na rede pública, mas também nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é recomendado que a música ocupe um papel que vá além de sensibilizar afetivamente as crianças ou organizá-las em tempos, espaços e mesmo em princípios estéticos. Recomendo que a música da cultura infantil seja vivenciada com alegria, seriedade e cotidianamente, para que fique registrada em sua memória afetiva, corporal e intelectual. Aconselho a entrar em contato com um vasto e rico repertório para que este possa ajudar na construção do gosto musical, para que as crianças, quando mais velhas, possam fazer escolhas mais conscientes.

Isto posto, avalio que não podemos nos afastar das músicas das mídias. Não devemos negá-las. Elas também devem ser abordadas, pesquisadas e analisadas com carinho e respeito, caso as crianças assim peçam. Só se aprende música fazendo música e só se aprende a ser crítico fazendo perguntas, pesquisas e buscando respostas às nossas perguntas e às de outras pessoas. O pensamento crítico nos ajuda a olhar com mais atenção o ambiente que nos cerca e, da mesma forma, o lugar em que o mundo globalizado nos coloca. A prática da pesquisa e do fazer perguntas nos possibilitará sair da “bolha” em que os algoritmos nos posicionam ou pela qual nos deixamos envolver sem nos darmos conta. Além de conhecer outras maneiras de se pensar

a música, também passamos a nos conhecer mais. Nesta perspectiva, o questionamento não tem o foco de simplesmente denunciar o forte poder da indústria cultural; não se trata obviamente de negá-lo, mas, mais que isso, de perceber o quanto estes produtos culturais podem se tornar pedagógicos e nos ensinar muitas coisas que podem estar adormecidas dentro de nós mesmos.

Penso ainda que as estudantes me ajudaram a garantir que a escola não pode ficar reproduzindo o que, de alguma maneira, está sendo imposto pela indústria cultural. A escola tem a função de ampliar os repertórios musicais, mas também precisaria estar preparada para acolher as músicas das mídias que fazem parte do cotidiano das crianças. Com esses dados, sinto-me autorizada a dizer que as professoras, tanto na formação acadêmico-profissional como em formação continuada, precisam ser preparadas para a discussão de conteúdos audiovisuais nas salas de aula, para a qual os estudos de mídia na perspectiva da mídia-educação poderiam muito contribuir.

Ainda falando sobre a música das mídias estar ou não presente no espaço escolar, e desta maneira respondendo mais um objetivo específico desta investigação, a escrita do capítulo intitulado “Músicas pop e polêmicas: reflexões sobre a proposta música para/sobre as mídias” muito colaborou para que eu examinasse as reflexões feitas pelas estudantes sobre este tema. Com ele posso indicar que há diferentes maneiras de “como” as músicas das mídias podem ser inseridas no espaço escolar. Ficou claro que existem regras de direitos das crianças ao acesso às mídias, mas também a necessidade de garantirmos que elas desenvolvam competências para se envolverem no ambiente digital, da mesma forma que possuem o direito de serem protegidas de alguns conteúdos, como sexo, droga, violência e linguagem chula, entre outras, pelo menos até seus 12 anos, ou seja, justamente ao longo da faixa etária em que as estudantes de Pedagogia atuam.

Por isso, depois de algumas discussões e reflexões, ficou evidente a importância da formação cultural das professoras, que muitas vezes é negligenciada tanto pelas autoridades governamentais quanto pelas próprias estudantes. A formação cultural se constrói com o tempo e por isso ela deve ser oferecida nos espaços escolares e universitários de forma gratuita, mas também deve partir do interesse das professoras em alimentar seus próprios repertórios culturais, entendendo que eles não propiciam a construção de uma aula ou de um planejamento a curto prazo, mas podem dar elementos para que a professora seja mais observadora, criativa e crítica. Isso fará toda a diferença nas aulas, seja nas escolhas dos conteúdos, seja nas maneiras afetivas e sensíveis que a arte costuma desenvolver entre as pessoas.

O estudo também mostrou que é preciso ampliar o que entendemos por músicas “polêmicas”. O fato de uma música ser considerada polêmica não significa que ela não possa ser trabalhada no contexto escolar, mas que merece um planejamento na perspectiva da mídia-educação para que seja analisada sem pré-julgamentos. Assim, músicas polêmicas, ou não indicadas para crianças até 12 anos, seriam aquelas que possuem letras que se revelam machistas, sexistas, com questões problemáticas de gênero, mensagens de valores religiosos, xingamentos, palavrões, que estimulem a violência ou que depreciem a imagem do ser humano, o que normalmente acontece com a mulher – vista como objeto sexual. Além disso, acrescento a fala da estudante Tica, que diz que são essas músicas que nos fazem “fritar a cabeça” que merecem o nosso respeito e a nossa dedicação em analisá-las – em outras palavras, músicas que nos fazem questionar se é certo ou não cantar aquela letra.

Ainda sobre os videocliques musicais considerados polêmicos, ressalto que é necessária uma análise musical que entenda as construções melódica e harmônica, o uso de refrões ou as maneiras de instrumentalizá-la, pois foi possível observar que as letras, as danças e imagens sempre ficaram em primeiro plano para o “juízo”. É necessário localizar a canção no contexto histórico buscando ampliar o campo de reflexões sobre o tema abordado.

Ainda pensando em “como” as músicas das mídias podem ser abordadas ou não no espaço escolar, posso sugerir que seja de forma respeitosa, o que obrigatoriamente inclui a necessidade de a professora se dispor a repensar tanto a presença de algumas músicas folclóricas brasileiras como várias outras da cultura pop que reforçam desigualdades e a falta de direitos para diferentes públicos. Ficou evidente que o funk é um gênero musical que está no convívio das pessoas e que pode se tornar um produto cultural pedagógico por apontar realidades distintas e várias contradições em suas letras e imagens a respeito de poder, hierarquização e políticas públicas. Ele possibilita o diálogo sobre a erotização e o consumo infantil, visto ter tido como referências apresentadoras como Angélica e Xuxa, que estimulavam a questão da beleza, do erotismo, da sedução, assim como a compra de vários produtos (GUIZZO; BECK, 2011). Além disso, para que as músicas sejam analisadas dentro do espaço escolar, é fundamental que a escola pública seja de fato laica, para que ocorra uma formação crítica a partir de diferentes autores em diálogo com as opiniões das crianças.

Para finalizar, as atividades de mídia-educação se mostraram possíveis, mas também com seus limites. Os cliques levantados e analisados pelas estudantes como sendo polêmicos demais para estar dentro do espaço escolar mostraram que para elas é possível um distanciamento dos gostos e preferências pessoais, pois, com o apoio das questões orientadoras, as estudantes conseguiram não só realizar a análise, mas também perceber a importância de

estes temas serem tratados em um curso de formação de professores, tendo em vista a necessidade de discutir e de compreender de que forma e por que as crianças se envolvem com tantas músicas das mídias.

As análises de *Clube da Anitinha* e de *Medicina* evidenciam mais especificamente a importância de artistas, como é o caso de Anitta, reconhecidas como “divas pop” (PEREIRA DE SÁ; VECCHI, 2020) serem tema de estudo dentro de um curso de formação de professores, principalmente por ela dialogar tanto com o universo infantil como com o de jovens e adultos. Em sua produção cultural voltada para o público infantil, mais especificamente nos videoclipes do *Clube da Anitinha*, não foi possível perceber algo que agrida os direitos de produção às crianças até 12 anos. São canções que se utilizam das mesmas estruturas que outras canções infantis, e suas histórias relatam a importância do que o senso comum chama de “bons costumes”, como comer alimentos saudáveis etc. Fica claro, porém, que muitas outras propostas poderiam ser desenvolvidas tanto na música como nas histórias e que as pessoas especialistas em produção cultural para crianças teriam muito a sugerir.

Entretanto, no meu ponto de vista, tanto as músicas do *Clube da Anitinha* como *Baby Shark* podem nos poupar de tantas discussões no ambiente escolar ou entre os pais. Penso ser necessário não dar tanto foco a elas e utilizá-las, caso seja necessário, como um trampolim para o desenvolvimento de outros trabalhos, com arranjos instrumentais e histórias mais elaboradas e criativas. Mas não devemos menosprezar o interesse das crianças. Por meio do diálogo, das pesquisas coletivas e reflexões, é fundamental ouvi-las e tentar entender quais motivos nos fazem ouvir com mais intensidade as músicas das mídias. Vale reforçar também que elas nos sugerem vários temas geradores, que nos ajudam a realizar reflexões sobre as construções dos arranjos musicais desenvolvidos, o jogo feito nos videoclipes entre a letra e as imagens, o próprio consumo infantil, assim como os acessos, as relações e os significados que as crianças dão às mídias.

Já em relação à canção *Medicina* pude perceber que ela é mais direcionada ao universo jovem ou adulto, apesar de atingir as crianças. E é aí que se encontra o problema sobre o qual me debrucei. O jogo feito com a letra em outro idioma, o espanhol, e o uso de imagens de crianças de diferentes culturas ameniza, de certa forma, o conteúdo adulto da letra, e, pelo menos no contexto brasileiro, parece que as crianças não se dão conta dos diferentes significados das palavras, ainda que essa impressão tivesse que ser melhor investigada.

Por isso Anitta se torna tema gerador de uma análise na perspectiva da mídia-educação. A cantora se destaca pelo personagem que criou para si e pelo lugar que ocupa como

representante do gênero funk, mesmo que no momento atue mais com a música pop. Anitta nos provoca a conhecer mais sobre o gênero e todos os preconceitos preestabelecidos em relação ao funk, sobre o lugar da mulher na sociedade e sobre as possibilidades de performance e uso do próprio corpo. Provoca também o pensar sobre a possibilidade de levar a cultura local da periferia brasileira para o reconhecimento no contexto global. Abre possibilidades de questionamentos sobre como se dão as parcerias com artistas reconhecidos para alavancar uma carreira no contexto brasileiro e fora dele.

Entendo que é necessário oferecer acolhimento ao repertório das crianças, mas, tendo como princípio o direito ao universo digital, assim como à qualidade dos produtos para crianças até 12 anos (SAMPAIO; CAVALCANTE, 2012), todas as canções que não respeitam as orientações do *Manual de Classificação Indicativa* deveriam ser abordadas no espaço escolar no contexto de atividades para a formação crítica, e não só para fruição. Isto posto, penso que esse tipo de repertório é tema gerador para se pensar em projetos de trabalhos da música para/sobre as mídias, abordando a música na perspectiva da mídia-educação.

A presença de atividades de mídia-educação se justifica não por um interesse da professora em simplesmente trazer a música pop para o ambiente escolar, mas sim porque entende que a música pop está presente no contexto das crianças. Por isso, como esta pesquisa aponta, as professoras precisam estar preparadas para acolher e trabalhar com os diferentes temas que essa produção cultural possa levantar.

No curso de formação de professores, a atividade se mostrou de grande importância e necessária, porém mostrou que é preciso ainda mais diálogo para uma análise mais profunda. Mais uma vez, deparamo-nos com a questão do tempo, tão escasso no mundo moderno. O limite se manifestou na pesquisa ao mostrar que seriam ainda necessários muitos questionamentos para entender algumas respostas das estudantes, o que aponta que talvez elas também precisassem de mais perguntas e trocas para se darem conta de que o material escolhido por elas era mais rico e com maior potência de estudos e pesquisas do que elas mesmas conseguiram perceber.

Constato, assim, que as atividades de mídia-educação podem ser inseridas e contribuem para o ensinar e aprender música na formação de professores nos cursos de Pedagogia, desde que a proposta esteja bem estruturada no diálogo necessário entre a Educação Musical e a mídia-educação e que a professora se deixe levar pelas necessidades, dicas, caminhos, questionamentos e reflexões que podem aparecer no processo. A professora formadora também deve estar aberta ao novo e ao desconhecido.

10.3 LIMITES, DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES

Eu também comecei bem resistente [...]. Sou uma jovem-adulta e já deixei de ter um corpo brincante, e sei lá, chegar na aula e ter que fazer movimentos corporais? [...] eu fiquei refletindo e a disciplina conseguiu trazer muita novidade, um repertório surreal, e aí eu fiquei pensando: que loucura! Como essa disciplina é importante! [...] a gente está aqui por escolha [...], mas ela deveria ser obrigatória, todo mundo teria esse repertório e perceberia como a música é importante também no nosso currículo. (PIPOCA *in* NATERA, 2019b, p. 85-86).

Ao terminar esta investigação, pude observar vários desafios enfrentados durante o processo de ensinar e aprender música. Outros desafios surgiram pelo fato de a nossa proposta ser de inserção em um curso no qual a música não estava presente de modo institucional, e principalmente por ser uma proposta de música na perspectiva da mídia- educação, que ainda não é desenvolvida nem na área da Música nem na área da Educação.

Inserir a Música nos cursos de Pedagogia no Brasil já é um desafio e uma luta no campo dos currículos, tendo em vista a revisão de literatura que fizemos, que evidenciou a falta de referências teóricas sobre a Música na perspectiva da mídia-educação. Como vimos, entre a literatura consultada nesta pesquisa, o único trabalho em nível universitário na perspectiva da mídia-educação¹²⁵ encontrado com um tema mais próximo do desta pesquisa é o de Chris Richards (2002). Ainda assim, nossas pesquisas caminham por lugares distintos, visto que no campo empírico de sua pesquisa ele atuou em uma disciplina já incluída no currículo de mídia-educação e nela incluiu a música pop, analisando o “amplo debate teórico e educacionais sobre diferença social, identidade e pedagogia” (BUCKINGHAM; SEFTON-GREEN, 1998, p. ix).

Entre os desafios e limites encontrados no processo da pesquisa, o que mais destaque é a falta do apoio governamental brasileiro para que ocorra uma educação de qualidade. Enquanto não houver recursos para que as estudantes possam se dedicar integralmente aos estudos, poderemos ficar aqui sugerindo diferentes ideias interessantes que, oficialmente, não sairão do papel. As pessoas podem se interessar, ter mais habilidade para desenvolver este tipo de pesquisa ou outro, mas, se não tiverem recursos materiais para se debruçarem sobre o assunto, o tema escolhido não será desenvolvido com a profundidade que a educação necessita para transformar informações em conhecimentos.

¹²⁵ Pesquisas que entendem a mídia-educação como campo específico com dimensão política e operativa e que buscam organizar o pensamento sobre os meios de comunicação no contexto educativo por meio da sistematização dos aspectos-chave.

Outro limite ainda bastante importante foi o tempo da disciplina, que se mostrou insuficiente para um mergulho mais profundo nos temas abordados. Para que a disciplina pudesse dar um pouco mais de acolhimento a todas as dúvidas que apareceram no contato com o conhecimento não familiar, ela necessitaria ser estendida por no mínimo dois semestres. Deveria também ser obrigatória, e não eletiva, e ser oferecida em um semestre com foco nos fundamentos da linguagem (música “com” as mídias). Como pré-requisito, no semestre seguinte o foco seria na música “para/sobre e através” das mídias.

Como sugestão para o campo de estudos, em relação ao que outras pesquisas poderiam realizar para dar continuidade a esta, penso que, em um primeiro momento, essa proposta de música na perspectiva da mídia-educação possa ser replicada em outro curso de Licenciatura em Pedagogia. Por um lado, seria interessante que ela voltasse a ser inserida de forma eletiva, para que pudéssemos perceber as mudanças que ocorrem dependendo dos diferentes contextos socioculturais, preferencialmente em outros estados. Por outro lado, seria interessante que ela fosse desenvolvida em uma universidade na qual a música já faz parte do currículo. Isto nos possibilitaria perceber as diferentes compreensões que as estudantes de Pedagogia alcançam quando já possuem mais liberdade e conhecimento da área de Música em questão.

Em um segundo momento, para dar continuidade a esta pesquisa, não posso deixar de dizer que o mesmo deveria acontecer nos cursos de Licenciatura em Música, que também apresentam limites em suas formas de abordar as músicas das mídias no contexto escolar. Mais uma vez, há diálogos e disputas de poder em relação ao currículo, visto que, apesar de o tema poder ser abordado de forma transversal em outras disciplinas, os dados desta investigação afirmam que há necessidade de mais tempo e dedicação exclusiva ao tema para que as pessoas possam se aprofundar em todas as questões geradoras que a análise crítica necessita ou que pode trazer.

Finalmente, em terceiro lugar, o desafio era que a proposta fosse experimentada tanto com as crianças até 12 anos como também com as crianças/jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Entendo que isso só seria possível caso a professora da Educação Infantil ou dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tenha tido uma formação musical ou a realizasse em parceria com a professora de música. De qualquer forma, a proposta de levar a música na perspectiva da mídia-educação é uma aventura que se abre a diferentes profissionais que atuam com crianças.

Em relação às contribuições desta pesquisa, avalio que em primeiro lugar ela contribuiu para a área de Educação, visto ter explorado a inserção da disciplina música no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Ainda na área de Educação da

UFSC, acho que ela contribui com um dado que deve ser respeitado e avaliado, uma vez que identificou os usos e consumos de músicas e mídias de 20% das estudantes do curso e, ao mesmo tempo, diagnosticou a ausência da cultura musical para que as futuras professoras de crianças possam trabalhar as diferentes linguagens, entre elas a música, de forma intencional e planejada no cotidiano. Para os demais cursos de Educação, tanto os que ainda não possuem a música em seus currículos como os que já a possuem, acredito que os temas problematizados pelas estudantes contribuem para pensarmos a necessidade de propostas de formação crítica, nas quais as estudantes possam ir apresentando suas dúvidas e descobertas sem um olhar condicionado.

Em segundo lugar, para a área de Educação Musical, reflito que a pesquisa contribui trazendo não só o compartilhamento de uma proposta que pode ser readaptada para diferentes faixas etárias ou contextos, mas em especial uma possibilidade de “como” acolher a música das mídias dentro do contexto escolar ou da formação docente. Em terceiro lugar, para a área de Mídia-Educação, avalio que a pesquisa contribui pela iniciativa de propor a música na perspectiva da mídia-educação em um curso de formação de professores.

10.4 PRINCÍPIOS GERAIS E PROPOSTA COM MÚSICA NA PERSPECTIVA DA MÍDIA-EDUCAÇÃO

Como foi dito anteriormente, não encontrei propostas de músicas na perspectiva da mídia-educação. Há propostas de mídia-educação onde a música, mais especificamente o videoclipe, pode ou deve ser incluído, conforme já apresentado.

Entretanto há várias propostas para se pensar criticamente a televisão, os vídeos, os filmes e o cinema tanto para a formação de professores quanto para o contexto escolar ou mesmo ação cultural (FERRÉS, 1996; NAPOLITANO, 2003; OROFINO, 2005; FANTIN, 2011).

Diante das diferentes perspectivas de educar com, para/sobre e através das mídias, e em busca de sintetizar o que aprendi no processo, posso aqui propor alguns princípios gerais para inserir a música na perspectiva da mídia-educação em um curso de Licenciatura em Pedagogia, em Música ou mesmo na escola.

- I. Relação da música com outros meios: contextualizar a presença da música na vida cotidiana de forma intencional ou não. Compreender os usos e consumos de música. Compartilhar diferentes modos de ouvir.
- II. Linguagem musical: assegurar o perceber e explorar sons de diferentes fontes sonoras; garantir o conhecer e reconhecer os fundamentos da linguagem musical: timbre, altura, intensidade e duração; reconhecimento de melodia, harmonia e frases musicais. Envolver percussão corporal, jogos de mãos, brinquedos cantados, textos falados e parlendas.
- III. Repertório diverso e variado: vivenciar atividades de audição que possibilitem a fruição, o pensar, a discussão e a análise, desde canções folclóricas brasileiras e do mundo até os mais variados gêneros musicais.
- IV. Propostas mídia-educativas: garantir o conhecimento dos aspectos-chave da mídia-educação, assim como o acesso às diferentes propostas metodológicas para a análise crítica da televisão, filmes, vídeos, cinemas e textos audiovisuais.
- V. Cultura pop: conhecer e pesquisar videoclipes, filmes, gêneros musicais ou artistas de interesse do grupo envolvido.
- VI. Problematização: analisar criticamente o material escolhido a partir de pesquisas, textos e outras informações. Buscar atualizações sobre a questão da construção do gosto, significados ideológicos, éticos e estéticos.
- VII. Produção: entrar em contato com trabalhos já realizados, como portfólios digitais, *podcasts*, programas de rádio, entre outros. Propor uma forma de registro da aprendizagem por meio das mídias.
- VIII. Interpretação e análise: garantir que a professora em formação ou a criança possa expressar suas primeiras sensações e que possa defender seu ponto de vista, seu gosto musical, apesar de obter ou não características diferentes das esperadas.
- IX. Situação coletiva: vivenciar atividades que dependem do debate e da reflexão coletiva para provocar aproximações entre as pessoas e quebrar os limites territoriais dos “gostos” musicais.
- X. Avaliação e registro: garantir momentos para discutir os encaminhamentos, assim como para entender o processo de aprendizagem e o distanciamento necessário para avaliá-lo em seu término.

Mais especificamente essa proposta se baseia nos fundamentos trabalhados em um primeiro contato que tive com a mídia-educação (AZOR, 2010), nos dados e experiências vivenciadas nesta pesquisa, e também nos pressupostos e princípios gerais no trabalho com cinema e crianças de Fantin (2011). São linhas gerais, devido à complexidade do tema. Entendo que sejam somente um instrumento para apresentar uma possibilidade de caminho, mas compreendo que, ao caminhar, muitos outros caminhos poderão aparecer, e as professoras devem acolhê-los e segui-los.

Não pretendo com a apresentação dessa ideia fechar outras possibilidades, entendendo que o caminho é compartilhado e que os planejamentos, da mesma forma, o devam ser. São apenas princípios gerais para quem aceitar o convite de inserir a música na perspectiva da mídia-educação nas salas de aula de formação de professores ou mesmo na escola.

Ainda é necessário, então, deixar claro que muitos conceitos e diferentes materiais pedagógico-musicais, dados aqui como exemplos, podem ser utilizados nas diferentes faixas etárias, dependendo apenas da maneira de abordá-los. Da mesma forma, é necessário pontuar que há materiais que não são indicados para crianças menores de 12 anos, e por isso devemos respeitar as orientações e provocar reflexões, mas sem desrespeitar as crianças e o direito à infância. Alguns exemplos citados aqui fizeram parte de um curso de formação docente, e, caso a proposta seja desenvolvida com crianças, a profissional deverá ter liberdade em suas escolhas.

Fundamentada em Fantin (2011, p. 254-256), também deixo aqui registrado que este trabalho considera a música e os vídeos musicais como “instrumento e objeto de intervenção educativa, que envolvem as dimensões de fruição da análise e da produção e implicam a participação crítica e criadora” das pessoas envolvidas.

Dessa maneira compartilho minha primeira experiência e vou tecendo alguns exemplos e realizando algumas críticas e mudanças, entendendo-os como dispositivos para outras ideias que poderão ser vivenciadas em outros contextos.

Música na perspectiva da mídia-educação: uma proposta de intervenção educativa

Objetivo geral: Compreender a importância da música no espaço escolar e na formação docente em diálogo com as mídias.

Objetivos específicos:

- ✓ Refletir sobre a importância da música na vida das crianças, os diferentes modos de ouvir e consumir música, assim como suas funções sociais;
- ✓ Conhecer os fundamentos da linguagem musical na educação;
- ✓ Possibilitar espaços de apreciação, execução e criação através de atividades cantadas ou tocadas, compartilhando conhecimentos e vivências musicais;
- ✓ Analisar as possibilidades de mediação adulta na construção do conhecimento musical na infância (música folclórica, infantil, erudita, de outros povos e da mídia, entre outras);
- ✓ Construir e desenvolver propostas musicais em contextos formativos;
- ✓ Refletir sobre o direito das crianças ao acesso ao ambiente digital e à qualidade das produções culturais endereçadas a elas;

- ✓ Conhecer os aspectos-chave da mídia-educação e outras propostas de desenvolvimento do pensamento crítico.

Conteúdo distribuído em três eixos:

Música “com” as mídias

- ✓ Realizar um pequeno questionário para o mapeamento dos usos e consumos de música e mídias no grupo.
- ✓ Realizar atividades de sensibilização auditiva, trazer brincadeiras sonoras com som e silêncio, com mudanças de andamentos, com movimentos sonoros. Percebê-los corporalmente por meio de brincadeiras e textos falados.
- ✓ Explorar sons do ambiente, sons corporais e assistir a grupos reconhecidos que trabalham com essa proposta, como Barbatuques, Stomps, Blue Man Group etc.
- ✓ Ampliar o repertório infantil com brinquedos cantados, brincadeiras de roda etc. Exemplo: *Abre a roda, tin dô lê lê*, de Lydia Hortélio; *Brinquedos cantados*, do CD *Pandalelê* do Palavra Cantada; *Brincadeiras cantadas daqui e de lá*, de Maristela Loureiro e Ana Tatit; *Lagusta Lagué*, de Chica & Adê, entre outros.
- ✓ Apresentar os fundamentos da linguagem musical. Timbre, altura, duração e intensidade: distinguir, classificar, realizar. Produzir e reconhecer. Melodia, harmonia, frase e forma musical: conhecer e reconhecer. Ter acesso a registros gráficos.
- ✓ Ampliar o repertório de músicas de diferentes povos. Explorar cânones e cirandas.
- ✓ Exemplo: *Outras terras outros sons*, de Berenice de Almeida e Magda Pucci; *Divertimento com corpo e voz*, de Thelma Chan e Thelmo Cruz; *Cantos de vários cantos*, de Teca de Alencar, entre outros.
- ✓ Valorizar o uso de músicas disponíveis gratuitamente em *sites* como os de Hélio Ziskind; Cecília Cavalieri França, Magda Pucci e Berenice de Almeida (*Cantos da Floresta: iniciação ao universo indígena*); e Viviane Beineke (*Inventa – Educação Musical*).

Música “para/sobre” as mídias

- ✓ Conhecer o conceito de mídia-educação e o direito das crianças ao acesso e à competência no ambiente digital.

- ✓ Apresentar os conceitos em circulação no campo, como alfabetização e letramento midiáticos, *media literay*, multiletramentos e alfabetização crítica das mídias.
- ✓ Conhecer e entender os aspectos-chave da mídia-educação.
- ✓ Proporcionar a fruição e debates sobre a importância e o lugar da música em desenhos animados e filmes de curta e longa metragem. Exemplos: *Pedro e o Lobo*, de Prokofiev; *Silly Symphonie* e *Fantasia*, da Disney; *Vermelho como o céu*, de Cristiano Bortone; *The wall*, do Pink Floyd; *Mudança de hábito*, de Emile Ardolino; *Escola de Rock*, de Richard Lindlater; *Bohemian Rhapsody*, de Bryan Singer; *Whiplash: em busca da perfeição*, de Damien Chazelle, entre outros.
- ✓ Experimentar coletivamente a análise crítica de videocliques das músicas pop, como, por exemplo: *70 million*, do Hold Your Horses; *This is America*, de Childish Gambino; *Me solta*, de Nego do Borel; *Não perco meu tempo*, de Anitta; *A mão da limpeza*, de Gilberto Gil e Chico Buarque; *Loira burra*, de Gabriel O Pensador; *Lady Rap*, de Mulheres Pretas; *Vale tudo*, de Tim Maia; *Pobre Paulista*, do Ira!, entre outras.
- ✓ Desenvolver coletivamente análises críticas de músicas da mídia feitas para crianças ou a que elas tenham acesso, mas cujo conteúdo tem dimensões problemáticas considerando a recepção infantil. Exemplos: *Baby Shark*; *Nosso gênero vem de Deus*, do Trio R3; *Calma*, de Jorge e Mateus; *Vem e brota aqui na base*, de MC Doguinha, entre outras citadas por elas.
- ✓ Desenvolver a análise crítica de uma música de escolha pessoal, tendo os aspectos-chave como temas geradores de perguntas.

Música “através” as mídias

- ✓ Conhecer diferentes maneiras de fazer produção cultural que envolva a música, como a criação de *podcasts*, programas de rádio, matérias jornalísticas, sonorização de histórias, portfólios e outros.
- ✓ Garantir momentos para debater e avaliar o processo de aprender e ensinar música pela perspectiva da mídia-educação. Autoavaliação.

10.5 TORNAR-ME PESQUISADORA

Acho que na disciplina a gente tratou de muitas coisas novas que eu ainda não tinha visto no curso. [...] Foi uma novidade pra muita gente, bastantes termos [...], bastante dinâmica [...], eu sempre imaginava fazendo com as crianças. [...] Foi uma disciplina muito diferente do que a gente está acostumada. Gostei bastante das aulas, que teve mais debates, assim... tipo na parte que teve os vídeos. A gente debateu bastante e acho que a gente poderia ter tido mais ainda! (MONA in NATERA, 2019b, p. 84).

A professora de música dentro de mim sofreu ao ter que olhar os fatos e vê-los como “dados de pesquisa”. As 24 estudantes que participaram da pesquisa inteira se mostraram resistentes em diferentes momentos, então precisei me reconstruir como professora e avançar em minha aprendizagem de tornar-me pesquisadora. Nada disso seria possível sem essas licenciandas inquietas, questionadoras, dedicadas e trabalhadoras, apesar de muito jovens. Sou imensamente grata. Descobri que para fazer pesquisa é preciso aprender a silenciar, sentar-se sozinho por horas e horas em busca de fundamentação, de perguntas, respostas ou ainda de originalidade. Pesquisar não é conquistar o desejado, mas acolher os dados que poderão produzir conhecimento.

Como a pesquisa aborda a música na formação acadêmico-profissional, pude observar a fragilidade que ainda caracteriza o campo no país e a importância dos trabalhos desenvolvidos por Claudia Bellochio e o Grupo de Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (Fapem) fundado por ela e que produziu mais de 40 trabalhos, revelando comprometimento com uma área de conhecimento em construção (NATERA; MATEIRO, 2021). Da mesma forma, em relação às pesquisas que abordam a música e as mídias, foi possível observar a importância de que os professores valorizem os saberes dos alunos, possibilitando ouvir as vozes desses sujeitos, situação praticamente negada no espaço escolar e nas políticas públicas (NATERA; GIRARDELLO, 2020).

Somente depois desse levantamento é que foi possível delinear uma ideia mais elaborada para a continuidade da pesquisa. Na busca de tornar-me pesquisadora, optei pela cartografia, que dialogava com minha maneira de pensar e organizar todos os passos, mas também me oportunizava a liberdade, a criação, o movimento. Ter delimitado um espaço, os sujeitos e uma proposta não me garantiu domínio sobre todos os passos da pesquisa. Com essa opção metodológica, tive que me “deixar ir” (KASTRUP, 2015) por mãos não conhecidas, por atitudes não esperadas. E foi desta forma que fui aprendendo ao ensinar (FREIRE, 1997; FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

Consegui superar minhas próprias expectativas, mas, para além disso, consegui entender que o conhecimento é construído também na parceria, tema sobre o qual há muitos anos eu já me debruçava. Na perspectiva da parceria, fui entendendo que as estudantes vivenciavam, produziam e se envolviam com as atividades de acordo com muitos outros fatores que diretamente afetavam suas vidas. Não estou aqui defendendo a opção de cursar uma disciplina apenas “para cumprir currículo”, mas entendo neste momento que um currículo também deve ser pensado considerando as realidades das pessoas e que, para além de nossas vontades, dependemos de políticas públicas e de condições reais para que as pessoas possam se dedicar aos estudos. A pesquisa apontou um sistema educacional que hoje não investe significativamente nem em educação nem em cultura.

Como pesquisadora, por um lado, descobri que, além da necessidade gritante de a música se tornar obrigatória no currículo dos cursos de Pedagogia, ainda ficou evidente a falta da música da cultura infantil nas escolas. Posso afirmar com segurança que são necessárias ações musicais mais intensificadas na escola para que realmente a música fique registrada na memória emocional, corporal e intelectual das crianças (e das professoras).

Por outro lado, também descobri que os curtas-metragens, filmes, videoclipes de música pop ou música midiática podem ser ótimas ferramentas para as atividades de mídia-educação, pois a discussão e a reflexão a partir deles criam oportunidades para o desenvolvimento do pensamento crítico, desconstruindo a ideia de que a escolha do repertório deva se basear apenas nos “gostos” ou preferências musicais. Nesta perspectiva, a pesquisa me ensinou que a escola não deve ter medo de acolher as músicas das mídias, mas, sim, ser responsável por abordá-las de forma fundamentada, respeitosa, com propostas de ampliar as discussões intelectuais, ampliar as visões do que se considera “polêmico” ou não, fugindo assim de apenas emitir opiniões apressadas sobre os sons, danças ou imagens que nos fascinam.

O tornar-me pesquisadora me possibilita dizer que o ensinar e aprender música nos cursos de Pedagogia em diálogo com as atividades de mídia-educação foi uma experiência enriquecedora, que tornou a inserção da disciplina de música na formação das estudantes mais envolvente, brincante, criativa, informativa. Também possibilitou vários conhecimentos, destacando-se entre eles o de que a professora deve levar em conta os saberes e as culturas das pessoas envolvidas em seu trabalho pedagógico. Assim, finalizo essa primeira trilha do caminho, na qual, mais do que ensinar, aprendi.

REFERÊNCIAS

A CULTURA da infância – Ocupação Lydia Hortélio (2019). [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (10 min). Publicado pelo canal Itaú Cultural. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HHxLR2Z4UUQ>.

ABMES – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR. Portaria nº 13, de 15 de fevereiro de 2006. Institui a divulgação digital das teses e dissertações produzidas pelos programas de doutorado e mestrado reconhecidos. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, n. 35, p. 15, 17 fev. 2006. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port_CAPES_13_20060215.pdf.

ABNT – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6028*: informação e documentação – resumo – apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2003. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/download/NBR6028.pdf> ou <http://www.abnt.org.br/noticias/3870-normas-do-comite-brasileiro-de-informacao-e-documentacao-em-consulta-nacional>.

ABRAMOVICH, Fanny. *O estranho mundo que se mostra às crianças*. São Paulo: Summus, 1983.

ADESSI, Anna Rita. Interação vocal entre bebês e pais durante a rotina da “troca de fraldas”. *Revista da Abem*, Londrina, v. 20, n. 27, p. 21-30, jan./jun. 2012.

ADORNO, Theodor W. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: ADORNO, Theodor W. *Textos escolhidos*. Consultoria Paulo Eduardo Arantes. São Paulo: Nova Cultural, 1996. p. 65-108.

ADORNO, Theodor W. Tipos de comportamento musical. In: ADORNO, Theodor W. *Introdução à Sociologia da Música*: doze preleções teóricas. Trad. Fernando R. de Moraes Barros. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 55-84.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014. Edição digital.

ALMEIDA, Berenice de. *Músicas para crianças*: possibilidades para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2014. (Como eu ensino).

ALMEIDA, Berenice de; PUCCI, Magda Dourado. *A floresta canta!*: uma expedição sonora por terras indígenas do Brasil. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2014.

ALMEIDA, Berenice de; PUCCI, Magda Dourado. *Outras terras, outros sons*. 3. ed. São Paulo: Callis, 2015.

ALONSO, Guillermo. “Baby Shark”: a verdadeira história da música que arrasa entre os bebês (e nas listas dos EUA). *El País Brasil*, 13 jan. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/01/11/cultura/1547202020_400707.html. Acesso em: 18 mar. 2019.

ALPINO, Alberto. *Tempos Modernos*. Cartunista Alpino. 5 de janeiro de 2015. Disponível em: <https://br.noticias.yahoo.com/blogs/alpino/tempos-modernos-133915803.html>

AMUI, Gustavo Araújo; GUIMARÃES, Fernanda Albernaz do Nascimento. Música na educação básica: referenciais teóricos de periódicos nacionais publicados entre 2000 e 2010. *Per Musi*, Belo Horizonte: UFMG, n. 34, p. 89-112, ago. 2016.

ANDRADE, Paula Deporte de. A invenção das pedagogias culturais. In: CAMOZZATO Viviane Castro; CARVALHO, Rodrigo Saballa de; ANDRADE, Paula Deporte de (org.). *Pedagogias Culturais: a arte de produzir modos de ser e viver na contemporaneidade*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016. p. 19-33.

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, maio 2009.

ANDREU, Roberto Cremades; QUILES, Oswaldo Lorenzo; QUADROS JÚNIOR, João Fortunato Soares; TORRES, Lucía Herrera. Conhecimento de estilo musical em estudantes espanhóis de Educação Secundária Obrigatória com diferentes origens culturais: análise desde a educação formal. *Revista da Abem*, v. 17, n. 21, p. 67-75, 2009.

ANITTA, Gil e Caetano brilham na abertura da Olimpíada. *Veja*, 6 ago. 2016. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/cultura/anitta-gil-e-caetano-brilham-na-abertura-da-olimpiada/>. Acesso em: 6 jun. 2020.

ANITTA - Medicina (Official Music Video). [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo canal Anitta. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UhurAzTl5gs>. Acesso em: maio 2019.

APPLE, Michael W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo n. 60, p. 3-14, fev. 1987.

APPLE, Michael W. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. Trad. Tina Amado. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 64, p. 14-23, fev. 1988.

ARIONAURO. Charge Música Alta. *Arionauro Cartuns*, 1 abr. 2016. 1 charge. Disponível em: <http://www.arionaurocartuns.com.br/2016/04/charge-musica-alta.html>.

ARÓSTEGUI PLAZA, José Luis. *Democracia y Currículum: La participación del alumnado en el aula de Música*. Tese (Doctorado) – Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Granada, Granada, 2000.

ARÓSTEGUI PLAZA, José Luis. Fundamentos del currículo para la educación musical. In: ARÓSTEGUI PLAZA, José Luis (ed.). *La música en Educación Primaria*. Manual de formación del profesorado. Madrid: Dairea, 2014.

ÁVILLA, Marli Batista. *A obra pedagógica de Heitor Villa-Lobos: uma leitura atual de sua contribuição para a educação musical no Brasil*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

AZOR, Gislene Natera. *Música nos anos iniciais do Ensino Fundamental: perspectivas para o trabalho em parceria na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

BABY Shark. In: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2010]. Disponível em: Disponível em: https://es.wikipedia.org/wiki/Baby_Shark. Acesso em: 20 mar. 2019.

BABY Shark Lullaby (Chilled Version). [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo canal Baby Shark Allstars – Tema. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jEMyperkMVU&list=PLfa6uSw4VJFDfZc5oJn19aaWqCCGU8Gqf>.

BABY SHARK COLOR Fun +More. Eli Kids Songs & Nursery Rhymes. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (20 min). Publicado pelo canal Eli Kids - Cartoons & Songs. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i3aMdlKNneo>.

BABY SHARK ORIGINAL (Extended). [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (4 min). Publicado pelo canal Space Aventus. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LBHYhvOHgvc>. Acesso em: 18 mar. 2019.

BALDUCCI, Gustavo. Chegou a hora de você saber o que é K-Pop. *GQ*, 27 abr. 2019. Disponível em: <https://gq.globo.com/Cultura/Musica/noticia/2019/04/chegou-hora-de-voce-saber-o-que-e-k-pop.html>. Acesso em: 20 maio 2019.

BARBETTA, Pedro Alberto. *Estatística aplicada às Ciências Sociais*. 9. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2017.

BARBOUR, Rosaline. *Grupos Focais*. Trad. Marcelo Figueiredo Duarte. Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Leandro Miletto Tonetto. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓCIA, Liliana da (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52-75.

BARROS, Leticia Maria Renault de; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. O problema da análise em pesquisa cartográfica. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (org.). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 175-202.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAZALGETTE, Cary. *Los medios audiovisuales en la educación primaria*. Madrid: Morata, 1991. Disponível em: <https://docplayer.es/11910612-Bazalgette-c-199-i-los-medios-audiovisuales-en-la-educacion-primaria-madrid-mec-ediciones-morata-150-paginas.html>. Acesso em: 6 mar. 2019.

BAZALGETTE, Cary. Key Aspects of Media Education. In: ALVARADO, Manuel; BOYD-BARRETT, Oliver: *Media Education: an introduction*. London: British Film Institute, 1992. p. 199-204.

BEAUMONT-THOMAS, Ben. Baby Shark becomes most viewed YouTube video ever, beating Despacito. *The Guardian*, 2 Nov. 2020. Disponível em: <https://www.theguardian.com/music/2020/nov/02/baby-shark-becomes-most-viewed-youtube-video-ever-beating-despacito>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BEBÊ Tubarão. Canções animais. PINKFONG Songs for Children. [S. l.: s. n.], 2015. 1 vídeo (1 min). Publicado pelo canal Pinkfong Baby Shark – Kids’ Songs & Stories. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R93ce4FZGbc>. Acesso em: 15 dez. 2020.

BEBÊ Tubarão Dança. Cante e dance! Canções animais. PINKFONG Songs for Children. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo canal Pinkfong Baby Shark – Kids’ Songs & Stories. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XqZsoesa55w>.

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas (org.). *Educação musical e pedagogia: pesquisas, escutas e ações*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro; WEBER, Vanessa; SOUZA, Zelmielen Adornes de. Música e Unidocência: pensando a formação e as práticas de professores de referência. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 26, n. 48, p. 205-221, jan./abr. 2017.

BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

BELLONI, Maria Luiza. *O que é sociologia da infância*. Campinas: Autores Associados, 2009. (Acadêmico de Bolso).

BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: contextos, histórias e interrogações. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (org.). *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2012. p. 31-56. (Coleção Papyrus Educação).

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. Trad. e notas Francisco De Ambrosio Pinheiro Machado. 2. reimpr. Porto Alegre: Zouk, 2014.

BENTLER, P. M. *Comparative Fit Indexes in Structural Models*. *Psychological Bulletin*, v. 107 n. 2, p. 238-246, 1990.

BESSA, Beatriz de Souza. *Não atirei o pau no gato: o politicamente correto na educação infantil*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.

BEZERRA, Júlia; REGINATO, Lucas. *Funk: a batida eletrônica dos bailes cariocas que contagiou o Brasil*. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2017.

BIA Bedran - A Estrela do Mar - Lá vem Histórias. [S. l.: s. n.], 2011. 1 vídeo (3 min). Publicado pelo canal Bia Bedran. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_QdcMU9SuLg. Acesso em: 21 set. 2020.

BIANCHETTI, Monique; ISSE, Silvane Fensterseifer. Funk na escola: corpo, cultura e movimento juvenil em pauta. *Revista Kinesis*, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 75-90, set./dez. 2018.

BLACKING, John. Música, cultura e experiência. Trad. André-Kess de Moares Schouten. *Cadernos de campo*, São Paulo, n. 16, p. 1-304, 2007.

BOAL-PALHEIROS, Graça. Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes, em diferentes contextos. In: ILARI, Beatriz Senoi (org.). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006.

BOAL-PALHEIROS, Graça; BOURSCHEIDT, Luís. Jos Wuytack: a pedagogia musical ativa. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: IBPEX, 2011. p. 307-341.

BOAL-PALHEIROS, Graça; HARGREAVES, David J. Modos de ouvir música em crianças e Adolescentes. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, n. 3, p. 5-16, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/260204463_Modos_de_ouvir_musica_em_crianças_e_adolescentes. Acesso em: 6 mar. 2019.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação*. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Moutinho Baptista. Porto: Porto, 1994. Título original: Qualitative Research for Education.

BOI de Lágrimas - Boizinho Barrica (Baiante). [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (3 min). Publicado pelo canal Vinicius Brito. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=e-cBh9fSxPo>. Acesso em: 25 fev. 2021.

BOI de Lagrima. Boi Barrica. Autor da toada: Raimundo Makarra. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (4 min). Publicado pelo perfil Ser Maranhense. Disponível em: m.facebook.com/watch/?v=1399615120246319&_rdr. Acesso em: 25 fev. 2021.

BONA, Melita. *Nas entrelinhas da pauta: repertório e práticas musicais de professoras dos anos iniciais*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006.

BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. *In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). Pedagogias em educação musical*. Curitiba: IBPEX, 2011. p. 125-150.

BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson De Luca. Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação. *Em Aberto*, Brasília, v. 28, n. 94, p. 23-40, jul./dez. 2015.

BORÉM, Fausto. “... Foda!”: a bossa das palavras, música e imagens de Caetano Veloso. *Art Research Journal / Revista de Pesquisa em Arte*, v. 3, n. 2, p. 117-159, jul./dez. 2016.

BORÉM, Fausto; TAGLIANETTI, Ana Paula. Trajetória do canto cênico de Elis Regina. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 29, p. 39-52, 2014a.

BORÉM, Fausto; TAGLIANETTI, Ana Paula. Texto-música-imagem de Elis Regina: uma análise de Ladeira da Preguiça, de Gilberto Gil e Atrás da porta, de Chico Buarque e Francis Hime. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 29, p. 53-69, 2014b.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOWMAN, Wayne. The social and ethical significance of music and music education. *Revista da Abem*, v. 26. n. 40. p. 167-175. jan./jun. 2018.

BOWMAN, Wayne. O significado ético do fazer musical. *In: ENCONTROS REGIONAIS UNIFICADOS DA ABEM*, 9 a 20 de novembro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vs577Dal4eQ&t=742s>. Acesso em: 9 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9394/96. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, Ano CXXXIV, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 2006a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 27 jul. 2019.

BRASIL. Manual da Nova Classificação Indicativa. Organização José Eduardo Romão, Guilherme Canela, Anderson Alarcon. Brasília: Ministério da Justiça; Secretaria Nacional de Justiça; Departamento de Justiça, Classificação, Títulos e Qualificação, 2006b.

BRASIL. CNE/CEB nº 4/2008. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf. Acesso em: 6 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 11 mar. 2008b.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 19 ago. 2008c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Justiça. *Classificação Indicativa: Guia Prático*. 2. ed. Brasília: Secretaria Nacional de Justiça, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 3 maio 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 8 nov. 2020.

BRILHANTE, Aline Veras Moraes; NATIONS, Marilyn Kay; CATRIB, Ana Maria Fontenelle. “Taca cachaça que ela libera”: violência de gênero nas letras e festas de forró no Nordeste do Brasil”. *Cadernos de saúde pública*, v. 34, n. 3, p. 1-12, 2018.

BRITO, Maria Cristina Ponçano. *A linguagem musical: uma investigação na formação inicial do professor de educação infantil*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2013.

BRITO, Teca de Alencar. *Música na educação infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BROWN, Andrew R. Engaging in a sound musicianship. In: MCPHERSON, Gary E. (ed.). *The child as Musician: A handbook of musical development*. 2. ed. Oxford: Oxford University, 2016. p. 207-220.

BROWN, Timothy A. *Confirmatory factor analysis for applied research*. 2. ed. New York: The Guilford Press, 2006.

BUCKINGHAM, David. *Educación em medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Cambridge: Polity Press, 2003. Trad. Isidro Arias. Barcelona: Paidós Ibérica, 2005. Título original: *Media Education: literacy, learning and contemporary culture*.

BUCKINGHAM, David. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. Trad. Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo: Loyola, 2007a.

BUCKINGHAM, David. Digital Media Literacies: rethinking media Education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, v. 2, n. 1, p. 43-55, 2007b.

BUCKINGHAM, David. Precisamos realmente de educação para os meios? *Comunicação e educação*, ano XVII, n. 2, p. 41-60, jul./dez, 2012.

BUCKINGHAM, David. *La infancia materialista*. Crecer en la cultura consumista. Trad. Pablo Manzano Bernárdez. Madrid: Morata S.L., 2013. Título original: The material child.

BUCKINGHAM, David. Going Critical: On the problems and the necessity of media criticism. In: NIESYTO, Horst; MOSER, Heinz (ed.). *Medienkritik im digitalin Zeitalter*. München: Kopaed, 2018. Disponível em: <https://davidbuckingham.net/2018/07/18/going-critical/>. Acesso em: set. 2019.

BUCKINGHAM, David. *The Media Education Manifesto*. Cambridge: Polity Press, 2019.

BUCKINGHAM, David; SEFTON-GREEN, Julian. Series Editors' Preface. In: RICHARDS, Chris. *Teen Spirits: Music and Identity in Media Education*. London: Taylor & Francis, 2002. p. ix-xi.

BUENO, Paula Alexandra Reis. *A Educomunicação na educação musical e seu impacto na cultura escola*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

CACERES, Guilherme; FERRARI, Lucas; PALOMBINI, Carlos. A Era Lula/Tamborzão: política e sonoridade. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 58, p. 157-207, jun. 2014.

CARDOSO FILHO, Jorge; JANOTTI JÚNIOR, Jeder. A música popular massiva, o mainstream e o underground: trajetórias e caminhos da música na cultura midiática. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 29., 2006, Brasília. *Anais [...]*. Brasília: UnB, Intercom, 2006. p. 1-13.

CARLOMAGNO, Márcio C.; ROCHA, Leonardo Caetano. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. *Revista Eletrônica de Ciências Políticas*, v. 7, n. 1, p. 173-188, 2016.

CASTELO Rá-Tim-Bum. In: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2010]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Castelo_Rá-Tim-Bum. Acesso em: 19 out. 2020.

CAVICCHIOLI, Gabriela Spagnuolo. *Literacies: ampliando o conceito*. In: GIRARDELLO, Gilka; FANTIN, Monica (org.). *Trajetórias inventivas de pesquisa em educação contemporânea: infância, comunicação, cultura e arte*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 335-353.

CÉSAR, Janaína Mariano; SILVA, Fábio Hebert da; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de. O lugar do quantitativo na pesquisa cartográfica. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia;

TEDESCO, Silvia (org.). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 153-174.

CHAGAS, Inara. Como o funk surgiu no Brasil e quais são suas principais polêmicas? *Politize*, 3 ago. 2018. Disponível em: <https://www.politize.com.br/funk-no-brasil-e-polemicas/>. Acesso em: 13 jan. 2021.

CLUBE da Anitinha. Salada de frutas. Clipe Oficial e Letra. [S. l.: s. n.], 2018a. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo canal Clube da Anitinha. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gXyfi5vzk>. Acesso em: 27 mar. 2019.

CLUBE da Anitinha. Mão na cabeça. Clipe Oficial e Letra. [S. l.: s. n.], 2018b. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo canal Clube da Anitinha. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=OxRiaX_AlsY&list=PL1N2tyn72fXubf08Tul74YcI3sJW9hnyO. Acesso em: 27 mar. 2019.

CLUBE da Anitinha. Salada de Frutas. Episódio completo. [S. l.: s. n.], 2018c. 1 vídeo (5 min). Publicado pelo canal Clube da Anitinha. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y4N0CgrHqZk>. Acesso em: 27 mar. 2019.

CLUBE da Anitinha. Mão na cabeça. Episódio Completo. [S. l.: s. n.], 2018d. 1 vídeo (5 min). Publicado pelo canal Clube da Anitinha. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EJ4j0OGPyIc>. Acesso em: 27 mar. 2019.

CML – CENTER FOR MEDIA LITERACY. *Conjunto de Herramientas para alfabetismo em Medios: Un marco de referencia para aprender y enseñar en la era mediática*. Guía de Orientación para docentes/Líderes. Trad. Fundación Gabriel Piedrahita Uribe. Malibu: CML, 2003. Disponível em: <http://www.medialit.org>; <http://www.eduteka.org> [2004]. Acesso em: 10 maio 2020.

CML – CENTER FOR MEDIA LITERACY. *Literacy for the 21st Century: an overview & orientation guide to media literacy education orientation & overview*. Malibu: CML, 2008. Acesso em: 10 maio 2020.

COELHO, Isabel Colucci. Educação para a democracia no contexto da cultura digital: perversões e oportunidades. *Revista Teias*, v. 20, Edição Especial, p. 218-230, 2019.

CORREA, Antenor Ferreira. Entendendo o conceito de cadência para o repertório pós-tonal. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 26, p. 31-46, 2012.

CORRIGAL, Kathleen A.; SCHELLENBERG, Glenn E. Music cognition in childhood. *In: The Child as Musician: A handbook of musical development*. 2. ed. Oxford: Oxford University, 2016. p. 80-100.

CORSARO, William Arnold. Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures. *Social Psychology Quarterly*, v. 55, n. 2, Special Issue: Theoretical Advances in Social Psychology, p. 160-177, June 1992.

COSTA-GIOMI, Eugenia. Cognición musical en la infancia. In: GLUSCHANKOF, Claudia; PÉREZ-MORENO, Jéssica (ed.). *La Música en Educación Infantil: Investigación y práctica*. Madrid: Dairea, 2017. p. 45-58.

COSTA, Gisele Maria Marino. *As músicas veiculadas pelas mídias entre jovens: consumo, tendências e comportamentos*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23. p. 36-61, maio/ago. 2003.

COUNCIL OF EUROPE. *Guidelines to respect, protect and fulfil the rights of the child in the digital environment*. Recommendation CM/Rec(2018)7 of the Committee of Ministers. Strasbourg: COE, Sept. 2018.

COUTINHO, Lídia Miranda. *Desafios da docência na Cultura Digital: a experiência de professores de tecnologia na Rede Municipal de Florianópolis*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

CREMADES, Roberto Andreu; LORENZO, Oswaldo Quiles; HERRERA, Lucía Torres. *Estilo musical y curriculum en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. v. 1.0. San Vicente (Alicante): Editorial Club Universitario, 2013. E-book.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto*. Trad. Magda Lopes. Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRESWELL, John W. *Pesquisa de métodos mistos*. Trad. Magda França Lopes. Revisão técnica de Dirceu da Silva. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

CRESWELL, John W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Trad. Sandra Mallmann da Rosa. Revisão técnica de Dirceu da Silva. 3. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Penso, 2014. Recurso eletrônico.

CUNHA, Sandra Mara da. Crianças e música: educação musical e estudos da infância em diálogo. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 16, p. 1-20, maio 2020.

CUNHA, Sandra Mara da; LOMBARDI, Silvia Salles Leite; CISZEWSKI, Wasti Silvério. Reflexões acerca da formação musical de professores generalistas a partir dos princípios: “os quatro pilares da educação” e “educação ao longo de toda a vida”. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 22, p. 41-48, set. 2009.

DAMASIO, Bruno Figueiredo. Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. *Avaliação Psicológica*, v. 11, n. 2, p. 213-228, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v11n2/v11n2a07.pdf>. Acesso em: maio 2020.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, jan./jun. 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*. Capitalismo e Esquizofrenia. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 1.

DENNY. Proibido ouvir música sem fone em SP. *Charges do Denny*, 28 dez. 2013. 1 charge. Disponível em: <http://chargesdodenny.blogspot.com/2013/12/proibido-ouvir-musica-sem-fone-em-sp.html>.

DENORA, Tia. *Music in Everyday Life*. New York: Cambridge University Press, 2000. E-book.

DEWEY, John. *Cómo pensamos*: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Cognición y desarrollo humano. Trad. Marco Aurelio Galmarini. Barcelona: Paidós, 1989.

DINIZ-PEREIRA, Júlio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: EGGERT, Elda *et al.* (org.). *Trajetória e processos de ensinar e aprender*: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. Livro 1, p. 253-267.

DOWNTOWN (canção de Anitta e J Balvin). In: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2010]. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Downtown_\(can%C3%A7%C3%A3o_de_Anitta_e_J_Balvin\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Downtown_(can%C3%A7%C3%A3o_de_Anitta_e_J_Balvin)). Acesso em: 6 jun. 2020.

DREIER, Natalie. Coronavirus: Baby Shark has new song to help you wash your hands. *Boston 25 News*, 27 Mar. 2020. Disponível em: <https://www.boston25news.com/news/trending/coronavirus-baby-shark-has-new-song-help-you-wash-your-hands/Q35HMI4245GRXDBB5QFWE3ZF7Y/>. Acesso em: 30 mar. 2020.

DUARTE, Rosângela. *A construção da musicalidade do professor de educação infantil*: um estudo em Roraima. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

DUMONT, Patrícia Santos. Música-chiclete: canção que martela na cabeça, segue fórmula, mas tem antídoto. *Hoje em Dia*, 16 abr. 2017. Disponível em: <https://www.hojeemdia.com.br/mais/m%C3%BAsica-chiclete-can%C3%A7%C3%A3o-que-martela-na-cabe%C3%A7a-segue-f%C3%B3rmula-mas-tem-ant%C3%ADdoto-1.457853>. Acesso em: 23 nov. 2020.

DUSSEL, Inés. *Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI*: desafíos para la escuela. Conferência. Washington: Virtualeduca, 2009. Disponível em: <http://files.melimalzoni.webnode.com.uy/200000027-c2d17c3c9a/Nuevos%20alfabetismos.pdf>.

EGG, Marileusa de Souza. *A prática pedagógica de um professor na educação infantil*: um estudo sobre as atividades cantadas nas aulas de música. Dissertação (Mestrado) – Programa

de Pós-Graduação em Música, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

DZWONIK, Cristian. Gaturro Escuela. *Navegante das Letras*, 8 fev. 2012. 1 charge. Disponível em: <http://navegantedasletras.blogspot.com/2012/02/professores-devem-monitorar-uso-de.html>.

ELLIOT, David J.; SILVERMAN, Marissa. Felt experiences of popular music. In: MCPHERSON, Gary E. (ed.). *The child as Musician: a handbook of musical development*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2016. p. 243-263.

FABBRI, Franco. La escucha Tabú. In: QUIÑONES, Marta García (ed). *La música que no se escucha: aproximaciones a la escucha ambiental*. Barcelona: Orquesta del Caos, 2008. p. 19-38.

FACINA, Adriana. “Não me bate doutor”: Funk e criminalização da pobreza. In: QUINTO ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA. Faculdade de Comunicação/ UFBA, Salvador, maio de 2009. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19190.pdf> Acesso em setembro, 2020.

FANTIN, Monica. *Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália*. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FANTIN, Monica. Mídia-educação e cinema na escola. *TEIAS*, Rio de Janeiro, ano 8, n. 15-16, p. 1-13, jan./dez. 2007.

FANTIN, Monica. Os cenários culturais e as multiliteracies na escola. *Comunicação e Sociedade*, v. 13, p. 69-87, 2008.

FANTIN, Monica. *Crianças, Cinema e Educação além do arco-íris*. Prefácio de Pier Cesare Rivoltella. São Paulo: Annablume, 2011a.

FANTIN, Monica. Mídia-educação: aspectos históricos e teóricos-metodológicos. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011b. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br//index.php/olhardeprofessor>. Acesso em: maio 2012.

FANTIN, Monica. Dimensões da formação cultural e da mídia-educação na Pedagogia. *EntreVer*, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 264-280, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/34254/27136>.

FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka. Diante do abismo digital: mídia-educação e mediações culturais. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, n. 1. p. 69-96, jan./jun. 2009.

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. Cultura Digital e formação de professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (org.). *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2009. p. 95-146.

FANTIN, Monica; SANTOS, José Douglas Alves dos. Das linguagens midiáticas à hipótese *rock-education*: por outros arranjos educativos. *Triade*, Sorocaba, v. 9, n. 20. p. 120-145, maio 2021.

FAOUR, Rodrigo. *História Sexual da MPB*: a evolução do amor e do sexo na canção brasileira. Rio de Janeiro: Record, 2006.

FEDOROV, Alexander. Alfabetización mediática em el mundo. Breve repaso histórico. *Infoamérica*, n. 5, p. 7-23, 2011.

FELIPE, Jane. Afinal, quem é mesmo pedófilo? *Cadernos Pagu*, n. 26, p. 201-223, jan./jun. 2006.

FERNÁNDEZ, Almudena Ocaña. Educación auditiva y escucha creativa. In: ARÓSTEGUI PLAZA, José Luis (ed.). *La música en Educación Primaria*: Manual de formación del profesorado. Madrid: Dairea, 2014. p. 45-65.

FERRARI, Rodrigo; FANTIN, Monica. Cinema e incorporações: reflexões e possibilidades educativas. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, v. 10, n. 2, p. 17-38, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/28785/pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

FERREIRA, Mauro. Anitta segue bula da globalização no clipe de “Medicina”, música de forte efeito viral. *GI*, 21 jul. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/musica/blog/mauroferreira/post/2018/07/21/anitta-segue-bula-da-globalizacao-no-clipe-de-medicina-musica-de-forte-efeito-viral.ghtml>. Acesso em: jul. 2019.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte.” *Revista Educação & Sociedade*, ano XXIII, p. 257-272, ago. 2002.

FERRÉS, Joan. La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, v. XV, n. 29, p. 100-1007, 2007.

FERRÉS, Joan; PISCITELLI, Alejandro. La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, v. XIX, n. 38, p. 75-82, 2012.

FIGUEIREDO FILHO, Dalson Brito; SILVA JUNIOR, José Alexandre da. Visão além do alcance: uma introdução à análise fatorial. *Opinião Pública*, Campinas, v. 16, n. 1, p. 160-185, 2010.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira. *The music preparation of Generalist Teachers in Brazil*. Thesis (PhD of Philosophy) – Department of Industry, Professional and Adult Education, Faculty of Education, Language and Community Services, RMIT University, Melbourne, 2003.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

- FRANÇA, Cecília Cavalieri. BNCC e educação musical: muito barulho por nada? *Música na educação básica*, Londrina: Associação Brasileira de Educação Musical, v. 10, n. 12, p. 30-47, 2020.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Educação e Comunicação, v. 15).
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- FREIRE FILHO, João; HERSCHAMANN, Micael; PAIVA, Raquel. Rio de Janeiro: estereótipos e representações midiáticas. *E-compós: Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*, n. 1, p. 1-25, 2004. Disponível em: <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/1>. Acesso em: 13 jan. 2021.
- FORQUIM, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.
- FULERAGEM - MC WM (KondZilla) | Official Music Video. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo canal Canal KondZilla. Disponível em: <https://youtu.be/4N2iMmHcHys>.
- GALLEGO, Domingo; CACHEIRO, María Luz; MARTÍN, Ana M.; ANGEL, Wilmer. El Eportfolio como estrategia de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, n. 30, nov. 2009.
- GIRARDELLO, Gilka. *Televisão e imaginação infantil: histórias da Costa da Lagoa*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação/Jornalismo, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- GIRARDELLO, Gilka. Mídia-educação, novos letramentos e produção narrativa infantil: um percurso de pesquisa. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 34., 2011, Recife. *Anais* [...]. Recife: Intercom, 2011. p. 1-15.
- GIRARDELLO, Gilka. *Alfabetização, Letramento, Literacy: repensando metáforas no campo da Educação/Comunicação*. Texto didático. Florianópolis: PPGE/CED/UFSC, 2019.
- GIRARDELLO, Gilka. Para pensar imagem, imaginação e crítica na mídia-educação. In: *Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas*. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 20., 2020, *Anais* [...]. Rio de Janeiro, 2020. p. 761-770.
- GIRARDELLO, Gilka; FANTIN, Monica. Apresentação. In: GIRARDELLO, Gilka; FANTIN, Monica (org.). *Práticas culturais e consumo de mídias entre crianças*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2009a. p. 7-22.
- GIRARDELLO, Gilka; OROFINO, Isabel. Una mirada sobre educación y medios en Brasil. *Infoamérica*, v. 5, p. 113-122, 2011.

GIRARDELLO, Gilka; OROFINO, Isabel. Crianças, cultura e participação: um olhar sobre a mídia-educação no Brasil. *Comunicação, mídia e consumo*, São Paulo, ano 9, v. 9, n. 25, p. 73-90, ago. 2012.

GIRARDELLO, Gilka; FANTIN, Monica; PEREIRA, Rogério Santos. Crianças e mídias: três polêmicas e desafios contemporâneos. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 41, n. 113, p. 33-43, jan./abr. 2021.

GIROUX, Henry A. A Disneyzação da Cultura Infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 49-81.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em Educação: para além das teorias de reprodução*. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Editora Vozes, Petrópolis, 1986.

GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter L. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (org.). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 144-158.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flavio, SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 107-140.

GLUSCHANKOF, Claudia; PÉREZ-MORENO, Jéssica. *La música en Educación Infantil: investigación y práctica*. Madrid: Dairea, 2017.

GOMES, Luís. Educação vigiada: em troca de parcerias “gratuitas”, governos entregam a grandes empresas dados da educação pública. *Sul 21*, 29 jul. 2000. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2020/07/educacao-vigiada-em-troca-de-parcerias-gratuitas-governos-entregam-a-grandes-empresas-dados-da-educacao-publica/>.

GONÇALVES, Lilia Neves. A aula de música na escola: reflexões a partir do filme *Mudança de Hábito 2: mais loucuras no convento*. In: SOUZA, Jusamara (org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 167-188.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. *Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação*. São Paulo: Escrituras, 2006.

GRAY, David E. *Pesquisa no mundo real*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GREEN, Lucy. Ensino de música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. Tradução de Flávia Motoyama Narita. *Revista da Abem*, Londrina, v. 20, n. 28, p. 61-80, 2012.

GREEN, Lucy. *El aprendizaje de la música POP: avanzando en la Educación Musical*. Trad. María Inés Velásquez. Madrid: Morata S.L., 2019.

GREGÓRIO, Rafael. Distração para crianças no YouTube, “Baby Shark” chega ao Top 100 da Billboard. *Folha de S.Paulo*, 10 jan. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2019/01/distracao-para-criancas-no-youtube-baby-shark-chega-ao-top-100-da-billboard.shtml?origin=folha>. Acesso em: 18 mar. 2020.

GRIPP, Philipp; PIPPI, Joseline. O prazer feminino em discurso: uma análise da presença de ideais feministas em músicas do gênero funk. In: CONGRESSO LATINO AMERICANO DE SOCIOLOGIA, 29., 2013, Santiago. *Anais* [...]. Santiago, 2013.

GUEDES, Fabrícia; NICOLAU, Marcos. Os videoclipes Interativos e a Apropriação dos usuários para compartilhamento no YouTube. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE, 28., 2016, Caruaru. *Anais* [...]. Caruaru: Intercom, 2016. p. 1-15.

GUIZZO, Bianca Slazar; BECK, Dinah Quesada. Corpo, gênero, erotização e embelezamento na infância. *Textura*, n. 24, p. 16-36, jul./dez. 2011.

HAIR, Joseph F.; ANDERSON, Rolph E.; TATHAM, Ronald L.; BLACK, William C. *Análise multivariada de dados*. Trad. Adonai Schlup Sant’Anna e Anselmo Chaves Neto. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009. Dados eletrônicos. Disponível em: https://kupdf.net/download/hair-j-f-an-aacute-lise-multivariada-de-dados-6-ordf-edi-ccedil-atilde-o-pdf_5908f0cddc0d606a31959e82_pdf. Acesso em: maio 2020.

HARGREAVES, David J. “Within you without you”: música, aprendizagem e identidade. Trad. Beatriz Ilari. *Revista Eletrônica de Musicologia*, v. IX, out. 2005. Disponível em: http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMV9-1/hargreaves.pdf. Acesso em: 28 set. 2020.

HARGREAVES, David J. Musical imagination: perception and production, beauty and creativity. *Psychology of Music*, v. 40, n. 5, p. 539-557, 2012.

HARGREAVES, David J.; NORTH, Adrian C.; TARRANT, Mark. How and why do musical preferences change in childhood and adolescence? In: MCPHERSON, Gary E. (ed.). *The child as Musician: a handbook of musical development*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2016. p. 302-317.

HORTÉLIO, Lydia. *Música da cultura infantil no Brasil*. São Paulo: Casa Amarela, 2006. Disponível em: https://www.casaamarelafestas.com.br/textos/musica_da_cultura_infantil_no_brasil.pdf. Acesso em: 3 jan. 2021.

HORTÉLIO, Lydia. *Criança natureza cultura infantil*. Campo Grande: Memórias do Futuro, 2012. Disponível em: http://www.memoriasdofuturo.com.br/admin/arquivos/arq_2_128.pdf. Acesso em: 3 jan. 2021.

HU, Li Tze; BENTLER, Peter M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: a Multidisciplinary Journal*, v. 6, n. 1, p. 1-55, 1999. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10705519909540118>. Acesso em: maio 2020.

HUMMES, Julia Maria. *As funções do ensino de música na escola, sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro/RS*. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

IBÁÑEZ, Albert Casals. La música como práctica social y vivencia cultural. In: GLUSCHANKOF, Claudia; PÉREZ-MORENO, Jéssica (ed.). *La Música en Educación Infantil: Investigación y práctica*. Madrid: Dairea, 2017. p. 17-29.

IBOPE. *Tribos Musicais por Target Group Index*. Rio de Janeiro: IBOPE, 2013. Disponível em: <http://www.ibope.com.br/>. Acesso em: 6 mar. 2020.

ILARI, Beatriz. *Música na infância e na adolescência: um livro para pais, professores e aficionados*. Curitiba: IBPEX, 2009. (Série Educação Musical).

INDÍGENA manda recado a Anitta: ‘o que mesmo você fez pela Amazônia?’. *Catraca Livre*, 25 ago. 2019. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/indigena-manda-recado-a-anitta-o-que-mesmo-voce-fez-pela-amazonia/>. Acesso em: out. 2019.

IÚRIO. Charge. *Badalo*, 17 out. 2018. 1 charge. Disponível em: <https://www.badalo.com.br/charges/charge-24/>.

JANOTTI JUNIOR, Jeder. Música Popular Massiva e Comunicação: um universo particular. *Interim*, v. 4, n. 2, p. 1-16, 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=504450757007>.

JARAMILLO, María Cecilia Jorquera. Voz y canto em edad infantil: consideraciones teóricas. In: GLUSCHANKOF, Claudia; PÉREZ-MORENO, Jéssica (ed.). *La Música en Educación Infantil: Investigación y práctica*. Madrid: Dairea, 2017. p. 95-108.

JAWS. Direção: Steven Spielberg. California: Universal, 1975. (124 min).

JOHNNY Only - Baby Shark Song (Non-dismemberment version). [*S. l.: s. n.*], 2011. 1 vídeo (3 min). Publicado pelo canal Johnny Only. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hkHdx0yWaow>. Acesso em: 18 mar. 2019.

JOVEM Pan. In: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2010]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jovem_Pan. Acesso em: 20 out. 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Psicologia Política*, v. 18, n. 43, p. 449-502, set./dez. 2018.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓCIA, Liliana da (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 32-51.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Sílvia (org.). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 15-41.

KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia: estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Trad. Ivone Castilho Benedetti. Bauru: EDUSC, 2001.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. Trad. Márcia Barroso. Revisão Antonio Zuin. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, Especial, p. 697-715, out. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

KINOS-GOODIN, Jesse. The long, complicated history of Baby Shark - and the artist fighting for credit. *CBC*, 24 Jan. 2019. Disponível em: <https://www.cbc.ca/radio/q/thursday-january-24-2019-steffi-didomenicantonio-johnny-only-and-more-1.4989911/the-long-complicated-history-of-baby-shark-and-the-artist-fighting-for-credit-1.4989936>. Acesso em: 13 out. 2020.

KLEINA, Nilton. A história do YouTube, a maior plataforma de vídeos do mundo. *Tecmundo*, 11 jul. 2017. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/youtube/118500-historia-youtube-maior-plataforma-videos-do-mundo-video.htm>. Acesso em: 27 out. 2020.

KLINE, R.B. *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. 2. ed. New York: The Guilford Press, 2005.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Trad. Jusamara Souza. *Em Pauta*, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, abr./nov. 2000.

LA BELLA polenta. [*S. l.: s. n.*, 2012?]. 1 vídeo (4 min). Publicado pelo canal Marcelo Albino Angst. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-nisfL47OCw>. Acesso em: 25 fev. 2021.

LAERTE. Piratas do Tietê. *Depósito de Tirinhas*, 28 fev. 2013. 1 charge. Disponível em: <https://deposito-de-tirinhas.tumblr.com/post/44238946460/por-laerte>.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *Nuevos alfabetismos*. Su práctica cotidiana y el aprendizaje em el aula. Traducido de la segunda edición inglesa por Pablo Manzano Bernárdez. Ediciones Morata, S. L. 2010.

LEÃO, Luiza. Desenho animado de Anitta é finalista em prêmio internacional infantil. *Notícias da TV*, 11 jun. 2019. Disponível em: <https://noticiasdatv.uol.com.br/noticia/televisao/desenho-animado-de-anitta-e-finalista-em-premio-internacional-infantil-27409>. Acesso em: 17 jan. 2021.

LINO, Dulcimarta Lemos; DORNELLES, Gabriel do Nascimento. Eu sabo porque sabo: a poética da improvisação na Educação Musical. *Revista da Abem*, v. 27, n. 42, p. 163-180, jan./jun. 2019.

LINO, Lucilia Augusta. Base Nacional Comum da formação como proposta de desmonte e descaracterização da formação. *In: Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 20., 2020, Anais [...]*. Rio de Janeiro, 2020. p. 93-118.

LINS, Regina Navarro. Prefácio. *In: FAOUR, Rodrigo. História Sexual da MPB: a evolução do amor e do sexo na canção brasileira*. Rio de Janeiro: Record, 2006. p. 11-14.

LISAUSKAS, Rita. Parem de tocar Anitta nas festas de criança. Apenas parem. *Estadão*, 13 jan. 2015. Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/blogs/ser-mae/parem-de-tocar-anittas-festas-de-crianca-apenas-parem/>. Acesso em: 17 fev. 2020.

LOPES, Nathália. Anitta é acusada de usar cabelo de criança para limpar a mão e vídeo viraliza. *Pais e Filhos*, 9 dez. 2019. Disponível em: <https://paisefilhos.uol.com.br/crianca/anitta-e-acusada-de-usar-cabelo-de-crianca-para-limpar-a-mao-e-video-viraliza/>. Acesso em: 17 fev. 2020.

LÓPEZ, Anna Lúcia Leão. A influência das músicas infantis no desenvolvimento psicomotor da criança. *Revista Brasileira de Musicoterapia*, ano III, n. 4, p. 5-26, 1998.

LOUREIRO, Maristela; TATIT, Ana. Brincadeiras cantadas e cá e de lá. Maristela Loureiro e Ana Tatit; [ilustrações Ana Tatit]. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013. (Brinco e Canto).

LUTTRELL, Wendy (org.). *Qualitative Educational Research: readings in reflexive methodology and transformative practice*. New York; London: Routledge, 2010.

MACHADO, Cecília Marcon Pinheiro. *Música para crianças: uma discografia comentada*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MADALOZZO, Vivivan Agnolo; MADALOZZO, Tiago. Planejamento na musicalização infantil. *In: ILARI, Beatriz; BROOCK, Angelita (org.). Música e educação infantil*. Campinas: Papipus, 2013.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. A música e as primeiras aprendizagens da criança. *In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (org.). Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 119-126.

MAGALHÃES, Álvaro. Um saco, dois sacos, quatro sacos de livros. *In: MESQUITA, Armindo (coord.). Pedagogias do Imaginário: olhares sobre a literatura infantil*. Porto: ASA, 2002. p. 211-214. (Perspectivas Actuais/Educação).

MAKINO, Jéssica Mami. Repertório musical na educação infantil: música para crianças? *Revista da Abem*, v. 28, p. 177-193, 2020.

MARCELO GARCIA, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. Trad. Cristina Antunes. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Caderno Cedes*, Campinas: Papirus, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARKTEST. *Target Group Index (TGI)*. Lisboa: Maktest Grupo, [s. d.]. Disponível em: <https://www.marktest.com/wap/a/grp/p~16.aspx#apresentação>. Acesso em: 24 out. 2020.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *A comunicação na educação*. Trad. Maria Immacolata Vassalo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINS, Mariana Roncale. *Do Rec ao Play, e além: as gravações em uma oficina de música para crianças*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Trad. Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Título original: *In Defense of the School*.

MATEIRO, Teresa. John Paynter: a música criativa nas escolas. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IBPEX, 2011a. p. 243-273. (Série Educação Musical).

MATEIRO, Teresa. A formação profissional para a educação infantil: algumas considerações. In: SANTIAGO, Diana; BROOCK, Angelita M. Vander; CARVALHO, Tiago de Quadros Mais (org.). *Educação musical infantil*. Salvador: PPGMUS UFBA, 2011b. p. 111-124.

MATEIRO, Teresa. A prática de Ensino na formação dos professores de música: aspectos da legislação brasileira. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (org.). *Práticas de ensinar música: legislação, observação, registro, orientação, espaços, formação*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogia em Educação Musical*. Curitiba: IBPEX, 2011. (Série Educação Musical).

MATEIRO, Teresa; NATERA, Gislene; GATTINO, Gustavo. Estágio Curricular no curso de licenciatura em Música: espaços, dilemas, relações e desafios. In: LAWALL, Ivani Teresinha; CLEMENT, Luiz (org.). *Relatos e reflexões sobre estágio curricular supervisionado: cursos de licenciatura da UDESC*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2016. p. 167-184.

MATEIRO, Teresa; PEDROLLO, Silani. O céu está caindo: música, drama e imaginação. *Revista da Abem*, v. 26, n. 40, p. 114-130, jan./jun. 2018.

MATEIRO, Teresa; PEDROLLO, Silani. Plim, Plim, Plim: exploração, surpresa e reflexão. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 29., 2019, Pelotas. *Anais [...]*. Pelotas: Anppom, 2019. p. 1-8.

MATIAS, Karina. Leo Dias diz que Anitta ironizou vazamento de biografia e que não tem medo de processos. *Folha de S.Paulo*, 3 abr. 2019. Disponível em: <https://f5.folha.uol.com.br/celebridades/2019/04/leo-dias-diz-que-anitta-ironizou-vazamento-de-biografia-e-que-nao-tem-medo-de-processos.shtml>.

MATOS, Thais. “Baby Shark” é avaliado pelo Palavra Cantada: como 2 acordes ganharam 2 bilhões de views? *GI*, 9 fev. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/poparte/musica/noticia/2019/02/09/baby-shark-e-avaliado-pelo-palavra-cantada-como-2-acordes-ganharam-2-bilhoes-de-views.ghhtml>. Acesso em: 18 mar. 2019.

MCCLAIN, Jordan M. A framework for using popular music videos to teach media literacy. *Dialogue. The Interdisciplinary Journal of Popular Culture and Pedagogy*, v. 3, n. 1, 2016a. Disponível em: <http://journaldialogue.org/issues/a-framework-for-using-popular-music-videos-to-teach-media-literacy/>. Acesso em: 14 out. 2018.

MCCLAIN, Jordan M. Framing in Music Journalism: Making Sense of Phish’s “Left-Field Success Story”. *The Journal of Popular Culture*, v. 49, n. 6, p. 1206-1223, 2016b. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jpcu.12489>. Acesso em: 14 out. 2018.

MEDEIROS, Lucas. Anitta enganou todo o Brasil aos 16 anos, com o primeiro vídeo amador de sua carreira; assista. *TV Foco*, 28 mar. 2019. Disponível em: <https://www.otvfoco.com.br/anitta-enganou-todo-o-brasil-aos-16-anos-com-o-primeiro-video-amador-de-sua-carreira/>. Acesso em: 18 jan. 2021.

MEDICINA (canção). In: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2010]. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Medicina_\(can%C3%A7%C3%A3o\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Medicina_(can%C3%A7%C3%A3o)). Acesso em: jan. 2021.

MENDONÇA, Francini Karina de Oliveira. O potencial significativo da música Pentatônica. In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UNISO, 1., 2014, Sorocaba. *Anais [...]*. Sorocaba: Universidade de Sorocaba, 2014. p. 1-13.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

MERRIAM, Alan P. Uses and Functions. In: MERRIAM, Alan P. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964. p. 209-227.

MEU pé, meu querido pé. Compositor: Hélio Ziskind. São Paulo: Eldorado, 1997. 1 CD, 18 faixas. Disponível em: http://www.helioziskind.com.br/index.php?apg=disco_det&ndi=1&ver=por. Acesso em: 3 mar. 2021.

MEYER, Leonardo B. *La emoción y el significado en la música*. Trad. y prólogo de José Luis Turina. Madrid: Alianza, 2001.

MICHAEL Jackson History Tour - We Are The World/Heal The World. [S. l.: s. n., s. d.]. 1 vídeo (12 min). Publicado pelo canal Study. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=teBLivo6VAw>. Acesso em: 17 fev. 2021.

MOREIRA, Ana Lúcia Iara Gaborim. Música Infantil no Brasil: reflexões sobre o repertório midiático, escolar, erudito e popular. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA*, 2., 2012, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012. p. 289-297.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Currículo, Cultura e Sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 13-47.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeane Sawaya. Brasília, DF: UNESCO; São Paulo: Cortez, 2014.

MP3. *In: WIKIPEDIA: the free encyclopedia*. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2010]. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/MP3>. Acesso em: 7 out. 2020.

NAMLE – NATIONAL ASSOCIATION FOR MEDIA LITERACY EDUCATION. *Core principles of Media Literacy Education in the United States*. New York: NAMLE, 2007a.

NAMLE – NATIONAL ASSOCIATION FOR MEDIA LITERACY EDUCATION. *Preguntas claves al analizar mensajes de medios de comunicación*. New York: NAMLE, 2007b.

NAMLE – NATIONAL ASSOCIATION FOR MEDIA LITERACY EDUCATION. *Construyendo relaciones saludables con los medios de comunicación. Guía para los padres sobre la alfabetización mediática*. New York: NAMLE, [2020?]. Disponível em: https://namle.net/wp-content/uploads/2020/09/parent_guide_spanish_final.pdf. Acesso em: 13 maio 2020.

NAPOLITANO, Marcos. A música popular brasileira (MPB) dos anos 70: resistência política e consumo cultural. *In: CONGRESSO LATINOAMERICANO IASPM*, 5., 2002, Cidade do México. *Actas [...]*. Cidade de México, 2002. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2012/historia_artigos/2napolitano70_artigo.pdf. Acesso em: 6 mar. 2020.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

NAPOLITANO, Marcos. A historiografia da música popular brasileira (1970-1990): síntese bibliográfica e desafios atuais da pesquisa histórica. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 8, n. 13, p. 135-150, jul./dez. 2006.

NATERA, Gislene. Possibilidades e limites do estágio em música aos ouvidos da orientadora. *In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 21., 2013, Pirenópolis. *Anais [...]*. Pirenópolis: ABEM, 2013.

NATERA, Gislene. *Atividades de Mídia-Educação*. Florianópolis: [s. n.], 2019a. 1 diário de campo.

NATERA, Gislene. *Caderno NADE-Pesquisa*. Florianópolis: [s. n.], 2019b. 1 diário de campo.

NATERA, Gislene. *Portfólio*. Florianópolis: [s. n.], 2019c.

NATERA, Gislene; GIRARDELLO, Gilka. Música e Mídias: contribuições das teses e dissertações brasileiras para a formação de professores. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 13, n. 32, p. 1-20, jan./dez. 2020.

NATERA, Gislene; MATEIRO, Teresa. Música na formação acadêmico [profissional nos cursos de Pedagogia: 20 anos de pesquisa. *Opus*, v. 27, n. 1, p. 1-28, jan./abr. 2021.

NAVES, Santuza Cambraia. Da Bossa Nova à Tropicália: contenção e excesso na música popular. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 15, n. 43, p. 35-44, 2000.

NICOLETI, Thaís. Diminutivos podem expressar carinho ou ofensa. *Folha de S.Paulo*, 10 nov. 2016. Disponível em: https://thaisnicoleti.blogfolha.uol.com.br/2016/11/10/diminutivos-podem-expressar-carinho-ou-ofensa/?utm_source=mail. Acesso em: 14 out. 020.

NORONHA, Ana Paula Porto; PINTO, Lariana Paula; OTTATI, Fernanda. Análise fatorial confirmatória da Escala de Aconselhamento Profissional. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 68, n. 1, p. 62-71, 2016.

NORTH, Adrian; HARGREAVES, David. *The social and applied Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NUNES, William. *Clara, Mônica e Joana: mulheres professoras em seus diferentes arranjos familiares*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

OB-LA-DI, Ob-La-Da (Remastered 2009). [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (3 min). Publicado pelo canal The Beatles. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9x5WY_jmsko. Acesso em: 21 fev. 2021.

OLD MacDonald Had A Farm - Nursery Rhymes - Super Simple Songs. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (3 min). Publicado pelo canal Super Simple Songs - Kids Songs. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_6HzoUcx3eo.

OROFINO, Maria Isabel. *Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. Campinas: Cortez, 2005.

ORTEGA, Rodrigo. Como ‘Bum bum tam tam’, de MC Fioti, se tornou o 1º clipe brasileiro a alcançar 1 bilhão de views no YouTube. *GI*, 15 set. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/musica/noticia/2018/09/15/como-bum-bum-tam-tam-de-mc-fioti-se-tornou-o-1o-clipe-brasileiro-a-alcancar-1-bilhao-de-views-no-youtube.ghtml>. Acesso em: 31 out. 2018.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. “Mas as crianças gostam” ou sobre gostos e repertórios musicais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais* [...]. Poços de Caldas: ANPED, 2003. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 5 out. 2003.

PACHECO, Eduardo Guedes. *Educação musical na educação Infantil: uma investigação-ação na formação e nas práticas das professoras*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

PACHECO, Paulo. Diretor de Cocoricó deixa TV Cultura após 30 anos e se preocupa com crise. *UOL*, 6 out. 2016. Disponível em: <https://tvefamosos.uol.com.br/noticias/redacao/2016/10/06/diretor-de-cocorico-deixa-tv-cultura-apos-30-anos-e-se-preocupa-com-crise.htm>. Acesso em: 19 out. 2020.

PAKISTAN Gayi. Kaaf Kangana. Neelam Muneer. Official HD. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (3 min). Publicado pelo canal Elements Prime. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KRCMXHF97yY>. Acesso em: 22 fev. 2021.

PALAVRA Cantada - Em Cima Embaixo. [S. l.: s. n.], 2015. 1 vídeo (3 min). Publicado pelo canal Palavra Cantada Oficial. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BYnoiv9RXgU>. Acesso em: 21 set. 2020.

PALAVRA Cantada - Tartaruga e o Lobo. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (3 min). Publicado pelo canal Palavra Cantada Oficial. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e710ADonP78>. Acesso em: 25 fev. 2021.

PALAVRA CANTADA. *Quem somos*. São Paulo: Palavra Cantada, [s. d.]. Disponível em: <http://palavracantada.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 19 out. 2020.

PALLANT, Julie. *SPSS Survival Manual*. London: Open University Press, 2007.

PAREJO, Enny. Edgar Willems: um pioneiro da educação musical. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IbpeX, 2011. p. 89-123. (Série Educação Musical).

PASSARINHO, que som é esse? – Violino. [S. l.: s. n.], 2014. 1 vídeo (1 min). Publicado pelo canal Hélio Ziskind. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d2Q5s0Db4yo>. Acesso em: 21 set. 2020.

PASSARINHO, que som é esse? (Todos os instrumentos). [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (29 min). Publicado pelo canal Elias Moisés. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T3AoGeR4Kwo>. Acesso em: 3 mar. 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. *Investigación Cualitativa*, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017.

PASSOS, João Vitor. *Imagens para tese...2021*.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓCIA, Liliana da (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-31.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu Ensino*. Porto Alegre: Sulinas, 2008.

PEREIRA, Silvio da Costa. Consumo cultural entre professores do ensino fundamental. In: GIRARDELLO, Gilka; FANTIN, Monica (org.). *Práticas culturais e consumos de mídias entre crianças*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2009.

PEREIRA DE SÁ, Simone. Anitta no Rock in Rio: negociações de corpos e territórios em performances de divas pop-periféricas. In: SOARES, Thiago; LINS, Mariana; MANGABEIRA, Alan (org.). *Divas Pop: o corpo-som das cantoras na cultura midiática*. Belo Horizonte: Fafich/Selo PPGCOM/UFMG, 2020. p. 65-80. Recurso eletrônico.

PEREIRA DE SÁ, Simone; CARREIRO, Rodrigo; FERRARAZ, Rogerio. O Pop não poupa ninguém? In: PEREIRA DE SÁ, Simone; CARREIRO, Rodrigo; FERRARAZ, Rogerio (org.). *Cultura Pop*. Salvador: EDUFBA; Brasília: Compós, 2015. p. 9-16.

PEREIRA DE SÁ, Simone; VECCHIA, Leonam Dalla. O álbum visual *Kisses* e a construção da *star persona* de Anitta. In: PEREIRA DE SÁ, Simone; AMARAL, Adriana; JANOTTI JUNIOR, Jeder (org.). *Territórios afetivos da imagem e do som*. Belo Horizonte: Fafich/Selo PPGCOM/UFMG, 2020. p. 65-90. Recurso eletrônico.

PHILPOTT, Chris. Musical Literacy: Music as language. In: MCPHERSON, Gary E. (ed.). *The child as Musician: a handbook of musical development*. 2. ed. Oxford University, 2016. p. 191-207.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto (org.). *Tempo, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. E-book.

PINHEIRO, Pedro Henrique. “Grande Sebastian Bach!”: MC Fioti explica a composição do hit “Bum Bum Tam Tam”. *Tenho mais discos que amigos*, 20 dez. 2017. Disponível em: <https://www.tenhomaisdiscosqueamigos.com/2017/12/28/mc-fioti-explica-bum-bum-tam-tam/>. Acesso em: 31 out. 2018.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (org.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Bezerra, 1997. p. 33-73.

POPOLIN, Állison. “*Eu gosto de escutar música todo dia [...] Todo jovem gosta*” – “Escutar música já faz parte da minha vida”. Jovens, escuta diária de música e aprendizagem musical. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

PORQUE o YouTube é a mais importante que qualquer outra ferramenta na sua carreira musical. *CD Baby*, 22 ago. 2013. Disponível em: <https://somosmusica.cdbaby.com/porque-youtube-e-mais-importante-que-qualquer-outra-coisa-na-sua-carreira-musical/>. Acesso em: 27 out. 2020.

PUCCI, Magda; ALMEIDA, Berenice de. *Cantos da Floresta: iniciação ao universo indígena*. São Paulo: Peirópolis, 2017.

QUADROS, João Fortunato Soares de; LORENZO, Oswaldo. Preferência musical e classe social: um estudo com estudantes de ensino médio de Vitória, Espírito Santo. *Revista da Abem*, Londrina, v. 21, n. 31, p. 35-50, jul./dez. 2013.

QUILES, Oswaldo Lorenzo; GARRIDO, Ángel Luis Pérez; QUADROS JÚNIOR, João Fortunato Soares de. Estudo sobre Preferências de Estilo Musical em Estudantes Espanhóis de Ensino Superior. *Revista Música Hodie*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 211-222, 2014.

RÁDIOS FM mais acessadas por país. Estatísticas de Rádios. *Rádios*, 1 fev. 2021. Disponível em: https://www.rádios.com.br/relatorios/stat_2021-01_fm_pais_33. Acesso em: 13 jan. 2021.

RAMOS, Silvia Nunes. *Escuta portátil e aprendizagem musical: um estudo com jovens sobre a audição musical mediada pelos dispositivos portáteis*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

RANKING das dez maiores empresas de ensino superior do país, em 2017. *Folha de S.Paulo*, 17 jun. 2018. Disponível em: <https://arte.folha.uol.com.br/mercado/2018/06/17/dez-maiores-do-ensino-superior/>.

REDE Atlântida. In: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2010]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Rede_Atlântida.

REVELLE, W. psych: Procedures for Personality and Psychological Research. Northwestern University, Evanston, Illinois, USA. 2017. Disponível em: <https://CRAN.R-project.org/package=psych> Version = 1.9.12.

REZENDE, Aline da Silva Borges. Entre o olhar da pobreza e o som da ostentação: os imaginários do consumo na construção midiática da infância na cena musical do funk ostentação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COMUNICAÇÃO E CONSUMO, 2015, São Paulo. *Anais* [...]. São Paulo: ESPM, 2015. p. 1-15.

RIBEIRO, Alfredo; BORÉM, Fausto. O corpo e a voz indissociáveis em três performances de Elis Regina. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 26., 2016, Belo Horizonte. *Anais* [...]. Belo Horizonte: ANPPOM, 2016.

RICHARDS, Chris. Popular Music Media Education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v. 16, n. 3, p. 317-330, 1995.

RICHARDS, Chris. *Teen Spirits: Music and Identity in Media Education*. London: Taylor & Francis, 2002.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Mídia-educação e pesquisa educativa. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 119-140, jan./jun. 2009.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Retrospectiva e tendências da pesquisa em Mídia-educação no contexto internacional. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (org.). *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2012. p. 17-30. (Coleção Papirus Educação).

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogias dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROMANELLI, Guilherme. Antes de falar as crianças cantam! Considerações sobre o ensino de música na Educação Infantil. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 17, n. 3, p. 61-71, set./dez. 2014.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em Educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROSSEEL, Yves. lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, v. 48, n. 2, p. 1-36. 2012. Disponível em: <https://www.jstatsoft.org/v48/i02>.

RUSINECK, Gabriel; ARÓSTEGUI PLAZA, José Luis. Educational Policy Reforms and the politics of music teacher education. In: BENEDICT, Cathy; SCHMIDT, Patrick; SPRUCE, Gary; WOODFORD, Paul (ed.). *The Oxford Handbook Of Social Justice in Music Education*. Oxford: Oxford University Press, 2015. Chapter 5, p. 78-90.

RUSSELL, Philip A. Musical tastes and society. In: HARGREAVES, David J.; NORTH, Adrian (ed.). *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press, 1997. p. 141-158.

SACKS, Oliver. *Alucinações musicais: relatos sobre a música e o cérebro*. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SAHÃO, Eduardo Assad. *Edu (comuni) cação musical: uma experiência entre educação musical e educomunicação para uma formação crítica, ativa e criativa*. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2020.

SAMPAIO, Inês Sílvia Vitorino; CAVALCANTE, Andréa Pinheiro Paiva. Critérios e indicadores de qualidade. In: SAMPAIO, Inês Sílvia Vitorino; CAVALCANTE, Andréa Pinheiro Paiva. *Qualidade na programação infantil da TV Brasil*. Florianópolis: Insular, 2012. p. 21-48.

SANTAELLA, Lucia. *Comunicação Ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Daniel Dos. *Como fabricar um Gangsta: Masculinidades Negras nos videoclipes dos Rappers Jay-Z e 50 Cent*. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

- SANTOS, Lizyane Francisca Silva dos. *Nas trilhas das produções culturais no cotidiano da educação infantil*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. Bezerra (ed.). *As crianças; contextos e Identidades*. Braga: Instituto de Estudo da Criança/Universidade do Minho, 1997. p. 7-30.
- SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora Unesp, 1992.
- SERRES, Michel. *Polegarzinha*. Trad. Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- SILVA, Claudionor Renato da. BNCC da educação infantil: Necessidades formativas crítica e de transgressão aos estagiários (as) em cursos de Pedagogia. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, v. 4, n. 3, p. 70-89, jul./set. 2019.
- SILVA, Izis Melo da; MESSINA, Marcello. Geocorpografias do funk: raça, autodeterminação e olhar masculino em Malandramente. *Claves*, v. 2018, p. 1-15, 2018.
- SILVA, Lucilene. *Eu vi as Três Meninas*: música tradicional da infância na Aldeia de Carapicuíba. Ilustrações de Adelsin. 1. ed. Carapicuíba: Zerinho ou Um, 2014.
- SILVA, Walência Marília Silva. Zoltan Kodály: alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: IBPEX, 2011. p. 55-88.
- SLOBODA, John A. *A mente musical*: psicologia cognitiva da música. Trad. Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.
- SOARES, Ismar de Oliveira. Quando o educador do ano é um educador: o papel da USP na legitimação do conceito. *Comunicação & educação*, ano XIII, n. 3, p. 39-52, set./dez. 2008.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetizações: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, p. 5- 17. Jan/abr. 2004.
- SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n.81, p. 143-160, dez. 2002.
- SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances: Estudo sobre Educação*, ano XI, v. 12, n. 13, p. 49-64, jan./dez. 2005.
- SOARES, Thiago. *A estética do videoclipe*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.
- SOARES, Thiago. Abordagens Teóricas para Estudos sobre Cultura Pop. *Logos 41: Cidades, Culturas e Tecnologias Digitais*, v. 2, n. 24, p. 1-14, 2014.

SOARES, Thiago. Percursos para estudos sobre música pop. *In: PEREIRA DE SÁ, Simone; CARREIRO, Rodrigo; FERRAZ, Rogério (org.). Cultura pop*. Salvador: EDUFBA; Brasília: Compós, 2015. p. 19-34.

SODRÉ, Lilian Abreu. *Música africana na sala de aula: cantando, tocando e dançando nossas raízes negras*. 1. ed. São Paulo: Duna Duetto, 2010.

SODRÉ, Muniz. *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOLÁ, Reina Capdevila. El niño que canta: propuestas prácticas. *In: GLUSCHANKOF, Claudia; PÉREZ-MORENO, Jéssica (ed.). La Música en Educación Infantil: Investigación y práctica*. Madrid: Dairea, 2017. p. 109-118.

SOLER, Simone. “*Se chover assistimos TV*”: práticas e mediações pedagógicas em relação à televisão na educação infantil. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SOUZA, Jusamara. A experiência musical cotidiana e a pedagogia. *In: SOUZA, Jusamara (org.). Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000a. p. 33-44.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e cotidiano: algumas considerações. *In: SOUZA, Jusamara (org.). Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000b. p. 163-171.

SOUZA, Jusamara. Caminhos para a construção de uma outra didática da música. *In: SOUZA, Jusamara (org.). Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000c. p. 173-185.

SOUZA, Jusamara. Cultura e diversidade na América Latina: o lugar da educação musical. *Revista da Abem*, v. 18, p. 16-20, 2007.

SOUZA, Jusamara. Aprender e ensinar música no cotidiano: pesquisas e reflexões. *In: SOUZA, Jusamara (org.). Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 7-12.

SOUZA, Jusamara. A Educação Musical como campo científico. *Olhares & Trilhas*, Uberlândia, v. 22, n. 1, jan./abr. 2020.

SOUZA, Jusamara; HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda de; DEL BEN, Luciana; MATEIRO, Teresa. *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002. (Série Estudos, v. 6).

SOUZA, Severino Ramos de; FRANCISCO, Ana Lúcia. O método da Cartografia em Pesquisa Qualitativa: estabelecendo princípios...desenhando caminhos... *In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 5.*, 2016, Porto. *Atas [...]*. Porto: Universidade Lusófona do Porto, 2016. v. 2, p. 811-820. Disponível em:

<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/826/812>. Acesso em: maio 2018.

SOUZA, Thais Ehrhardt de. As crianças e os conteúdos para adultos na televisão: recepção, mediação e brincadeira. In: GIRARDELLO, Gilka; FANTIN, Monica (org.). *Trajetórias inventivas de pesquisa em educação contemporânea: infância, comunicação, cultura e arte*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 475-493.

STAHLSCHMIDT, Ana Paula Melchior; AMARAL, Maria Luiza Feres do; FINCK, Regina. Cantigas de ninar: fadas e bruxas de mãos dadas para um sono tranquilo. In: BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia; SPECHT, Ana Claudia *et al.* (org.). *Pedagogia da música: experiências de apreciação musical*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

STAKE, Robert E. Case Studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994. p. 236-247.

STEVIE Wonder - Just Called To Say I Love You. [S. l.: s. n., s. d.]. 1 vídeo (6 min). Publicado pelo canal no. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1bGOgY1CmiU>. Acesso em: 17 fev. 2021.

STOCKFELT, Ola. Adequate Modes of Listening. In: COX, Christoph; WARNER, Daniel (ed.). *New Audio Culture: readings in modern music*. London: Bloomsbury, 2006. p. 88-93.

STOCKFELT, Ola. La escucha de fondo como composición musical. In: QUIÑONES, Marta García (ed.). *La música que no se escucha: aproximaciones a la escucha ambiental*. Barcelona: Orquestra del Caos, 2008. p. 113-123.

STORGATTO, Sabrina Silveira Spanavello. *Educação infantil e educação musical: um estudo com pedagogas*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

SUBTIL, Maria José Dozza. *A apropriação da música midiática por crianças de quarta-série do ensino fundamental*. Tese (Doutorado) – Centro Tecnológico de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

SUBTIL, Maria José Dozza. Músicas, mídias e escola: relações e contradições evidenciadas por crianças e adolescentes. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, n. 40, p. 177-194, abr./jun. 2011.

SVENSSON, Sarah; ZUFELT, Darren. “70 Million”: A Remaining of Paintings in the Digital Age. *Analysis* 3, 20 April 2013. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/139621490/Analysis-3>.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TAGG, Philip. Analisando a música popular: teoria, método e prática. *Em Pauta*, v. 14, n. 23, p. 5-42, dez. 2003.

TAGG, Philip. Análise musical para “não musos”: a percepção popular como base para a compreensão de estruturas e significados musicais. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 23, p. 7-18, 2011.

TARGAS, Keila de Mello; JOLY, Ilza Zenker Leme. Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 21, p. 113-123, mar. 2009.

TATIT, Ana; LOUREIRO, Maristela. *Desafios musicais*. São Paulo: Melhoramentos, 2014. (Brinco e Canto). Acompanha CD e DVD.

TEIXEIRA JÚNIOR, José Carlos. A narrativa da montagem do Funk Carioca no cotidiano escolar. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 517-532, abr./jun. 2015.

THE BIGGEST 'Baby Shark' Ever w/ Sophie Turner & Josh Groban. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (6 min). Publicado pelo canal The Late Late Show with James Corden. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8yZSM4_-sgA. Acesso em: 18 mar. 2019.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TIAGO, Roberta Alves. *Música na educação Infantil: saberes e práticas docentes*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

TORRES, Leonardo. “Medicina”: conceito, curiosidade e detalhes do novo clipe da Anitta. *Pop Line*, 20 jul. 2018. Disponível em: <https://portalpopline.com.br/medicina-conceito-curiosidades-e-detahes-do-novo-clipe-da-anitta>. Acesso em: maio 2019.

TRISTÃO, Cláudia Roberta Yumiko. *Vozes Mbya-Guarani na escola: entre tramas e trilhas*. Dissertação (Mestrado) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

TURMA do Balão Mágico. In: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2010]. Disponível em:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Turma_do_Balão_Mágico. Acesso em: 19 out. 2020.

UFSC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Carta de Florianópolis para a Mídia-Educação. In: GIRARDELLO, Gilka; FANTIN, Monica (org.). *Práticas culturais e consumo de mídias entre crianças*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2009b.

ULIANA, Silvana. *Educomusicalização: a educação musical sob a perspectiva da educomunicação*. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

UNESCO; UNAOC. *Media Information Literacy for teachers*. Modules. [S. l.]: UNESCO; DIALOGUE; UNAOC, 2018. Disponível em:

<http://unesco.mil-for-teachers.unaoc.org/modules/?lang=es>. Acesso em: 6 mar. 2018.

UNICEF. *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Assembleia Geral da Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Angola em 05 de dezembro de 1990. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 13 out. 2020.

VAI Anitta. Direção: Charlie Askew. Produção executiva: Anitta, John Shahidi, Sam Shahidi. [S. l.]: Netflix, 2018. 6 episódios (182 min).

VALE, Fernanda Feitosa do. *Juventude, mídias sonoras e cotidiano escolar*: um estudo em escolas de periferia. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2010.

VARGAS, Anahís. *Muito mais caliente*: conheça o real significado da música “Downtown” da Anitta. *Atlântida*, 28 nov. 2017. Disponível em: <http://atl.clicrbs.com.br/atlgirls/2017/11/28/muito-mais-caliente-conheca-o-real-significado-da-musica-downtown-da-anitta/>. Acesso em: 6 jun. 2020.

VIANA, Lucina Reitenbach. *O Funk no Brasil*: música desintermediada na cibercultura. *Revista Sonora*, v. 3, n. 5, p. 1-21, 2010.

VIANNA, Beatriz. Anitta lança “Clube da Anittinha” nos canais Gloob e Gloobinho. *Pure Break*, 2 out. 2018. Disponível em: <https://www.purebreak.com.br/noticias/anitta-lanca-o-desenho-animado-clube-da-anittinha-nos-canais-gloob-e-gloobinho/78862>. Acesso em: 27 mar. 2019.

VIANNA, Hermano. Funk e cultura popular carioca. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 244-253, 1990.

VIANNA, Hermano. *O mundo funk carioca*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2014. Edição digital.

VÍDEO que revelou a cantora Anitta. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo canal Aline Rocha. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aIUkflpiKGM>. Acesso em: 18 jan. 2021.

VILLAS-BOAS, Benigna Maria de Freitas. O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 291-306, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a13v2690.pdf>.

VIRAL “Baby Shark” vai virar série infantil no Nickelodeon. *Categoria Nerd*, 5 jun. 2019. Disponível em: <https://categorianerd.com/viral-baby-shark-vai-virar-serie-infantil-no-nickelodeon/>. Acesso em: 18 mar. 2020.

VITOR Kley - O Sol (Videoclipe Oficial). [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (3 min). Publicado pelo canal Midas Music. Disponível em: <https://youtu.be/YVJijQIuaA>. Acesso em: 18 mar. 2019.

WALKER, Ian. Cervejinha e barzinho: por que o brasileiro ama falar no diminutivo. *BBC Travel*, 22 jan. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/vert-tra-46907652>. Acesso em: 16 set. 2020.

WASH Your Hands with Baby Shark. Baby Shark Hand Wash Challenge. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (1 min). Publicado pelo canal Pinkfong Baby Shark - Kids' Songs & Stories. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L89nN03pBzI>. Acesso em: 22 mar. 2020.

WELCH, Graham F. O desafio de assegurar uma educação musical eficaz na infância por educadores generalistas. In: BOAL-PALHEIROS, Graça; BOIA, Pedro S. (org.). *Desafios em Educação Musical*. Porto: Multiponto, 2020. p. 37-61.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolin. *Vivências e concepções de folclore e música folclórica: um survey com alunos de 9 a 11 anos do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

XOU da Xuxa. *Wiki Programação*, [s. d.]. Disponível em: https://programacao.fandom.com/pt-br/wiki/Xou_da_Xuxa. Acesso em: 19 out. 2020.

YOUTUBE'S Trash. Psycho-Song - Kleiner Hai/Großer Hai. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (1 min). Publicado pelo canal YouTube's Trash. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sTI2ILwpI1A>. Acesso em: 18 mar. 2019.

YUKIO, Carlos. Anitta recusa abraço de criança e recebe resposta seca de moradores. *Mídia Max*, 14 fev. 2020. Disponível em: <https://www.midiamax.com.br/midiamais/famosos/2020/anitta-recusa-abraco-de-crianca-e-recebe-resposta-seca-de-moradores>. Acesso em: 17 fev. 2020.

ANEXO I – Teses e Dissertações Música e Pedagogia

Dois grupos de teses e dissertações Música e Pedagogia - 33 pesquisas: I- Formação Acadêmico-Profissional (15) + II- Formação Continuada (18).

I- Formação Acadêmico-Profissional (15)			
Ano	Autor	Tese	IES
2000	BELLOCHIO, Cláudia	A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto as práticas cotidianas do professor	UFSM
2003	TORRES, Maria Cecília de Araújo	Identidades musicais de alunas de Pedagogia: músicas, memórias e mídia	UFRGS
2011	ESPERIDIÃO, Neide	Educação musical e formação de professores: suíte e variações sobre o tema	USP
2017	AHMAD, Laila Azize Souto	A música no curso de pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria da arena legal à arena prática	UFSM
2019	DALLABRIDA, Iara Cadore	Racionalidades pedagógicas na música em cursos de Pedagogia: um estudo no Rio Grande do Sul	UFSM
Dissertações			
2006	KROBOT, Liara Roseli	A inclusão da modalidade de Música no curso de Pedagogia - Habilitação Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental: o caso do curso de pedagogia em Jaraguá do Sul	UNIRIO
2007	AQUINO, Thaís Lobosque	A música na formação inicial do pedagogo: embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste	UFG
2008	CORREA, Aruna Noal	Programa LEM: Tocar e Cantar: um estudo acerca de sua inserção no processo músico-formativo de docentes da Pedagogia/UFSM	UFSM
2009	FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos	A música na formação de professores: um estudo das universidades públicas do RS	UFSM
2010	OESTERREICH, Frankiele	A história da disciplina de Música no curso de Pedagogia da UFSM	UFSM
	WERLE, Kelly	A música no estágio supervisionado da pedagogia: uma pesquisa com estagiárias da UFSM	UFSM
2011	HENRIQUES, Wasti Silvério Ciszewski	A educação musical em cursos de Pedagogia do estado de São Paulo	UNESP
2012	CAVALLINI, Rossana Meirelles	A educação musical na formação acadêmico-profissional do pedagogo: uma investigação de ensino superior de Curitiba- PR	UFPR
2015	DALLABRIDA, Iara Cadore	Sentidos da educação musical na formação acadêmico-profissional do pedagogo	UFSM
2019	REINICKE, Priscila Kuhn	Educação musical com estudantes trabalhadoras da pedagogia noturno/UFSM: mobilizações em grupo no estágio supervisionado	UFSM

II- Formação Continuada (18)			
Ano	Autor	Tese	IES
2003	SOUZA, Cassia Virgínia Coelho	Programa de Educação Musical a Distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental	UFBA
2010	DUARTE, Rosangela	A construção da musicalidade do professor de educação infantil: um estudo em Roraima	UFRGS
2011	ABREU, Delmary Vasconcelos de	Tornar-se professor de música na educação básica: um estudo a partir das narrativas de professores	UFRGS
2018	WEBER, Vanessa	Unidocência e educação musical: crenças de autoeficácia do professor de referência	UFSM
	SOUZA, Zelmielen Adornes	Aproximações e distanciamentos na docência virtual em música: narrativas de professores formadores em cursos de Pedagogia da UAB	UFSM
2019	BOURSCHEID, Clarice de Campos	Encontros entre Música e Pedagogia: compondo juntos uma convivência estético-poética na educação infantil	UFRGS
Dissertação			
2003	BEAUMONT, Maria Teresa	Paisagens polifônicas da música na escola: saberes e práticas docentes	UFU
2005	PACHECO, Eduardo Guedes	Educação musical na educação infantil: uma investigação-ação na formação e nas práticas das professoras	UFSM
	SPANAVELLO, Caroline Silveira	A educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes: um estudo com egressos da UFSM	UFSM
2006	BONA, Melita	Nas entrelinhas da pauta: repertório e práticas musicais de professoras dos anos iniciais	FURB
2007	TIAGO, Roberta Alves	Música na educação infantil: saberes e práticas docentes	UFU
2011	STORGATTO, Sabrina Silveira Spanavello	Educação musical e educação infantil: um estudo com pedagogas	UFSM
	MOURA, Helen Barra de	Atuação de professores generalistas no ensino de Música nas escolas de educação básica	UFRJ
2012	ARAÚJO, Gabriela da Ros de	Formação continuada em música: reconstruindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais com professores unidocentes	UFSM
2013	LEITE, Matheus de Carvalho	Música, comunidade e escola: relações vividas por professores não especialistas em música	UFRGS
	BRITO, Maria Cristina Ponçano	A linguagem musical: uma investigação na formação inicial do professor de educação infantil	UNOESTE
2014	FERNANDES, Cristiane	Influência da sensibilização musical no ambiente e na qualidade de vida no trabalho de professores do ensino fundamental da rede municipal de ensino	UNIFAE
2016	MANZKE, Vitor Hugo Rodrigues	Formação musical de professores generalistas: uma reflexão sobre o processo de formação continuada	UDESC

ANEXO II – TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**Projeto de Pesquisa de Doutorado:**

MÚSICA E MÍDIA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE/COM PROFESSORES.

Pesquisadora Responsável: Ms. Gislene Natera

Orientadora Principal da Pesquisa: Profa. Dra. Gilka Girardello

Descrição sucinta do projeto:

Você, estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, que está matriculada na disciplina optativa: MEN 7174- *NADE-Pesquisa: Música, Mídia-Educação e Formação*, está sendo convidada a participar de um estudo/pesquisa, em âmbito de doutorado, que parte do pressuposto de que a música e as novas tecnologias estão presentes em diferentes momentos da vida escolar. Seguindo as recomendações da Resolução CNS/466 é importante você saber que a doutoranda Gislene Natera, sob orientação da profa. Dra. Gilka Girardello/PPGE/UFSC e coorientação de Teresa Mateiro/CEART/UDESC, está oferecendo através do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, a disciplina optativa em parceria com a professora efetiva do curso de graduação em Pedagogia/UFSC, profa. Dra. Monica Fantin. Dentro desta disciplina, você está sendo convidada a participar do estudo/ pesquisa da doutoranda Gislene Natera, realizado no âmbito do grupo de pesquisa Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte- NICA/PPGE/UFSC.

A pesquisa aqui mencionada investiga a necessidade de formação crítica em música através da perspectiva da mídia-educação no contexto da formação de professores, tendo como campo empírico o curso de Pedagogia/UFSC. O objetivo central da pesquisa consiste em analisar como as práticas musicais podem ser ampliadas por meio da perspectiva da mídia-educação na formação de/com professores. Justifica-se esta investigação pela necessidade de uma compreensão teórico-metodológica dos usos educacionais e culturais das mídias na formação musical das professoras que atuam com crianças e jovens na escola básica. Além disso, a necessidade de tal investigação também é constatada por autores de outros lugares do mundo, como Rivoltella (2018) e Brereton (2005). A metodologia adotada será a cartografia, inspirada por Deleuze; Guattari (1995) e seguindo referências de Passos; Barros (2015) e Barros; Kastrup (2015), incluindo um conjunto de procedimentos: um questionário, observação participante, portfólio e grupo focal (ITEM IV.3.a).

Explicita-se que a estudante matriculada na disciplina optativa que eventualmente optar por **não participar da pesquisa ou que a qualquer momento resolva deixar de participar efetivamente da pesquisa**, poderá permanecer na disciplina, acompanhando o trabalho das colegas como observadora, e, uma vez que tenha presença suficiente nas aulas, realize as demais propostas da disciplina e um relatório sobre a observação fará jus à aprovação (item IV.3.d).

Para participar da pesquisa, será necessário que você responda um questionário, disponibilize à doutoranda o seu portfólio no final da disciplina e participe de grupos focais no final de algumas aulas, onde discutiremos a necessidade ou não de conceitos musicais e de mídia-educação na formação de professores, as disponibilidades de materiais didáticos online, a importância da música na formação humana, assim como a importância da análise crítica sobre os conteúdos musicais que estão disponíveis na sociedade e na escola, ou ainda, outros temas que o grupo de estudantes poderá considerar relevante (ITEM IV.3.a).

Será garantido o total anonimato e privacidade das estudantes participantes da pesquisa (ITEM IV.3.e). Entendemos que a participação na pesquisa poderá lhe trazer muitos benefícios. O primeiro deles é a oportunidade de agregar a música à sua formação como pedagoga. Outro benefício é a oportunidade de ampliação de seus conhecimentos sobre a atividade de pesquisa no campo da educação. A doutoranda oferecerá em forma de apostila e/ou na plataforma moodle conceitos e atividades musicais trabalhados em sala de aula, assim como dicas de materiais disponíveis para consultas (ITEM IV.3.b. 3.c).

Entende-se como um risco possível, que o questionário poderá lhe causar algum cansaço e que você eventualmente poderá se sentir desconfortável ou constrangida durante as gravações de áudio e vídeo. Assim sendo, esta pesquisa garante o diálogo entre você e a pesquisadora para negociações a respeito de qualquer situação que venha a ocorrer e também lhe garante plena liberdade de preferir não participar ou de desistir de participar em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. As fotos e filmagens serão utilizadas apenas para fins acadêmicos e sempre protegendo a identidade das participantes e as pesquisadoras serão as únicas a terem acesso aos dados (ITEM IV.3.e). Tomaremos todas as providências para manter o sigilo e, no caso improvável de perda ou roubo de computadores utilizados para armazenar dados da pesquisa ou mesmo pendrive, tomaremos todas as providências para sanar eventuais problemas. (ITEM IV.3.b).

Garantimos ao participante o ressarcimento de despesas tidas com a pesquisa ou decorrentes dela (ITEM IV. 3.g). Desta forma, garantimos que se a pesquisa lhe causar um dano comprovado, como gastos com alimentação e transporte, o mesmo será, na forma de lei, ressarcido pelas pesquisadoras (ITEM IV, 3. h).

Este documento foi elaborado em duas vias, e todas as suas páginas devem ser numeradas e rubricadas pelas partes interessadas (ITEM IV.5.f). Desta forma, nós, pesquisadores responsáveis, expressamos que cumprimos as exigências contidas nos itens IV. 3 (ITEM IV.5.a).

Antecipadamente agradecemos a atenção e nos colocamos à disposição para maiores esclarecimentos sobre a pesquisa pessoalmente, por e-mail ou contato telefônico. Seguem os dados:

Dados da **doutoranda**: Gislene Natera: (48) 99164-3928 ou por e-mail gislenenatera@gmail.com.
 Dados da **orientadora principal** da pesquisa, professora Dra. Gilka Girardello, do programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, (48) 99922-8963, ou por e-mail gilka@floripa.com.br, ou pelo telefone (ITEM IV.5.d). Dados do **CEPSH-UFSC**: Endereço: R. Desembargador Vitor Lima, 222, sala 401. Trindade ou pelo fone: (48) 3721-6094 ou e-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br (ITEM IV.5.d).

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Eu, _____, R.G. _____, CPF. _____ -
 li este documento que se refere à pesquisa de doutorado intitulada (provisoriamente) por *Música e mídia-
 educação na formação de/com professores* e obtive das pesquisadoras todas as informações que julguei
 necessárias para me sentir esclarecido(a) e optar por livre e espontânea vontade participar desta pesquisa.
 Autorizo o uso acadêmico dos dados do questionário, observações musicais, portfólio e grupos focais, desde
 que minha identidade seja preservada.

 Assinatura do(a) sujeito participante da pesquisa

 Assinatura da Pesquisadora- Gislene Natera

Endereço para contato:

R. _____

Bairro: _____

Cidade: _____

E-Mail: _____

Cel: _____

 Assinatura da Orientadora principal da Pesquisa

Gilka Girardello

ANEXO III – Plano de Ensino 2018/2 (Projeto Piloto)

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO	
	Disciplina: ARTE, IMAGINAÇÃO E EDUCAÇÃO Curso: Pedagogia – 2ª Fase Profª Drª Alessandra Mara Rotta de Oliveira alessandra.rotta.oliveira@ufsc.br (professora responsável pela disciplina) Profª Doutoranda Gislene Natera gislenanatera@gmail.com (professora assistente / estágio docência)	

PLANO DE ENSINO
Semestre: 2018.2



Horário de atendimento aos graduandos: as terças e quintas-feiras das 15:15 as 16:15.

Local: sala 310 bloco D do CED

Obs.: **para melhor aproveitamento das orientações/atendimentos, os horários e dias deverão ser previamente agendados por email e confirmados com a professora.**

EMENTA DA DISCIPLINA:

Arte como experiência e conhecimento. Imaginação, educação e cultura visual.
Leitura e produção de imagens. Linguagens da arte, suas mídias e interações:
teatro, dança, música, cinema, artes visuais. Arte em contextos educativos.

● OBJETIVOS:

Objetivo geral: refletir sobre o papel da arte na educação, seus pressupostos e linguagens em contextos formativos.

ESPECÍFICOS:

1. Entender a importância da arte como experiência e como conhecimento na formação dos sujeitos.
2. Discutir o papel da imaginação nos processos formativos e criadores na infância.
3. Refletir sobre as possibilidades educativas da leitura e produção de imagens.
4. Reconhecer as linguagens da arte e discutir sobre seus princípios e fundamentos.
5. Possibilitar vivências com as diferentes linguagens da arte, na perspectiva de ampliar os repertórios artístico-culturais dos discentes e a instigar processos de criação artística.

● CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- ↳ Arte como experiência, expressão e conhecimento: questões em debate.
- ↳ Imaginação, cultura visual e arte na educação da infância.
- ↳ Produção e leitura(s) de imagens: exercícios na formação de professores (as) e na educação da infância.
- ↳ Linguagens da arte, princípios e fundamentos: dança, teatro, música, artes visuais e cinema.
- ↳ Ampliações e construção de olhares: a arte em contextos educativos.

● METODOLOGIA

Aulas expositivas e dialogadas; estudos dirigidos; oficinas voltadas a experimentações e criações artístico-culturais; pesquisas bibliográficas, imagéticas, sonoras e biográficas; sessões audiovisuais destinadas a fruição artística, ampliação e aprofundamento conceitual considerando os conteúdos programáticos; visitas às exposições, espaços culturais; uso da ferramenta Moodle e seus recursos para compartilhamento de materiais (como, por exemplo, textos digitais)¹ e demandas engendradas ao longo do desenvolvimento dos conteúdos previstos na disciplina.

● INSTRUMENTOS AVALIATIVOS:

1. Criação artística na linguagem das artes plásticas.
2. Criação artística na linguagem da música.
3. Produção escrita.

● RECURSOS:

Data Show, aparelho de som, CDs, filmes (DVDs), máquina fotográfica, computador, papéis, livros (do campo da arte, educação filosofia, psicologia, história da arte, livros de arte, livros de literatura infantil), reproduções impressas e digitais de obras de arte; artigos impressos e ou on-line do campo da arte e da educação; argila, pincéis, tintas, materiais recicláveis, colas, água, tecidos, bonecos, tesouras, lápis de cor, giz de cera, papéis, tecidos etc.; plataforma Moodle/UFSC.

● BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

CUERVO, Luciane. Educação musical e a ideia de arquiteturas pedagógicas: práticas na formação de professores da geração “nativos digitais”. *Revista da ABEM*, v. 20, n.29, jul. dez. 2012. Disponível em <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/91/76>

GIRARDELLO, Gilka E. P. A imaginação infantil e a educação dos sentidos. In Lenzi et alii (orgs.): *Imagem: intervenção e pesquisa*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.

HUMMES, Maria Julia. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*, n.11, set.2004. Disponível em <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/343>

¹ As imagens presentes no moodle são de uso estritamente acadêmico. Os estudantes, ao utilizarem os textos presentes ou indicados moodle – assim como aqueles presentes na bibliografia deste plano – ao serem utilizados devem ser sempre referendados de forma completa e correta segundo as normas da ABNT.

NATERA, Gislene. Brincadeira e Música: orientações necessárias. *Revista Nupeart- Núcleo Pedagógico de Educação e Arte*. V. 9, nº 9, 2011. Disponível em:

<http://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/3528/2586>

OLIVEIRA, Alessandra M. R. de; BROERING, Vania M. **Boneco, pra que te quero**: oficinas de criação na formação de professores(as) de Educação da Infância e o Teatro de Animação. In: Anais do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância - "Investigação, formação docente e culturas da infância"- Universidade do Minho (UMinho), Portugal, 2016.

STACCIOLI, Gianfranco. As di-versões visíveis das imagens infantis. In: *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 2, Aug. 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000200003&lng=en&nrm=iso>. access on 18 Feb. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072011000200003>.

VARGAS, Lisete A. M. de. A dança com alma de criança. In: CUNHA, Susana Rangel V. da (Orgs.). *As artes no universo infantil*. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2012, p. 240-272.

Para ter acesso a Revista inteira: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/issue/view/286/showToc>

Videos:

<https://www.youtube.com/watch?v=A-akTRvgAPQ> SALTO PARA O FUTURO 2018 – Arte e Educação

https://www.facebook.com/ChicoDosBonecos/videos/1623474714390500/?hc_ref=ART7azgXRC0Ea93wP4EGP9MiaWICwI773pFYOn05mBXtzblxskU5g3Ps5Ntp8hKeDek&fref=nf

<https://tvescola.org.br/tve/video/salto-para-o-futuro-cinema-lazer-e-educacao> SALTO PARA O FUTURO – Cinema, Lazer e Educação.

● BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

AMARAL, Ana Maria. *Teatro de formas animadas*. São Paulo: EDUSP, 1991.

ALBANO, Ana Angélica M. A arte como base epistemológica para uma pedagogia da infância. In: SÃO PAULO. Secretaria de Educação. *Caderno Temático de formação II – Educação Infantil construindo a pedagogia da infância no município de São Paulo*. Disponível em: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/Publicacoes2001_2007/CadernoTematico_2.pdf Acessado em: 03/02/2014.

_____. Arte e pedagogia: para além dos territórios demarcados. In: *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 26-39, jan.-abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n80/v30n80a03.pdf>. Acessado em: 13/03/2014.

_____. Histórias de iniciação na arte. In: *Em Aberto*, Brasília, v. 21, n. 77, p. 85-95, jun. 2007. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1174/1073>. Acessado em: 13/03/2014.

_____. Apenas brincando? In: FECCHIO, Tatiana; DIAS, Adriana Rodrigues (Orgs.). *Entre Linhas, formas e cores – arte na escola*. Campinas, SP: Papyrus, 2010, p.109-117.

BARBOSA, Ana Mae T. B. (Org.). *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

BAYER, Ester e KEBACH, Patricia. *Pedagogia da música – experiências de apreciação musical*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2012.

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CUNHA, Susana Rangel V. da. Cultura visual e infância. In: ICLE, Gilberto (org.). *Pedagogia da arte: entre-lugares da criação*. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2010, p.103-134.
- _____. *As artes no universo infantil*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2012.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Dança na escola: arte e ensino. *Caderno da Série Salto para o Futuro / TV Escola*. Brasília, DF. (2012) Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/18093102-Dancanaescola.pdf>
- DERDIK, Edith. *Formas de pensar o desenho*. São Paulo: Scipione, 1989. (Série Pensamento e Ação no Magistério).
- DUARTE JR., João-Francisco. *O sentido dos sentidos a educação (do)sensível*. Curitiba, PR: Criar Edições, 2001.
- EGAN, Kieran. Começar com o que o aluno conhece ou com o que o aluno pode imaginar? In: *Revista de Ciências Humanas/ Universidade do Extremo Sul catarinense*. V.10,n.2 (2004) – Criciúma: FUCRI/UNESC,2004, p.19-26.
- FECCHIO, Tatiana; DIAS, Adriana Rodrigues (Orgs.). *Entre Linhas, formas e cores – arte na escola*. Campinas, SP: Papyrus, 2010.
- FANTIN, Monica. Cinema e imaginário infantil: a mediação entre o visível e o invisível. In: *Educação e Realidade*. 34(2) : 205-223, mai / ago 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/9357/5546> Acessado em:30/07/2014.
- FEREIRA, Sueli. *Imaginação e linguagem no desenho da criança*. Campinas, SP: Papyrus,1999.
- FERRAZ, M. H. & REZENDE FUSARI, M. *Metodologia do Ensino de Arte*. SP, Cortez, 1993.
- FRANCASTEL, Pierre. *Imagem, visão e imaginação*. São Paulo, Martins Fontes, 1983.
- FREIRE, Ida Mara: Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. In: *Cadernos Cedes*. vol. 21, n. 53, Campinas, abr, 2001.
- GANDINI, Lella; HILL, Lynn; CADWELL, Louise; SCHWALL, Charles. (Orgs.). *O papel do ateliê na educação infantil – a inspiração de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- GIRARDELLO, Gilka E. P. Imaginação: arte e ciência na infância. *Pro-Posições*, Campinas , v. 22, n. 2, Aug. 2011.
- GONÇALVES, Tatiana Fecchio e DIAS, Adriana Rodrigues (Orgs.) *Entre linhas, formas e cores*. Campinas, SP: Papyrus, 2010.
- JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do ensino do teatro*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. POA, RS: Mediação, 2007.
- LEITE, Maria Isabel & OSTETTO, Luciana Esmeralda (Orgs.). *Museu, educação e cultural: encontros de crianças e professores com arte*. Campinas, SP: Papyrus, 2005, p.85-92.
- LEITE, Maria I. Desenho Infantil: questões práticas e polêmicas. In: KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel (orgs.). *Infância e produção cultural*. Campinas, SP: Papyrus, 1998, p.131-149.
- LINO, Dulcimarta Lemos. Música é ... cantar, dançar... e brincar! Ah, tocar também! (Thiago, 3anos). In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da. (Org.) *Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança*. Porto Alegre: Mediação, 2001, p.59-92.

LINO, Dulcimarta Lemos. Jogos de escuta: uma necessidade poética da infância. In: *Espaço da escola*. Editora Unijuí, Ano 21. Nº 69 jan./jun. 2011, p. 3-10.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. Jogos teatrais na formação de pedagogos. In: http://www.revistafenix.pro.br/PDF22/TEXTO_15_ARTIGO_DOSSIE_LUCIA_MARIA_SALGADO_DOS_SANTOS_LOMBARDI_FENIX_JAN_FEV_MAR_ABR_2010.pdf

MANGUEL, Alberto: *Lendo Imagens*. São Paulo: Cia das Letras, 2006.

MARTINS, M. & PISCOSQUE, G & GUERRA, M. *Didática do Ensino da Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo, FTD, 1998.

OSINSKI, Dulce. A educação pela arte. In: *Arte, história e ensino: uma trajetória*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 89-100.

OLIVEIRA, Alessandra M. Rotta de. Escultura e imaginação entre as crianças pequenas. In: FRITZEN, Celdon e CABRAL, Gladir S. (Orgs.) *Infância: imaginação e educação em debate*. Campinas, SP: Papirus, 2007, p.73-90.

PAREYSON, Luigi. *Estética: teoria da formatividade*. São Paulo: Vozes, 1993.

RICHTER, Sandra. *Criança e pintura: ação e paixão do conhecer*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2004.

_____. Infância e materialidade: uma abordagem bachelardiana. In: Anais da 25ª Reunião Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/tp25.htm#gt7> Acessado em: 12/05/2012.

SOUZA, Luiz Fernando de. A magia e o encantamento do teatro na infância. In: CUNHA, Susana R. V da (org.) *As artes no universo infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2012, p.157-190.

SPOLIN, V. *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor*. SP: Perspectiva, 2010.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dançando na chuva... e no chão de cimento. In: FERREIRA, Sueli (org.) *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas, SP: Papirus, 2001, p.39-78.

_____. Dança na educação discutindo questões básicas e polêmicas. In: *Pensar a Prática* 6: 73-85, Jul./Jun. 2002-2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Imaginação e criação na infância*. Ática, 2009.

ZIMMERMANN, Anelise Zimmermann. A prática do desenho e a leitura de imagens. In: Anais IV Seminário Leitura de Imagens para a Educação: múltiplas mídias. UDESC, Florianópolis, 2011, 79-90.

Sítios:

Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM): <http://www.abemeducacaomusical.org.br/index2.html>

Associação Brasileira dos Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP): <http://www.anpap.org.br/>

Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA): <http://portalanda.org.br/index.php/anda>

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) / GT 24 – Arte Educação: <http://www.anped.org.br/>

Confederação de Arte Educadores do Brasil (FAEB): <http://faeb.com.br/faeb/o-que-e-a-faeb/>

CULTURA VISUAL E ESCOLA:

http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=695:salto-para-o-futuro-serie-cultura-visual-e-escola&catid=71:destaque

Departamento Artístico Cultural da UFSC (DAC): <http://dac.ufsc.br/>

Grupo de Pesquisa Arte e Educação: <http://www.gpae.ceart.udesc.br/>

Instituto Arte na Escola: <http://www.artenaescola.org.br/>

Portal do Professor: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/>

Núcleo Pedagógico de Educação e Arte: <http://www.ceart.udesc.br/nupeart/projetos.html>

Instituto Arte na Escola: <https://www.facebook.com/instituto.artenaescola/>

MATERIAL DIDÁTICO E DISCOGRAFIA

- ALMEIDA, Berenice de. *Encontros Musicais: pensar e fazer música na sala de aula*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.
- ALMEIDA, Berenice de; PUCCI, Magda. *Outras terras, outros sons*. 3 ed. São Paulo: Callis Ed., 2015.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. *Cai, cai balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música*. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009
- BOURSCHEIDT, Luís. *Música elementar para crianças: arranjos de canções infantis brasileiras para instrumentos Orff*. Curitiba: DeArtes, 2007.
- BEINEKE, Viviane; FREITAS, Sérgio Paulo Ribeiro. *Lenga la Lengua*. Jogos de mãos e copos. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.
- BRITO, Teca Alencar. *Música na educação infantil*. Propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CIT, Simone; GNATTALI, Roberto. *Pedro e o Choro*. Curitiba: Edição do autor, 2008.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri. *Para fazer música*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010; 2011.
- ILARI, Beatriz. *O pião entrou na roda. Cantos e contos de todos os cantos*. Curitiba: Estúdio do DeArtes/UFPR, 2008. 1 CD.
- KATER, Carlos. *Era uma vez... uma pessoa que ouvia muito bem*. São Paulo: Musa Editora, 2011.
- KRIEGER, Elisabeth. *Descobrimos a música*. Ideias para a sala de aula. 2ª ed., Porto Alegre: Sulina, 2007.
- LEVY, Gabriel; ALMEIDA, Berenice. *O livro de Brincadeiras Musicais da Palavra Cantada*, Volume 1: Livro do professor/ por Berenice de Almeida e Gabriel Levy; [ilustração Tatiana Paiva]. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2010. (Coleção Palavra Cantada).
- LOUREIRO, Maristela; TATTI, Ana. *Brincadeiras cantadas de cá e de lá*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013 (Brinco e Canto).
- NICOLAU, Amanda Christiane Rocha [et al]. *Fazendo música com crianças*. Curitiba, PR: Editora UFPR: Musicalização Infantil UFPR. 88 p. il.color. fotografias, partituras.2011.
- PAREJO, Enny. *Estorinhas para ouvir: Aprendendo a escutar música*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2007.
- PERES, Sandra; TATTI, Paulo. *Canções do Brasil*. São Paulo: Palavra Cantada, 2001.
- PONSO, Caroline Cao. *Música em Diálogo. Ações Interdisciplinares na Educação Infantil*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- PUCCI, Magda; ALMEIDA, Berenice de. *A floresta canta! Uma expedição sonora por terras indígenas do Brasil*. (livro e Músicas disponíveis).
- SILVA, Lucilene. *Eu vi as três meninas: música tradicional da infância na Aldeia de Carapicuíba*. 1 ed. Carapicuíba, SP: Zerinho ou Um, 2014. (Livro, Partitura, Cd e DVD).
- SODRÉ, Lilian Abreu. *Música Africana na Sala de Aula*. Cantando, tocando e dançando nossas raízes negras. São Paulo: Duna Dueto, 2010.
- SOUZA, Jusamara; FIALHO, Vania Malagutti; ARALDI, Juciane. *Hip Hop*. Da rua para a escola. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- SOUZA, Jusamara; et al. *Palavras que cantam*. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- SOUZA, Jusamara; et al. *Arranjos de Músicas Folclóricas*. 2ª ed., Porto Alegre: Sulina, 2008.
- TADEU, Eugenio. *Pandalelé- Brinquedos Cantados* (Livro, Audio, Cd Rom). Selo Palavra Cantada.

TATIT, Ana; LOUREIRO, Maristela. *Desafios Musicais*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2014 (Brinco e Canto).

REVISTAS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical. *Revistas, Séries e Anais dos Encontros Anuais*.
Link para baixar as publicações da ABEM: <http://abemeducacaomusical.com.br/>

Invisibilidades – Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes:
<http://invisibilidades.apecv.pt/ojs/index.php?journal=inv>

Móin-Móin – Revista de estudos sobre teatro de formas animadas:
http://www.ceart.udesc.br/ppgt/publicacoes_moinmoin.html

DOCUMENTOS:

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Resolução CNE/CEB 01/99. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Volume III.

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>

Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª séries (PCN). Volume 06 (Arte).

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>

_____. *Lei 11.769*, de 18 de agosto de 2008. O art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (NR)

Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil. Prefeitura Municipal de Florianópolis.

Secretaria Municipal de Educação- Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010, p. 53-73.

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12_05_2010_15.24.41.03c7e67bbe979ef30c2efe7d1db1468a.pdf

Núcleo da Ação Pedagógica: A brincadeira

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/26_12_2012_10.08.15.ca5af4d5b9d90ee0c7d4ef95d9ca12fb.pdf

Núcleo da Ação Pedagógica: Linguagens Corporais e Sonoras

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/26_12_2012_10.12.53.cfd4b023a1004291c0ef697fb1901f40.pdf

ANEXO IV – Plano de Ensino 2019/1. NADE-Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO - MEN
CURSO DE PEDAGOGIA

MEN 7174 – NADE- Pesquisa
Seminário de Pesquisa: Música, Mídia-educação e Formação

PLANO DE ENSINO
Semestre 2019-1

1. IDENTIFICAÇÃO

Título da atividade: MEN7174-NADE-Pesquisa: Música, Mídia-educação e Formação.

Professor/a responsável: Profa. Monica Fantin (MEN/ CED) e Profa. Gislene Natera (Doutoranda PPGE/UFSC e Profa. de Música da Rede Municipal de Florianópolis).

Grupo de Pesquisa: Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte- NICA. Coordenadoras: Gilka Girardello e Monica Fantin.

Carga horária: 54 horas (03 créditos)

Horário: Quintas feiras de 18:30 horas as 21:10 horas. (aulas presenciais, estudos e encontros de pesquisa/criação).

Semestre: 2019 – 1

1.EMENTA: Linguagens artísticas e mídia-educação; música: aspectos históricos e conceituais; possibilidades educativas da música e da mídia-educação nas práticas pedagógicas e na formação.

2. OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL: Compreender o lugar e a importância da música no trabalho com as linguagens no espaço escolar e na formação docente

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- ‡ Conhecer os fundamentos da linguagem musical na educação: aspectos históricos e conceituais, desenvolvimento cognitivo musical e funções sociais.
- ‡ Possibilitar espaços de apreciação, execução e criação através da prática musical em conjunto, compartilhando conhecimentos e vivências musicais;
- ‡ Analisar as possibilidades de mediação adulta na construção do conhecimento musical na infância (música folclórica, infantil, erudita, de outros povos e da mídia);
- ‡ Construir e desenvolver propostas musicais em contextos formativos

3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Unidade 1- Música “com” as mídias- Fundamentos teóricos da linguagem musical. Ampliação de repertório com canções da cultura infantil brasileira e do mundo. Percussão corporal, jogos, parlendas e brinquedos cantados. Mídias e Apps de Música.

Unidade 2- Música “para” as mídias- Atividades de fruição e crítica com desenhos

animados, filmes e vídeos.

Unidade 3- Música “através” das mídias- Desafio da produção cultural podendo envolver a criação de podcast, vídeos, sonorização de histórias, programas de rádio ou outros.

4.METODOLOGIA

Aulas expositivas e atividades práticas (presenciais e online) acerca do conteúdo programático. Oficinas de construção coletiva com/para e através das mídias para a apropriação do conhecimento musical.

5.AVALIAÇÃO

Ao final da Unidade 1 e da Unidade 2, será produzido um pequeno texto (1 página), com reflexões sobre a leitura de textos indicados e a prática pedagógico-musical desenvolvida em sala de aula como avaliação parcial e contínua. Como avaliação final, será produzida uma proposta musical para ser desenvolvida em contextos formativos a partir de um dos temas apresentados e refletidos em sala de aula, em grupo com apresentação em sala (20 minutos/por grupo).

6.CRONOGRAMA PROVISÓRIO (A proposta será ajustada a partir do andamento dos trabalhos e da participação discente nas atividades propostas e na pesquisa).



Data	Aula	Atividade
14/3/19	1	Apresentação (grupo, pesquisa e proposta de trabalho) [questionário on line a ser respondido previamente] Conceitos iniciais: Mídia-educação e múltiplas linguagens.
21/3/19	2	Texto: FANTIN, Monica. A formação cultural e a mídia-educação na Pedagogia. Disponível em: http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/viewFile/2041/2528 Percussão corporal, jogo; parlenda; Brinquedos Cantados.
28/3/19	3	Aula-pesquisa: Realizar entrevistas (mínimo de 3) ou buscar online informações sobre o que sabem e utilizam os professores de referências sobre músicas da cultura infantil no espaço escolar?
04/4/19	4	Socialização da pesquisa. Fundamentos da Linguagem Musical: Duração, Altura, Intensidade e Timbre. Grupo Focal.
11/4/19	5	Texto: NATERA, Gislene. Brincadeira e Música: orientações necessárias. <i>Revista Nupeart- Núcleo Pedagógico de Educação e Arte</i> . V. 9, nº 9, 2011. Disponível em: http://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/3528/2586 Aspectos históricos e conceituais, desenvolvimento cognitivo musical e funções sociais. Músicas do mundo.
18/4/19	6	Entrega Avaliação 1- Vídeos e o desenho animado.
25/4/19	7	Texto: RAMOS, Silvia Nunes. <u>Música da televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos de idade.</u> <i>Revista da Abem</i> , v. 11, n. 9, 2003. Disponível em: p://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/401/328 Histórias Sonorizadas. Montar grupos para pesquisa sobre vídeos e a cultura infantil. Grupo Focal.
02/5/19	8	Aula-pesquisa: A partir de um desenho animado (escolher um) o que poderemos aprender/ensinar sobre música e mídia-educação?
09/5/19	9	Socialização da pesquisa.

		Música e cinema.
16/5/19	10	Youtube e suas possibilidades. Grupo Focal.
23/5/19	11	Entrega Avaliação 2. Convidados: Podcast/ Rádio.
30/5/19	12	Aula-pesquisa: Elaboração de proposta Musical em grupo.
06/6/19	13	Fazer Musical e mídias.
13/6/19	14	Fazer Musical e mídias.
20/6/19	15	Avaliação Final: Apresentação/Mostra de Trabalhos
27/6/19	16	Avaliação Final: Apresentação/Mostra de Trabalhos
04/7/19	17	Revisão dos conteúdos trabalhados e discutidos. Grupo Focal.
11/7/19	18	Recuperação

BIBLIOGRAFIA

- AZOR, Gislene Natera. **Música nos anos iniciais do ensino fundamental** [dissertação]: perspectivas para os trabalhos em parceria na rede municipal de Florianópolis / Gislene Natera Azor; orientadora, Gilka Elvira Ponzzi Girardello. –Florianópolis, SC, 2010. 286 p.: il.
- BEINEKE, Viviane. Música, jogo e poesia na educação musical escolar. **Música na Educação Básica**. Porto Alegre, v. 3, n. 3, setembro de 2011. Disponível em: http://www.abemeducaomusical.com.br/revista_musica/ed3/pdfs/viviane_3.pdf.
- BELOCHIO, Claudia. Educação Musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. **Revista da ABEM**, n. 6, set. 2001, p. 41-47. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/440/367>
- BEYER, E. Reflexões sobre as práticas musicais na educação infantil. In: **Ensino de música propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003, p.101-112.
- BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077/10270>
- _____. **Precisamos realmente de educação para os meios?** Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/73536/77235>
- CUNHA, Sandra Mara da, LOMBARDI, Silvia Salles Leite; CISZEWSKI, Wasti Silvério. Reflexões acerca da formação musical de professores generalistas a partir dos princípios: “os quatro pilares da educação” e “educação ao longo de toda a vida”. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.22, 41-48, set. 2009. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/224/156>
- EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**/ Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman; trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.
- FANTIN, Monica. **A formação cultural e a mídia-educação na Pedagogia**. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/viewFile/2041/2528>
- _____. **Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos**. **Olhar de Professor**, v. 14, n. 1, p. 27–40, 21 jul. 2011. Disponível em: Acesso em: 5 jan. 2014.
- _____.; GIRARDELLO, Gilka. Diante do abismo digital: mídia-educação e mediações culturais. **Perspectiva**, v. 27, n. 1, p. 69–96, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n1p69/12291>
- HUMMES, Maria Julia. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. **Revista da ABEM**, n.11, set.2004. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/343/273>
- ILARI, B. A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos. In: **Revista Eletrônica de Musicologia**, vol IX, Out. 2005. Disponível em: <http://www.rem.ufpr.br/REM/REMy9-1/ilari.pdf>

- _____. **Música na Infância e na Adolescência.** Um livro para pais, professores e aficionados. Curitiba: IBPEX, 2010. MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. *Pedagogias em Educação Musical.* Curitiba: IBPEX, 2010.
- NATERA, Gislene. Brincadeira e Música: orientações necessárias. **Revista Nupeart- Núcleo Pedagógico de Educação e Arte.** V. 9, nº 9, 2011. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/3528/2586>
- PENNA, Maura. **Música(s) e seu Ensino.** 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- RAMOS, Sílvia Nunes. **Música da televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos de idade.** Revista da Abem, v. 11, n. 9, 2003. Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/401/328>
- ROMANELLI, Guilherme. Antes de falar as crianças cantam! Considerações sobre o ensino de música na educação infantil. *In Revista Teoria e Prática da Educação*, V 17, n. 3, p. 61-71, Set Dez, 2014. Disponível em: http://ojs.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28208/pdf_69
- SOUZA, J.; HENTSCHEKE, L.; OLIVEIRA, A.; et al.: *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental.* **Série Estudos N.6.** Porto Alegre: CPG-Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.
- SOUZA, Jusamara. Aprendendo música com objetos do cotidiano: experiências criativas. **Journal for Educators, Teachers and Trainers**, Vol. 5 (1). Disponível em: <http://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/viewFile/181/171>
- _____. **Música, cotidiano e educação.** Porto Alegre: UFRGS, 2000.
- _____. (Org.). **Aprender e Ensinar Música no Cotidiano.** Porto Alegre: Sulina, 2008.

MATERIAL DIDÁTICO E DISCOGRAFIA

- ALMEIDA, Berenice de. *Encontros Musicais: pensar e fazer música na sala de aula.* São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.
- ALMEIDA, Berenice de; PUCCI, Magda. *Outras terras, outros sons.* 3 ed. São Paulo: Callis Ed., 2015.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. *Cai, cai balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música.* *Música na educação básica.* Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009
- BOURSCHEIDT, Luís. *Música elementar para crianças: arranjos de canções infantis brasileiras para instrumentos Orff.* Curitiba: DeArtes, 2007.
- BEINEKE, Viviane; FREITAS, Sérgio Paulo Ribeiro. *Lenga la Lenga.* Jogos de mãos e copos. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.
- BRITO, Teca Alencar. *Música na educação infantil.* Propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CIT, Simone; GNATTALI, Roberto. *Pedro e o Choro.* Curitiba: Edição do autor, 2008.
- FRANÇA, Cecília Cavaleri. *Para fazer música.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010; 2011.
- ILARI, Beatriz. *O pião entrou na roda. Cantos e contos de todos os cantos.* Curitiba: Estúdio do DeArtes/UFPR, 2008. 1 CD.
- KATER, Carlos. *Era uma vez... uma pessoa que ouvia muito bem.* São Paulo: Musa Editora, 2011.
- KRIEGER, Elisabeth. *Descobrendo a música.* Ideias para a sala de aula. 2ª ed., Porto Alegre: Sulina, 2007.
- LEVY, Gabriel; ALMEIDA, Berenice. *O livro de Brincadeiras Musicais da Palavra Cantada, Volume 1: Livro do professor/ por Berenice de Almeida e Gabriel Levy; [ilustração Tatiana Paiva].* São Paulo: Editora Melhoramentos, 2010. (Coleção Palavra Cantada).
- LOUREIRO, Maristela; TATIT, Ana. *Brincadeiras cantadas de cá e de lá.* São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013 (Brinco e Canto).
- NICOLAU, Amanda Christiane Rocha [et al]. *Fazendo música com crianças.* Curitiba, PR: Editora UFPR: Musicalização Infantil UFPR. 88 p. il.color. fotografias, partituras.2011.
- PAREJO, Enny. *Estorinhas para ouvir.* Aprendendo a escutar música. São Paulo: Irmãos Vitale, 2007.

- PERES, Sandra; TATTI, Paulo. *Canções do Brasil*. São Paulo: Palavra Cantada1, 2001.
- PONSO, Caroline Cao. *Música em Diálogo. Ações Interdisciplinares na Educação Infantil*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- PUCCI, Magda; ALMEIDA, Berenice de. *A floresta canta! Uma expedição sonora por terras indígenas do Brasil*. (livro e Músicas disponíveis).
- SILVA, Lucilene. *Eu vi as três meninas: música tradicional da infância na Aldeia de Carapicuíba* 1 ed. Carapicuíba, SP: Zerinho ou Um, 2014. (Livro, Partitura, Cd e DVD).
- SODRÉ, Lilian Abreu. *Música Africana na Sala de Aula*. Cantando, tocando e dançando nossas raízes negras. São Paulo: Duna Dueto, 2010.
- SOUZA, Jusamara; FIALHO, Vania Malagutti; ARALDI, Juciane. *Hip Hop. Da rua para a escola*. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- SOUZA, Jusamara; et al. *Palavras que cantam*. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- SOUZA, Jusamara; et al. *Arranjos de Músicas Folclóricas*. 2ª ed., Porto Alegre: Sulina, 2008.
- TADEU, Eugenio. *Pandalelé- Brinquedos Cantados* (Livro, Áudio, Cd Rom). Selo Palavra Cantada.
- TATIT, Ana; LOUREIRO, Maristela. *Desafios Musicais*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2014 (Brinco e Canto).

SITES:

Portal do Professor: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>

REVISTAS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical. *Revistas, Séries e Anais dos Encontros Anuais*. Link para baixar as publicações da ABEM: <http://www.abemeducacaomusical.com.br>

Revistas da ABEM e Música na Educação Básica:

<http://abemeducacaomusical.com.br/publicacoes.asp>

DOCUMENTOS:

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Resolução CNE/CEB 01/99. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Volume III.

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>

Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª séries (PCN). Volume 06 (Arte).

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>

Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008. O art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo." (NR)

Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação- Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010, p. 53-73.

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12_05_2010_15.24.41.03c7e67bbe979ef30c2efe7d1db1468a.pdf

Núcleo da Ação Pedagógica: A brincadeira

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/26_12_2012_10.08.15.ca5af4d5b9d90ee0c7d4ef95d9ca12fb.pdf

Núcleo da Ação Pedagógica: Linguagens Corporais e Sonoras

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/26_12_2012_10.12.53.cfd4b023a1004291c0ef697fb1901f40.pdf

ANEXO V – Questionário



Questionário

Projeto de Pesquisa:

MÚSICA E MÍDIA-EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE/COM PROFESSORES.

Desenho: Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo (BOGDAN e BIKLEN, 1994; CRESWELL, 2014), em âmbito de doutorado, que investiga a necessidade de formação crítica em música por meio da perspectiva da mídia-educação no contexto da formação de professores, especificamente do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC. O objetivo central deste estudo consiste em analisar como as práticas musicais podem ser ampliadas por meio da perspectiva da mídia-educação na formação de/com professores. Delimita-se as alunas voluntárias do curso de Pedagogia/UFSC como sujeito-participantes desta investigação. A pesquisa empírica acontecerá em parceria com uma professora efetiva do curso de graduação em Pedagogia da UFSC, com a oferta de uma disciplina do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos -NADE- Pesquisa: “Música, Mídia-educação e Formação”, com carga horária de 54 horas. A metodologia adotada será a cartografia, inspirada por Deleuze; Guattari (1995) e seguindo referências de Passos; Barros (2015) e Barros; Kastrup (2015). Serão utilizados um grupo de instrumentos de avaliação processual: questionários, observação participante, portfólio digital e grupo focal.

Doutoranda: Gislene Natera.

Orientadora: Gilka Girardello.

Coorientadora: Teresa Mateiro.

As respostas contidas neste questionário são confidenciais e anônimas e serão usadas apenas para fins científicos, e sem qualquer caráter de avaliação.

I- Identificação e dados pessoais

Pseudônimo escolhido: _____

1- Sexo:

() Feminino

() Masculino

2- Idade

- 18 a 20 anos
- 21 a 25 anos
- 26 a 30 anos
- 30 a 40 anos
- acima de 40 anos

3- Natural do estado de:

- Santa Catarina
- Rio Grande do Sul
- Paraná
- São Paulo
- Minas Gerais
- Outros: _____

4- Estado civil:

- Solteiro(a)
- Casado (a)
- Separado (a)/ Divorciado (a)
- Viúvo (a)

5- Você frequentou a escola básica (Educação Infantil ao Ensino Médio):

- Somente na Rede Pública
- Somente na Rede Privada
- Grande parte na Rede Pública
- Grande parte na Rede Privada

6- Tem filhos?

- Não possui filho
- Sim, tenho 1
- Sim, tenho 2 ou 3
- Sim, tenho 4 ou mais

7- Assinale a idade dos filhos:

- Não possui filho.
- De 0 a 3 anos
- De 4 a 6 anos
- De 7 a 14 anos
- De 15 ou mais

8- Trabalha?

- Sim
- Não

9- Quantas horas por semana?

- Não trabalho
- Até 8 horas semanais
- Até 20 horas semanais
- Mais de 20 horas semanais

10- Trabalha na área de educação?

- Não trabalho
 Não é da área de educação
 Sim, no setor público
 Sim, no setor privado

II- Cultura da música

a. Repertório e Consumo

1. Você tem hábito de ouvir música?

- Sim
 Não

2. Que mídia você usa para ouvir música? Múltipla escolha

- Aparelho de som
 Celular
 Computador
 Rádio
 Tablet
 Tv
 Nenhuma mídia
 Outra(s): _____

3. Qual rádio abaixo você costuma ouvir? Múltipla escolha

- | | |
|------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Atlântida | <input type="checkbox"/> Massa |
| <input type="checkbox"/> Band FM | <input type="checkbox"/> Udesc |
| <input type="checkbox"/> CBN | <input type="checkbox"/> Nenhuma rádio |
| <input type="checkbox"/> Guarujá | Outra(s): _____ |
| <input type="checkbox"/> Itapema | _____ |
| <input type="checkbox"/> Jovem Pan | |

4. Quantas vezes você ouve música na semana?

- Todos os dias
 3 ou 4 vezes por semana
 1 vez
 Nunca

5. Por que é que você ouve música? Múltipla escolha

- Porque gosto
 Porque me acalma
 Porque me anima
 Porque me faz companhia
 Porque me aproxima de meu grupo de colegas

6. O que você faz quando ouve música? Múltipla escolha

- Canto, toco ou danço
 Estudo
 Faço academia
 Lavo louça, arrumo a casa etc.

Só ouço

7. Quais estilos musicais você costuma ouvir? Múltipla escolha

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Axé | <input type="checkbox"/> Pagode |
| <input type="checkbox"/> Eletrônica | <input type="checkbox"/> Pop Internacional |
| <input type="checkbox"/> Funk | <input type="checkbox"/> Pop Rock |
| <input type="checkbox"/> Gospel | <input type="checkbox"/> Rap |
| <input type="checkbox"/> Hip Hop | <input type="checkbox"/> Reggae |
| <input type="checkbox"/> Jazz | <input type="checkbox"/> Rock |
| <input type="checkbox"/> Metal | <input type="checkbox"/> Samba |
| <input type="checkbox"/> MPB | <input type="checkbox"/> Sertanejo |
| <input type="checkbox"/> Música clássica | <input type="checkbox"/> Sertanejo Universitário |

8. Você conhece músicas do folclore brasileiro?

- sim, lembro
 não conheço
 não me lembro no momento

9. Se a resposta foi sim, cite 2 ou 3 canções do folclore brasileiro que você conhece.

R: _____

10. Quais dos grupos musicais que trabalham com músicas da cultura infantil você conhece? Múltipla escolha

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Balão Mágico | <input type="checkbox"/> Mulekada |
| <input type="checkbox"/> Bia Bedran | <input type="checkbox"/> Patati Patatá |
| <input type="checkbox"/> Castelo Rá Tim Bum | <input type="checkbox"/> Show da Xuxa |
| <input type="checkbox"/> Cocoricó | <input type="checkbox"/> Trem da Alegria |
| <input type="checkbox"/> Eliana | <input type="checkbox"/> Nenhum |
| <input type="checkbox"/> Galinha Pintadinha | Outro(s): _____ |
| <input type="checkbox"/> Grupo Palavra Cantada | |

11. Que outras músicas você incluiria na formação musical de crianças e jovens?

Múltipla escolha

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Africana/Afro-brasileira | <input type="checkbox"/> Pop |
| <input type="checkbox"/> Clássica/Erudita | <input type="checkbox"/> Rap |
| <input type="checkbox"/> Folclore/ Cultura Popular Infantil | <input type="checkbox"/> Sertanejo |
| <input type="checkbox"/> Funk | <input type="checkbox"/> Sertanejo Universitário |
| <input type="checkbox"/> Indígena | <input type="checkbox"/> Trilha de filmes |
| <input type="checkbox"/> Jingles (propagandas) | <input type="checkbox"/> Trilhas sonoras de novelas |
| <input type="checkbox"/> MPB | |
| <input type="checkbox"/> Outra(s): _____ | |

III- Cultura das mídias

a. Consumo e Recepção

12. Quais equipamentos você tem em casa? Múltipla escolha

- Aparelho de som
 Celular próprio
 Computador
 Filmadora
 iPad
 iPod
- Máquina fotográfica
 Rádio
 Telefone fixo
 Televisão
 Outro(s): _____
13. Que tipo de atividades você desenvolve no computador? Múltipla escolha
- Desenhos
 Edição de imagens, vídeos ou áudios
 Escrita de textos
 Informação Jornalística- Brasil e Mundo
 Informações Culturais- Locais e Mundo
 Pesquisa
14. Quais itens você possui e utiliza com frequência no seu celular? Múltipla escolha
- Apps de Bancos
 Armazenador de fotos
 Blog
 Câmera
 Deezer
 E-mail
 Facebook
 Google Maps
 Google tradutor
 Ingresso Rápido
 Instagram
 Outro(s): _____
- LinkedIn
 Página Pessoal
 Peixe Urbano
 Skype
 Spotify
 Twitter
 Uber
 Waze
 WhatsApp
 Youtube
15. Você costuma baixar músicas para ouvir em seu celular? Montar Playlist?
- Sim
 Não
 Às vezes
16. Como você escolhe as músicas para ouvir no celular? Múltipla escolha
- Busco nos sites as músicas que já conheço anteriormente e faço *download*
 Vou sempre dar uma olhadinha no que mais está tocando nas rádios
 Me inspiro com temas de filmes e ou novelas
 Busco no YouTube
 Busco músicas nacionais
 Busco músicas estrangeiras
 Busco músicas religiosas
 Busco músicas para relaxamento
 Busco dicas de amigos
 Dicas da internet
 Outro(s): _____
17. Você costuma entrar em algum site que só é dedicado à Música?

- Sim
 Não
 Às vezes
18. Quais dos blogs, sites de música você já frequentou ou conhece? Múltipla escolha
 letras.mus.br
 monkeybuzz.com.br
 namiradogroove.com.br
 noize.com.br
 youtube.com
 kanblog.com
 vagalume.com.br
 Nenhum
 Outro(s): _____
19. Você tem hábito de conversar com os amigos sobre as letras das músicas?
 Sim
 Não
20. Entende-se que música ao vivo significa prestigiar um artista que se prepara para uma apresentação pública, seja ela em teatro, salas de concerto, shows em casas noturnas, apresentações em eventos realizados em Praças Públicas e/ou Bares. A partir desta concepção, com que frequência você ouve música ao vivo?
 Uma vez por semana
 Uma vez por mês
 Duas ou três vezes por mês
 Uma ou duas vezes por semestre
 Raramente
 Nunca
 Outra(s): _____
21. No seu tempo livre o que você mais gosta de fazer? Múltipla escolha
 Assistir Tv
 Assistir Netflix ou algo semelhante
 Ir a um cinema
 Ir a uma exposição de arte
 Ir a um espaço com música ao vivo
 Ler um livro
 Realizar atividades manuais
 Realizar um esporte
 Passear ao ar livre
 Ir à praia
 Passear em shopping center
 Visitar familiares/amigos
 Sair para dançar
 Ouvir música
 Outro(s): _____

22. A formação cultural de uma pessoa está ligada a quê? Múltipla escolha

Às possibilidades financeiras

À vontade própria

Ao contexto que se vive, influência de amigos

Outra(s) coisa(s): _____

Obrigada

Gislene Natera

ANEXO VI – Roteiro para aproximação entre saberes

ROTEIRO PARA APROXIMAÇÃO ENTRE SABERES	
1.	O que um professor de referência poderia fazer com a música no contexto da escola?
2.	Quais são seus pontos fortes que te ajudariam a trabalhar com música? (seja por meio de formação musical ou da cultura em que convive)
3.	Quais são seus pontos fracos? Quais são suas dificuldades para trabalhar com música junto às crianças?
4.	Para que se fortaleça esse trabalho de formação musical neste curso de formação de professores, o que é preciso?
5.	O que você acha importante contemplar sobre música neste curso nesta formação de professores?

ANEXO VII – Aulas do NADE – Pesquisa - PPT

AULAS DO NADE-Pesquisa. PowerPoint- Disponível no Moodle.

Profa. Gislene Natera

PPT1-19/03/2019- 1ª aula

<p>MEN 7174 –NADE- Pesquisa:</p> <p>Música, Mídia-educação e Formação</p> <p>Professor/a responsável: Profa. Monica Fantin (MEN/ CED) e Profa. Gislene Natera (Doutoranda PPGE/UFSC e Profa. de Música da Rede Municipal de Florianópolis).</p> <p>Grupo de Pesquisa: Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte- NICA. Coordenadoras: Gilka Girardello e Monica Fantin.</p> <p>Carga horária: 54 horas (03 créditos)</p> <p>Horário: Quintas feiras de 18:30 horas as 21:10 horas. (aulas presenciais, estudos e encontros de pesquisa/criação).</p> <p>Semestre: 2019 – 1</p>  <p>2019</p>	<p>EMENTA E OBJETIVO GERAL</p> <p>1.EMENTA: Linguagens artísticas e mídia-educação; música: aspectos históricos e conceituais; possibilidades educativas da música e da mídia-educação nas práticas pedagógicas e na formação.</p> <p>2.OBJETIVO GERAL: Compreender o lugar e a importância da música no trabalho com as linguagens no espaço escolar e na formação docente.</p>  <p>2019</p>
<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <p>Conhecer os fundamentos da linguagem musical na educação: aspectos históricos e conceituais, desenvolvimento cognitivo musical e funções sociais.</p> <p>Possibilitar espaços de apreciação, execução e criação através da prática musical em conjunto, compartilhando conhecimentos e vivências musicais;</p> <p>Analisar as possibilidades de mediação adulta na construção do conhecimento musical na infância (música folclórica, infantil, erudita, de outros povos e da mídia);</p> <p>Construir e desenvolver propostas musicais em contextos formativos</p>  <p>2019</p>	<p>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</p> <p>Unidade 1- Música “com” as mídias- Fundamentos teóricos da linguagem musical. Ampliação de repertório com canções da cultura infantil brasileira e do mundo. Percussão corporal, jogos, parlendas e brinquedos cantados. Mídias e Apps de Música.</p> <p>Unidade 2- Música “para/sobre” as mídias- Atividades de fruição e crítica com desenhos animados, filmes e videocliques.</p> <p>Unidade 3- Música “através” das mídias- Desafio da produção cultural podendo envolver a criação de podcast, videocliques, sonorização de histórias, programas de rádio ou outros.</p>  <p>2019</p>
<p>METODOLOGIA E AVALIAÇÃO</p> <p>4.METODOLOGIA Aulas expositivas e atividades práticas (presenciais e online) acerca do conteúdo programático. Oficinas de construção coletiva com/para e através das mídias para a apropriação do conhecimento musical.</p> <p>5.AVALIAÇÃO Ao final da Unidade 1 e da Unidade 2, será produzido um pequeno texto (1 página), com reflexões sobre a leitura de textos indicados e a prática pedagógico-musical desenvolvida em sala de aula como avaliação parcial e contínua. Como avaliação final, será produzida uma proposta musical para ser desenvolvida em contextos formativos a partir de um dos temas apresentados e refletidos em sala de aula, em grupo com apresentação em sala (20 minutos/por grupo).</p>  <p>2019</p>	<p>ACOLHIMENTO</p>  <p>Relaxamento Life Gos- Gilberto Gil</p> <p>Apresentação Meu nome é...</p>  <p>2019</p>
<p>DESENHO DA PESQUISA</p> <p>Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo (BOGDAN e BIKLEN,1994; CRESWELL, 2014; FLICK,2009), em âmbito de doutorado, que investiga a necessidade de formação crítica em música por meio da perspectiva da mídia-educação no contexto da formação de professores, especificamente do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC.</p> <p>O objetivo central deste estudo consiste em analisar como as práticas musicais podem ser ampliadas por meio da perspectiva da mídia-educação na formação de/com professores.</p> <p>Delimita-se as alunas voluntárias do curso de Pedagogia/UFSC como sujeito participantes desta investigação.</p>  <p>2019</p>	<p>DESENHO DA PESQUISA</p> <p>A pesquisa empírica acontecerá em parceria com uma professora efetiva do curso de graduação em Pedagogia da UFSC, professora Dra. Monica Fantin, com a oferta de uma disciplina do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos –NADE Pesquisa: “Música, Mídia-educação e Formação”, com carga horária de 54 horas.</p> <p>A metodologia adotada será a cartografia, inspirada por Deleuze; Guattari (1995) e seguindo referências de Passos; Barros (2015) e Barros; Kastrup (2015).</p> <p>Serão utilizados um grupo de instrumentos de avaliação processual: questionários, observação participante, portfólio e grupo focal.</p>  <p>2019</p>

PARTICIPAÇÃO: RISCOS E BENEFÍCIOS

É NECESSÁRIO	RISCOS	BENEFÍCIOS
Responder questionário.	O questionário poderá lhe causar algum cansaço	Ter direito de deixar de participar efetivamente da pesquisa a qualquer momento, mas se manter na disciplina e ser avaliada normalmente.
Participar ativamente das aulas e não se incomodar com gravações de vídeos.	Você eventualmente poderá se sentir desconfortável ou constrangida durante as gravações de áudio e vídeo.	É garantido o total anonimato e privacidade das estudantes participantes da pesquisa
Registrar e disponibilizar portfólio (digital).		Oportunidade de agregar a música à sua formação como pedagoga
Participar de grupos focais.		Oportunidade de ampliação de seus conhecimentos sobre a atividade de pesquisa no campo da educação
Realizar todas as 3 Avaliações.		Acesso aos conceitos e atividades musicais trabalhados em sala de aula, assim como dicas de materiais

TCLE e QUESTIONÁRIO

Explicar processo do TCLE.
Questionário- Compartilhar experiência com estágio docente.
Realizar questionário no próximo encontro.




2019

ROTEIRO PARA APROXIMAÇÃO DE SABERES

- 1 O que um professor de educação infantil/anos iniciais teria para fazer com a música no contexto da escola?
- 2 Quais são seus pontos fortes que te ajudaria a trabalhar com música? (seja por meio de formação musical ou da cultura que convive)
- 3 Quais são seus pontos fracos? Quais suas dificuldades?
- 4 Para que se fortaleça esse trabalho de formação musical o que é preciso?
- 5 O que você acha importante contemplar sobre música nesta formação?

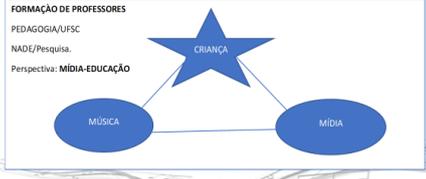


2019

DINÂMICA: Criando um mapa mental...

Dentro da formação de professores e na perspectiva da mídia-educação, quais poderiam ser as palavras que nos ajudariam a pensar sobre música, mídia, criança e escola?

FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PEDAGOGIA/UFSC
NADE/Pesquisa.
Perspectiva: MÍDIA-EDUCAÇÃO





2019

MÍDIA-EDUCAÇÃO: CONCEITOS INICIAIS

O QUE É?

Mídia-educação é uma relação entre comunicação, educação e cultura/arte. Historicamente vem se configurando dentro dos espaços escolares, mas também em instituições culturais como um campo interdisciplinar de reflexões, intervenções, ensino e aprendizagem com, para e através das mídias.

“Visa capacitar crianças e professores para uma recepção ativa e a uma produção responsável que auxilie na construção de uma atitude mais crítica em relação ao que assistem, acessam, interagem, produzem e compartilham, visto que a precariedade da reflexão sobre linguagens, conteúdos, meios e interesses econômicos impede uma compreensão mais rica” (FANTIN, 2011).



2019

HISTÓRICO DA MÍDIA-EDUCAÇÃO

Mídia-educação nasce e se desenvolve paralelamente à formação da indústria cultural nas primeiras décadas do século XX (FANTIN, 2006).

1922- Primeira conferência nacional dos departamentos regionais cinematográficos da França. (FEDOROV, 2011). A Rússia também começou sua alfabetização midiática nos anos vinte, porém, foram reprimidos por Stalin.



2019

HISTÓRICO DA MÍDIA-EDUCAÇÃO

1933- Primeira proposta sistemática de objetivos para o ensino dos meios de massa nas escolas: Reino Unido. Livro: *Culture and Environment: The training of Critical Awareness* de F. R. Leavis e Denys Thompson (BUCKINGHAM, 2003). A visão de resistência era fortemente influenciada pela teoria da cultura de massa da **Escola de Frankfurt**. Assim a mídia-educação iniciou-se como uma educação contra os meios e seu objeto de estudo foi a publicidade, a literatura popular, revistas em quadrinhos e outros textos fáceis para atrair a atenção do público (FANTIN, 2006).

1950/1960- British Cultural Studies. de Raymond Williams e Richard Hoggart. Este enfoque colocava em questão o conceito de “cultura” de Leavis. A cultura não aparecia como um conjunto de produtos privilegiados e sim como um estilo global de vida.



2019

HISTÓRICO DA MÍDIA-EDUCAÇÃO

CANADÁ- O país de origem do maior teórico sobre os meios, Marshall McLuhan e foi quem desenvolveu durante anos um curso específico sobre cultura midiática. Este movimento recebeu o nome de **Screen Education**.

1960- BRASIL- Paulo Freire inicia a teoria da educação como prática social em diálogo com a comunicação e com a cultura, antes mesmo de se falar em mídia-educação ou educocomunicação. Projeto de *Leitura Crítica dos Meios de Comunicação*, da União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC) dirigidos a educadores, grupos de jovens e comunidades populares. A ênfase era a análise crítica das mídias, em especial à recepção infantil sobre a televisão. (GIRARDELLO, OROFINO, 2012).



2019

HISTÓRICO DA MÍDIA-EDUCAÇÃO

1970- UNESCO apoiou a educação midiática e as TICs colocando-as em suas listas de prioridades de atuações nas décadas seguintes.

1976- A educação midiática era oficialmente parte do currículo da educação secundária na França.



HISTÓRICO DA MÍDIA-EDUCAÇÃO

1970 e 1980- A educação midiática do Reino Unido cresceu com emergência sobre cinematografia na escola secundária e depois sobre os meios e as TICs.

Na América Latina, a partir do final de 80, a pesquisa viveu uma virada cultural com os temas sobre a recepção. Passou-se a atenção aos modos como as pessoas das camadas populares percebiam e se apropriavam das mensagens midiáticas, inaugurando um diálogo entre os estudos culturais em outros países. Ganha visibilidade e solidez teórico-metodológico **Nestor Garcia Canciani, Guilherme Orozco e, José Martín-Barbero** (GIRARDELLO; OROFINO, 2012, p. 76-77).

1988-1989- foi promovido pelo **British Film Institute (BFI)** novas mudanças. A educação midiática passou a fazer parte do currículo educativo da Inglaterra e de Gales e era integrada a disciplina de língua inglesa ou em conteúdos transversais como língua estrangeira, história, geografia, artes, ciências ou outras.

ASPECTOS-CHAVES DA MÍDIA-EDUCAÇÃO NO MODELO DO BFI

Brithsh Film Institute de Londres. (FANTIN, 2006, p. 47-8)

Áreas	Perguntas chaves	Aprendizagem significativa
Agências	Quem comunica, o que e por que?	Economia e política dos meios
Categorias	Que tipo de texto é esse?	Os meios e os gêneros
Técnicas	Como se produz?	Os processos realizados
Linguagem	Como sabemos o que significa?	Códigos, convenções e estruturas narrativas
Representações Público	Como representa os temas? Quem recebe e que sentido dá?	Modelos e estereótipos As práticas de consumo

ROTEIRO PARA REFLEXÃO JUNTO COM AS CRIANÇAS SOBRE AS MÚSICAS QUE OUVEM-

(AZOR, 2010)

- O que a música diz?
- Para quem ela fala? Para crianças da sua idade ou para pessoas mais velhas?
- O que você sente ao ouvi-la?
- Onde, como e com quem você teve acesso a essa música?
- Ela toca muito no rádio? Ou na TV? Por que você acha que isso acontece?
- Alguém da sua família também escuta essa música?
- Você sabe quais os instrumentos usados na música?
- Existe algum instrumento na música que você gosta mais?
- A música tem um refrão?
- Em que ela se assemelha ou se diferencia das músicas ouvidas na escola?

MÍDIA-EDUCAÇÃO E AS MULTIPLAS LINGUAGENS

Segundo Fantin (2012) é preciso refletir sobre a relação entre as mídias, a comunicação, a educação e as políticas socioeconômicas mais amplas.

"As mídias não só asseguram formas de socialização e transmissão simbólica, mas também participam como elementos importantes da nossa prática sociocultural na construção de significados da nossa inteligibilidade do mundo".

No contexto das culturas digitais, os processos de aprendizagem das diferentes linguagens (escrita, plástica, musical, audiovisual, digital) que possuem seus códigos e suas especificidades são complexos e envolve conceitos e dimensões que se entrecruzam numa perspectiva de múltiplas linguagens ou **multiliteracies**.

MÍDIA-EDUCAÇÃO E AS MULTIPLAS LINGUAGENS

Multimedialiteracy envolve a *media literacy, digital literacy e a informational literacy*. (BUCKINGHAM, 2015; TUFTTE CHRISTENSEN, 2009; GIRARDELLO, 2011).

Além dos processos de apropriação da leitura/interpretação/produção de textos escritos e de imagens, as aprendizagens multimídia dizem respeito ao letramento midiático (conhecer, analisar/refletir, produzir textos midiáticos) letramento digital (saber usar as mídias digitais de forma responsável, ética e estética) e ao letramento informacional (saber buscar e selecionar informações a internet e identificar critérios de confiabilidade e credibilidade).

PPT2-28/03/2019- 2ª aula

MEN 7174 –NADE- Pesquisa:

Música, Mídia-educação e Formação

Gislene Natera

Questionário- Conhecendo o perfil do grupo

Responder através do link questões sobre: identificação pessoal; Cultura da música e Cultura das mídias.



<p>MOVIMENTO- SOM- CORPO</p>  <ol style="list-style-type: none"> 1- Break Mixer- som x silêncio. 2- Rigidez x Leveza. 3- Nhandaia- folclore Mato Grosso  <ol style="list-style-type: none"> 4- Massagem corporal- Telefone sem fio. 5- Imitação Rítmica 6- Forma Musical e Improvisação <p>2019</p>	<p>FRUIÇÃO</p>  <p>7- Assistir vídeos Barbatuques/ Stomps; Blue Man Group; Latinha; Chuva.</p>    <p>2019</p>
<p>COMBINADOS</p> <p>-TAREFAS (2): Entregar dia 25/04/2019</p> <p>A- Pesquisa com um profissional da educação infantil ou anos iniciais.</p> <p>ROTEIRO COLETIVO: Nome..... Idade... Local de trabalho.... Quantos anos trabalha...O que sabe sobre música? Estudou Música em algum momento? Toca algum instrumento? Teve aulas ou práticas musicais na universidade? Usa a música dentro de seu planejamento? Como faz ou como já fez isso? Explicar. Se não usou a música no planejamento, como percebe a música na escola ou dentro do espaço escolar? A criança traz CD? Canta? O que você deixa tocar ou não? Como é selecionado e quem seleciona as músicas usadas dentro de sala de aula, na hora do intervalo ou em dias de festa?</p> <p>2019</p>	<p>COMBINADOS</p> <p>B- Narrar em uma lauda (1 página) seu contato e aprendizagens musicais.</p> <p>Contar como a música permeou sua infância, seu ambiente familiar, escolar, universitário e sua relação com ela na sua juventude no contato com seus amigos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nossas mídias: conversas, lembranças, pesquisa e estudo. - Texto FANTIN- ler para conversarmos na próxima aula (28/03)  <p>2019</p>

PPT3-04/04/2019- 3ª aula

<p>MEN 7174 –NADE- Pesquisa:</p> <p>Música, Mídia-educação e Formação</p> <p>Gislene Natera</p>  <p>2019</p>	<p>Canções de cumprimento...</p>  <ol style="list-style-type: none"> 1. Alô, Gigi! Boa tarde, Gigi! 2. Chegou, chegou a hora... 3. Como vai você?   
<p>O que é musicalização?</p>  <p>“A palavra musicalização tem um sentido bem mais amplo do que ensinar noções de leitura e escrita musical. Pode-se dizer que uma pessoa musicalizada é aquela que tem a sensibilidade mais desenvolvida para perceber os fenômenos musicais e que sabe expressar-se por meio da música cantando, assobiando ou tocando um instrumento”. (FERES, 1987, p. 11).</p> 	<p>Principais atividades</p>  <p>Cantar: canções breves, com gestos e movimentos corporais, com nome das crianças. Brinquedos cantados e rítmicos. Jogos que reúnem som, movimento e dança. Percepção do Ambiente Sonoro: Desenvolver de forma bastante ampla. Audição e Apreciação Musical: Ouvir diferentes gêneros musicais. Escuta atenta. Sonorização: sons onomatopáicos de figuras e gravuras. Jogos de imitação e improvisação. Elaboração e execução de arranjos (vocais e instrumentais). Construção de instrumentos e/ou objetos sonoros. Registros e Notações.</p> 

<p>Brincadeiras de Roda, de mão...</p>  <p>4. Abra a roda tin do le lê 5. Bambú Tirabú 6. Bate o Monjolo 7. Batom- Jogo de mãos</p> <p>2019</p>	<p>Refletindo</p> <p>Texto: FANTIN, Monica. Dimensões da formação cultural e da mídia-educação na Pedagogia.</p> <p>A) Quais os desafios apresentados pela autora? E qual sua relação com a ausência da Arte?</p> <p>B) Quais os saberes que a formação cultural proporciona na ampliação da sala de aula?</p> <p>C) O que entendemos sobre Mídia-educação e Múltiplas linguagens?</p> <p>D) Há algum outro comentário sobre o texto?</p>  <p>2019</p>
<p>9. Texto Falado: O PAPA PAPÃO- Karin S. L. Kupas</p> <p>1- Se o Papa papasse papa- Se o Papa papasse pão- Se o Papa papasse tudo- Seria um Papa papão.</p> <p>2-Papa * Papa > pa>pa>papão Tudo tudo tudo_ Seria um Papa papão.</p> <p>3- * Papa *pão pão pão pão * Tudo tudo tudo > Seria um Papa papão.</p> <p>2019</p>	<p>Brincadeiras de Roda, de mão...</p>  <p>10. Rabo do Tatu- Copos 11. Serpente 16. De abóbora faz melão 16. Pisa no chiclete 17. Ip Op 18. Tumbalacatumba 19. Mané Pipoca</p> <p>2019</p>

PPT4-04/04/2019- 4ª aula

<p>MEN 7174 –NADE- Pesquisa:</p> <p>Música, Mídia-educação e Formação</p> <p>Gislene Natara</p> <p>2019</p>	<p>Começando...</p>  <p>1. Andar x Dançar. 2. O meu chapéu tem três pontas 3. Escravos de Job- corporal</p>   <p>2019</p>
<p>Princípios básicos de notação musical</p>  <p>Cada ano que passa, parece que as crianças chegam mais espertas, ou como dizem "com um chip" a mais! E aí, professor? Sua aula continuará a mesma? Você gosta ou entende a música que seu aluno traz para a escola? O que devemos fazer com a música? Apreciá-la junto às crianças ou simplesmente ignorá-las? Não tenho a intenção de dar respostas, mas sim, de ajudá-los a construir uma base para melhor refletir sobre essas questões, que tanto nos perturbam.</p> <p>2019</p>	<p>O que se espera do educador?</p>  <p>Que ele se oriente a partir das experiências cotidianas dos alunos, decidindo depois os valores e as tradições culturais que serão incluídas e quais serão excluídas, ou seja, que articule os diferentes saberes. (SOUZA, 2000).</p> <p>Que ele tenha uma abordagem pedagógica multicultural e que se oriente pela interdisciplinaridade. (TOURINHO, 1993).</p> <p>Que ele crie, promova experiências, e conduza à formação de uma geração capaz de ler as múltiplas linguagens e de reconhecer os variados e inovadores recursos tecnológicos. (NEVES et. al., 1999).</p> <p>Que ele tenha como "finalidade dar oportunidade para que as crianças apreciem diferentes produções artísticas e também elaborem suas experiências pelo fazer artístico, ampliando a sua sensibilidade e a sua vivência estética". (CORSINO, 2007, p. 61).</p> <p>2019</p>

**Fundamentos da Linguagem Musical:
Parâmetros do Som**

DURAÇÃO- diferenciar, realizar, identificar, reconhecer e grafar sons longo/ curto/silêncio. Pulso. Células rítmicas básicas. Noções de compasso binário, ternário e quaternário. Perceber variações de andamento. Conhecer figuras musicais (com as subdivisões) e pausas.



Lá vem História

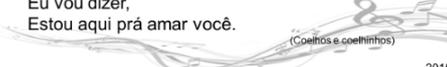
Cantiga de Amor (Chica & Adê)

Que tal você chegar
Prá me escutar melhor.
Eu vou contar
Uma história pra você

É linda e
Como tudo é na vida,
Eu vou dizer,
Estou aqui prá amar você.

(Coelhos e coelhinhos)

2015



Oficina dos Bonecos do Vovô Geraldo

Ouvir e participar da história.
Andar emitindo um som e medir.
Separar sons do cotidiano (revistas) e selecionar sons longos e curtos.
Brincar de Estátua.
Balançar no pulso: Música Roda gigante




Brincadeiras de Roda, de mão...



- Serpente
- De abóbora faz melão
- Pisa no chiclete
- Ip Op
- Tumbalacatumba
- Mané Pipoca
- Passa a bola...
- Bolinha vai e vira

2019



Roda-Gigante
Emílio Pagotto/ Silvio Mansani.
Cd: No dorso do Rinoceronte: Música independente para crianças inteligentes



Quem não conhece a roda gigante
Que nunca pára, nem um instante
Que roda gira, bem colorida
Que é tão alegre e tão divertida.
E lá no alto, meu Deus que medo!
Mas não espalha, isso é segredo.
Todos conhecem a roda-gigante.
Que nunca pára, nem um instante.




DURAÇÃO



Ouvir e responder: Em qual das duas peças os sons duravam mais tempo? Em qual delas os sons eram mais curtos?

- "Polichinelo" (Heitor Villa-Lobos)
<http://www.youtube.com/watch?v=z3ZJWtJS5Bg>
- Prelúdio em Dó menor - opus 28, no. 20 (F. Chopin)
<http://www.youtube.com/watch?v=kzou7NmUDek>



DURAÇÃO



Observar momentos de canções com partes mais curtas e outras mais longas. Nos casos a seguir, estaremos usando o canto como o elemento a ser analisado.

- Músicas com passagens muito longas na melodia:
"Galopeira" (Maurício Ocampo) – especialmente no momento 1'15"
<http://www.youtube.com/watch?v=lcqpsDAeq30>

Criar lista de instrumentos e separá-los quanto à duração.
Se for preciso, poderemos usar o vídeo da Aurora Luminosa- Carlos Gomes para reestruturar a lista.



**Fundamentos da Linguagem Musical:
Parâmetros do Som**

ALTURA- Distinguir , realizar, reconhecer e grafar o movimento ascendente e descendente. Compreender, reconhecer, classificar, relacionar os conceitos de "grave", "médio" e "agudo". Padrões melódicos básicos. Perceber e entoar Escalas, Harpejos e Acordes. Tríade Maior e menor.



<p>ALTURA</p>  <p>Classificar os sons dos animais, pessoas da família e/ou objetos do cotidiano quanto à altura. Separá-los entre mais grosso ou mais fino. Explorar diferentes instrumentos musicais de percussão (tambor, caxixi, triângulo etc.). Diferenciá-los auditivamente dizendo qual é o mais grave/ ou mais agudo. Iniciar com sons bastante distintos. Explorar o mesmo instrumento (sino, caxixi) de tamanhos diferentes e classificá-los em ordem do mais grave para o mais agudo. Perceber o movimento sonoro ascendente e descendente, através da flauta de êmbolo, xilofone, flauta, piano etc. Brincar de vivo e morto. Ler, reconhecer e grafar o movimento sonoro</p>	<p>ALTURA</p>  <p>Reconhecer e identificar os sons de instrumentos e dizer qual é o mais grave, médio, agudo. OBS: Variar entre instrumentos diferentes e instrumentos da mesma família. O mesmo pode acontecer com as vozes familiares, com vozes de animais etc. Brincadeira 'Toca do Coelho'. Cantar: 'Um sapinho' e 'Bão-ba-la-lão' (perceber intervalo de 4ª e 5ª justa)- utilizar o sapinho. Tirar música de ouvido. Ex: 'O saci'. Paineis das Alturas.</p>
<p>Fundamentos da Linguagem Musical: Parâmetros do Som</p> <p>TIMBRE- Reconhecer paisagens sonoras. Realizar diferentes timbres vocais e corporais. Conhecer família dos instrumentos (corda, sopro e percussão)</p> <p>INTENSIDADE- Diferenciar fortes e fracos. Classificar os sons do meio social e da natureza. Conhecer, reconhecer as diferentes dinâmicas e suas variações.</p>	<p>Fundamentos da Linguagem Musical:</p> <p>NOTAÇÃO MUSICAL. Praticar as diferentes possibilidades da grafia musical (icônica, registro de posição, de significação musical e de fixação de altura- definitiva). Ela deve partir da experiência do aluno.</p> <p>APRECIACÃO MUSICAL. Diferenciar música folclórica, infantil, erudita, popular, instrumental entre outras. Identificar estilos musicais a contextos históricos, políticos e geográficos. Conhecer compositor e obra de diferentes épocas (erudito e popular).</p> <p>ESTRUTURAÇÃO MUSICAL. Perceber frases e seções. Formas estruturais ABA, ABACA. Identificar, realizar e reconhecer perguntas e respostas (anteriores e consequentes). Realizar cânones. Identificar e realizar ostinatos. Identificar tema e variações.</p>

Música e Mídia-Educação

Lenine- Relampando
 Responda:

- 1- Do que a música fala?
- 2- Pra quem ela fala?
- 3- O que você sente ao ouvi-la?



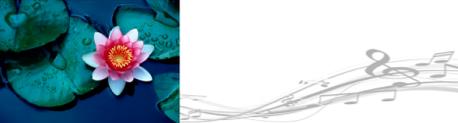

2019

PPT5- 11/04/2019- 5ª aula

<p>MEN 7174 –NADE- Pesquisa:</p> <p>Música, Mídia-educação e Formação</p> <p>Gislene Natera</p>  <p>2019</p>	<p>Materiais didáticos disponibilizados em sala</p> <p>A música dos instrumentos: das flautas de osso da pré-história às guitarras elétricas- As origens do saber Música. Melhoramentos, 1994. ALMEIDA, Berenice de. <i>Encontros Musicais: pensar e fazer música na sala de aula</i>. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009. ALMEIDA, Berenice de; PUCCI, Magda. <i>Outras terras, outros sons</i>. 3 ed. São Paulo: Callis Ed., 2015. BAUMGRATZ, Jacqueline. <i>Rodas e brincadeira cantadas</i>. São José dos Campos, SP: Cia. Cultural Bola de meia, 2006. BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. <i>Cai, cai balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. Música na educação básica</i>. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009</p> 
---	--

<p>Materiais didáticos disponibilizados em sala</p> <p>BRITO, Teca Alencar. <i>Música na educação infantil</i>. Propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.</p> <p>De roda em roda, brincando e cantando o Brasil. Teca Alencar de Brito. Ilustrado por Taisa Borges. São Paulo: Peirópolis, 2013.</p> <p>CAMPBELL, Patricia Shehan. <i>I can play it</i>. Erwin Street Limited, 2015.</p> <p>CAWALCANTI, Francisca. <i>Contar cantando. Chica & Adé</i>. Florianópolis, Cidade Futura, 2001.</p> <p>CIT, Simone; GNATTALI, Roberto. <i>Pedro e o Choro</i>. Curitiba: Edição do autor, 2008.</p> <p>Clássicos para crianças. Gráfica Circulo. Barueri, São Paulo, 1999.</p> <p>História da Música Popular Brasileira para crianças. Natura.</p> <p>FERES, Josette S. M. <i>Bebê: música e movimento</i>. - orientação para musicalização infantil. Jundiaí, SP, 1998.</p> <p>FERREIRA, Felipe. <i>A escola do cachorro sambista</i>. Texto: Felipe Ferreira, ilustração Mariana Massarani. 1. Ed. São Paulo: Ática, 2012.</p> <p>FRANÇA, Cecília Cavaliari. <i>Para fazer música</i>. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, 2011.</p> <p>HORTÉLIO, Lydia. <i>Abra a roda tin do lê lê</i>. Brincantes Produções Artísticas Ltda. Vila Madalena, SP.</p> 	<p>Materiais didáticos disponibilizados em sala</p> <p>ILARI, Beatriz. <i>O pião entrou na roda. Cantos e cantos de todos os cantos</i>. Curitiba: Estúdio do DeArtes/UFPR, 2008. 1 CD.</p> <p>Música na infância e na adolescência: um livro para pais, professores e aficionados. / Beatriz Ilari. Curitiba: IbopeX, 2009 (Série Educação Musical).</p> <p>KATER, Carlos. <i>Era uma vez... uma pessoa que ouvia muito bem</i>. São Paulo: Musa Editora, 2011.</p> <p>KRIEGER, Elisabeth. <i>Descobrir a música</i>. Ideias para a sala de aula. 2ª ed., Porto Alegre: Sulina, 2007.</p> <p>LEVY, Gabriel; ALMEIDA, Berenice. <i>O livro de Brincadeiras Musicais da Palavra Cantada</i>. Volume 1: Livro do professor/ por Berenice de Almeida e Gabriel Levy, [ilustração Tatiana Paiva]. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2010. (Coleção Palavra Cantada).</p> <p>LOUREIRO, Maristela; TATTI, Ana. <i>Brincadeiras cantadas de cá e de lá</i>. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013 (Brinco e Canto).</p> <p>MOTA, Alison. <i>Canções do folclore da Ilha de Santa Catarina</i>. Florianópolis, Editora Insular, 2001.</p> 
<p>Materiais didáticos disponibilizados em sala</p> <p>PAREJO, Enny. <i>Estorinhas para ouvir: Aprendendo a escutar música</i>. São Paulo: Imãos Vitale, 2007.</p> <p>PERES, Sandra; TATTI, Paulo. <i>Canções do Brasil</i>. São Paulo: Palavra Cantada, 2001.</p> <p>PIMENTEL, Luis. Luis Gonzaga. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2007. (Mestres da música no Brasil) Outros títulos da coleção: Adoniran Barbosa, Ary Barroso, Braguinha, Caetano Veloso, Cartola, Chico Buarque, Chiquinha Gonzaga, Gilberto Gil, Villa-Lobos, Noel Rosa, Paulinho da Viola, Pixinguinha, Bach, Beethoven e Mozart.</p> <p>PONSO, Caroline Cao. <i>Música em Diálogo. Ações Interdisciplinares na Educação Infantil</i>. Porto Alegre: Sulina, 2008.</p> <p>PUCCI, Magda; ALMEIDA, Berenice de. <i>A floresta cantal Uma expedição sonora por terras indígenas do Brasil</i>. (livro e Músicas disponíveis).</p> 	<p>Materiais didáticos disponibilizados em sala</p> <p>ROCHA, Carmen Maria Mettig. <i>Educação Musical. Método Wilimes</i>. Salvador, Bahia, 1990.</p> <p>ROSA, s. Santa Nereide. <i>Crianças Famosas: Villa-Lobos, Nereide S. Santa Rosa e Angelo Bonito</i>. São Paulo: Callis, 1994. Outros títulos da coleção: Bach, Beethoven, Brahms, Chopin, Handel, Haydn, Mozart, Schubert, Schumann, Tchaikovsky.</p> <p>SILVA, Lucilene. <i>Eu vi as três meninas: música tradicional da infância na Aldeia de Carapicuíba</i>. 1 ed. Carapicuíba, SP: Zerinho ou Um, 2014. (Livro, Partitura, Cd e DVD).</p> <p>SCHAFFER, R. Murray. <i>Educação sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons/ R. Murray Schaffer, tradução de Marisa Trech de Oliveira Fonterrada</i>. São Paulo: Editor Melhoramentos, 2009.</p> 
<p>Materiais didáticos disponibilizados em sala</p> <p>SCHAFFER, Murray. <i>O ouvido pensante</i>. R. Murray Schaffer; tradução de Marisa Trech de Oliveira Fonterrada; Magda R. Gomes da Silva, Maria Lucia Pascoal. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.</p> <p>SODRÉ, Lillian Abreu. <i>Música Africana na Sala de Aula</i>. Cantando, tocando e dançando nossas raízes negras. São Paulo: Duna Duetto, 2010.</p> <p>SOUZA, Jusamara; FIALHO, Vania Malagutti; ARALDI, Juciane. <i>Hip Hop</i>. Da rua para a escola. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.</p> <p>SOUZA, Jusamara; et al. <i>Palavras que cantam</i>. Porto Alegre: Sulina, 2006.</p> <p>SOUZA, Jusamara; et al. <i>Arranjos de Músicas Folclóricas</i>. 2ª ed., Porto Alegre: Sulina, 2008.</p> <p>TADEU, Eugenio. <i>Pandalelé-Brinquedos Cantados</i> (Livro, Audio, Cd Rom). Selo Palavra Cantada.</p> <p>TATTI, Ana; LOUREIRO, Maristela. <i>Desafios Musicais</i>. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2014 (Brinco e Canto).</p> <p>ZAGONEL, Bernadete. <i>Brincando com música na sala de aula: jogos de criação musical usando a voz, o corpo e o movimento</i>. Curitiba: IBOPEX, 2011. (Série Educação Musical)</p> 	<p>ATIVIDADE EM SALA</p> <p>3</p> <p>Separação da sala em 2 grupos, que alternam as atividades propostas:</p> <p>(1) Leitura e discussão texto NATERA. Preparar uma ou duas atividades musicais. Explicar objetivos.</p> <p>(2) Participação do Grupo Focal.</p> 

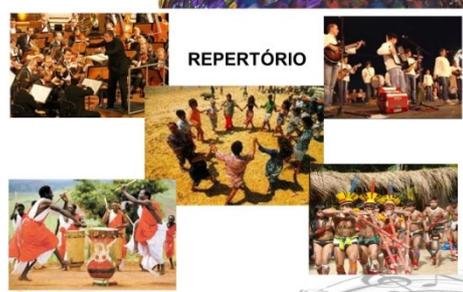
PPT6- 18/04/2019- 6ª aula

<p>MEN 7174 –NADE- Pesquisa:</p> <p>Música, Mídia-educação e Formação</p> <p>Gislene Natera</p>  <p>2019</p>	<p>Aula- Pesquisa</p> <p>Aula- Pesquisa. (não presencial)</p> <p>Espaço para as alunas realizarem a pesquisa com a profissional da educação infantil/anos iniciais e sua narrativa sobre a música em sua infância, juventude e formação para ser entregue no dia 25/04/2019. Uma lauda para cada atividade.</p> <p>Espaço também para andamento do Portfólio, assim como a preparação para a entrega da Avaliação 1- que será dia 02/05 uma lauda (página) sobre suas aprendizagens na Unidade 1- Música com as mídias.</p> 
---	---

PPT7- 25/04/2019- 7ª aula

<p style="text-align: center;">MEN 7174 –NADE- Pesquisa:</p> <p style="text-align: center;">Música, Mídia-educação e Formação</p> <p>Gislene Natera</p>  <p style="text-align: right;">2019</p>	<p>Atividades</p>  <p>(1) Apresentação e reflexão sobre os objetivos musicais trabalhados nas propostas dos dois grupos durante a aula passada.</p> <p>(2) TCLE- Explicar importância. SER PROFESSOR/PESQUISADOR</p> <p>(3) Recordar conceitos: reflexão sobre conhecimentos</p> <p>(4) Pulso (silêncio)- (4.1) Andar; (4.2) tocar; (4.3) tocar e respeitar o silêncio; (4.4) registrar (som longo x som curto). (4.5) Mostrar flechas como orientação; (4.6) Brincar de pulso com diferentes timbres diferentes – figuras.</p> <p>(5) Movimento sonoro- (5.1) brincar desenhando com a mão; (5.2) brincar com o corpo- vivo/morto; (5.3) registrar graficamente o movimento; (5.4) ler e tocar o movimento com apenas 2 sons. (lé com lé)</p>
<p>Atividades</p> <p>(6)- Ritmo- (6.1) canção folclórica- bater o ritmo. (6.2) Brincar com um grupo batendo o pulso e outro batendo o ritmo. (6.3) a mesma pessoa bater o pulso nos pés e o ritmo nas mãos. (5.4) Brincar com Lé com lé; (5.5) Leitura rítmica com desenhos;</p> <p>(7) Timbres: lembrar das cartelas de jogos; jogos em fila e uso de sons em cd com fichas de animais, sons dos ambientes; instrumentos etc.</p>  <p>(8) Mostrar sonorização de histórias... Diferentes propostas...</p> 	

PPT8- 02/05/2019- 8ª aula

<p style="text-align: center;">MEN 7174 –NADE- Pesquisa:</p> <p style="text-align: center;">Música, Mídia-educação e Formação</p> <p>Gislene Natera</p>  <p style="text-align: right;">2019</p>	 <p>Jose Saramago..... A maior flor do mundo.....</p> 
<p>REPERTÓRIO</p> <p>○Ele pode ser o responsável em aproximar ou distanciar o aluno da sala de aula.</p> <p>○Ele deve aproximar as crianças das diferentes diversidades musicais.</p> <p>○Ele deve estimular o hábito de ouvir com prazer.</p> <p>○Ele deve desenvolver a percepção de elementos estruturais da obra musical e provocar e debater reflexões sobre o contexto histórico e sociocultural no qual a música está inserida.</p> <p>○Com a sua ampliação ele pode contribuir para a apropriação da música como linguagem, para o desenvolvimento pessoal, a compreensão e respeito da pluralidade cultural.</p>  	<p>REPERTÓRIO</p>  

O que deve conter na escolha do repertório?

OMúsica folclórica, infantil ou os brinquedos cantados – porque possibilitam o resgate e a preservação das nossas raízes culturais e possibilitam inúmeras atividades musicais.

ORepertório erudito- porque contribui para formar um patrimônio da cultura ocidental, por apresentar características melódicas que exigirá desenvolver um “estado de atenção”, e que apresenta diferentes cores instrumentais, possibilitando um contato com os instrumentos de orquestra e com as múltiplas possibilidades de combiná-los.

O que deve conter na escolha do repertório?

Música Popular Brasileira- Entendo aqui, todas as músicas brasileiras, porque contribui para a possibilidade de conhecermos nossas raízes e os contextos sócio-culturais de cada época.

Música de outros povos- porque nos organiza e contextualiza, nos obriga a trabalhar com o diferente, com o desconhecido, obrigando-nos a conviver com o “estranhamento”. Além disso, nos capacita a trabalhar com outras escalas e outros motivos rítmicos.

MÚSICAS, MÚSICAS

CÂNONES: CHÁ



Cha- á -á
Chá da Índia,
Chá da Pérsia,
Chá Chinês.
Camomila,
Erva-doce, hortelã

Cânones: **TUMBAY** (Hungria)

Tumbay, tumbay, tumbay
Tumbay, tumbay, tumbay
Tum- bay
Don, Don, Don,
Diri, diri, Don
Don, don, don,don
Don- Don-
Trá- lala-lá, lá
Trá- lala-lá, lá
Trá- lala-lá, lá
Lá-, Lá-.



HANI CUNI
(árabe)

HAANI, CUUNI
HAA, HAA, HI
HAANI, CUUNI
HAA, HAA, HI

HÁ, UAU, UAU,
MIKANÁ, SALEHÁ
HÁ, UAU, UAU,
MIKANÁ, SALEHÁ

HAA, HUÚ, HI
PITINI...
HAA, HUÚ, HI
PITINI...

HEI!!



Duas Cirandas- folclore do Recife

Mandel fazer uma casa de farinha
Bem maneirinha, que o vento possa levar
Oi passa sol, oi passa chuva, oi passa vento
Só não passa o movimento
Do cirandeiro a rodar.
(1ª voz)



Achei bom bonito.
Meu amor brincar
Ciranda maneira
Vem cá, cirandeira
Vem cá, namorar!
(2ª voz)

Batuque natalino do menino só
Ana Yara Campo, dez 99.
Cânore ou partes independentes.

- 1- Olha o menino sambando na rua.
Aleluia! Aleluia!
Vai batucando seu sonho Aleluia!
Aleluia! Aleluia!
- 2- É verão, Natal, dezembro!
É chegança do milênio!
- 3- Ô! É Ô! É Ô! É Ô!
Ô! É Ô! É Ô! É Ô!
- 4- Menino Jesus, hoje eu queria lhe pedir
Que interrompesse todo mundo, pra escutar a sua voz
Conte-nos de novo a sua história
Pra que fique na memória
O mais puro sentimento do Natal!



SANSA KROMÁ
Canção tradicional de Gana



Sansa Kromá
Nena yo keke
Kokomba
Sansa Kroma
Nena yo
Kokomba

Tradução: Sansa Kroma
Pássaro falcão
Protege as crianças da solidão.

Step Please!
Dança
Sentada.



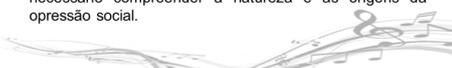
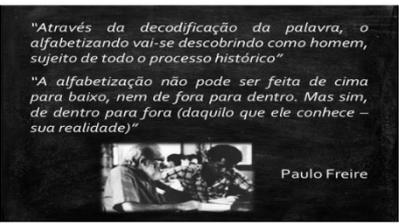
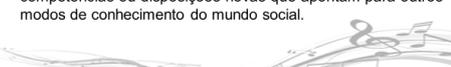
PPT9- 09/05/2019- 9ª aula- Unidade 2

<p style="text-align: center;">MEN 7174 –NADE- Pesquisa:</p> <p style="text-align: center;">Música, Mídia-educação e Formação</p> <p style="text-align: center;">Gislene Natera</p>  <p style="text-align: right;">2019</p>	<p style="text-align: center;">Unidade 2- Música para/sobre mídia</p> <p>Lenine- Ouvir: Relampiando Responda:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Do que a música fala? 2- Pra quem ela fala? 3- O que você sente ao ouvi-la? 4- Que instrumentos você reconhece? 5- Pensando nos Parâmetros do som, o que você consegue observar? 6- Que tipos de aprendizagens e práticas culturais surgem a partir dessa audição?  
<p style="text-align: center;">Música e mídia-educação</p> <p>Palavra Cantada- Ouvir: Criança não trabalha. Responda:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Do que a música fala? 2- Pra quem ela fala? 3- O que você sente ao ouvi-la? 4- Que instrumentos você reconhece? 5- Pensando nos Parâmetros do som, o que você consegue observar? 6- Que tipos de aprendizagens e práticas culturais surgem a partir dessa audição? 	<p style="text-align: center;">Música e filmes</p> <p>Assistir: Pedro e o Lobo- Pedro e o Lobo é uma história infantil contada através da música. Foi composta por Sergei Prokofiev em 1936, com o objetivo pedagógico de mostrar às crianças as sonoridades dos diversos instrumentos. Cada personagem da estória (o Pedro, o lobo, o avô, o passarinho, o pato [ou pata, em algumas versões], o gato e os caçadores) é representada por um instrumento diferente. Em O Pedro e o Lobo é utilizada uma Orquestra Sinfônica completa em que cada personagem é representado por um instrumento ou naipes da orquestra e possui um tema musical ou leitmotiv:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Lobo: três Trompas o Avô: Fagote; O Pato: Oboé; O Gato: Clarinete; O Passarinho: Flauta Transversal; O Pedro: Quarteto de Cordas; <p>Os Caçadores: o tema é introduzido pelas Madeirasas e os disparos são representados pelos Timpanos e Timbales e pelo Bambo.</p> 
<p style="text-align: center;">Jazz e desenhos animados</p>  <p>O que você sabe sobre o Jazz? E sobre seus compositores, artistas? Qual a relação deste estilo musical com os desenhos animados?</p> <p>Aprece a entrevista do "na Mira do Groove" e assista um desenho animado.</p>	<p style="text-align: center;">APRECIACÕES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- "70 million by Hold your horses (oficial) Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=erbd9czpxps 2- Paintings Names of "70 Million" - by Hold Your Horses 3- The wall- Pink Floyd (todas as versões) 4- This is América. 

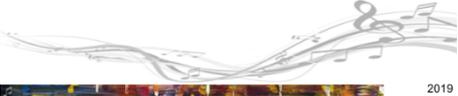
<p>ATIVIDADES- Enviar via Moodle até 30/05</p> <p><input type="checkbox"/> Você deverá realizar 2 atividades.</p> <p><input type="checkbox"/> Ambas deverão ser realizadas com a(s) colega(s) que constroem junto contigo o portfólio.</p> <p><input type="checkbox"/> Ambas deverão ser entregues no dia 30/05/2019.</p> <p><input type="checkbox"/> Você deverá utilizar 2 vídeos para realizar análises.</p> <p><input type="checkbox"/> Um deles, preferencialmente, deverá ser "polêmico" (há exemplos). Ou seja, vídeos que são aceitos por determinados grupos de pessoas e recusados por outras por diferentes concepções ou posições sociais, políticas, religiosas, etc.</p> <p><input type="checkbox"/> O outro vídeo pode ser ou não considerado "polêmico".</p> <p><input type="checkbox"/> Porém, é importante salientar que você deve buscar vídeos que de alguma forma entrem ou se aproximam das crianças pequenas (entre 1 e 12 anos) ou do espaço escolar.</p>	<p>ATIVIDADE 1- Enviar via Moodle até 30/05</p> <p>Depois de selecionar um vídeo da cultura popular, por ex: Mc Fioti- Bum bum Tam Tam; Mc Kevinho- Rabiola ou outro de sua preferência mas que seja polêmico...</p> <p>Responda as perguntas-chaves da alfabetização midiática.</p> <p>A- O vídeo apresenta alguma ideia de um determinado grupo social em particular?</p> <p>B- Como é feita as representações de homens e de mulheres no vídeo?</p> <p>C- Quem está em posição de poder no vídeo? Quem não está? Quem se beneficia com o resultado?</p> <p>D- O vídeo exclui algum grupo de pessoas ou ideias/crenças?</p> <p>E- Quais as definições de felicidade, êxito ou moralidade que estão explícitas no vídeo?</p> <p>F- Que tipos de aprendizagens musicais e práticas culturais surgem e/ou se alteram neste contexto?</p>
<p>ATIVIDADE 2- Enviar via Moodle até 30/05</p> <p>Depois de escolher um outro vídeo que esta nas proximidades do ambiente escolar e/ou no cotidiano das crianças, responda:</p> <p>1. Autoria:</p> <p>a- Quem é explicitamente identificado como criador do vídeo?</p> <p>b- Quem criou a música?</p> <p>c- Quem criou o vídeo?</p> <p>2- Formato:</p> <p>a- Quais técnicas são usadas na música?</p> <p>b- Como este vídeo é influenciado pela cultura popular?</p> <p>c- Como este vídeo influencia a cultura popular?</p> <p>3- Audiência:</p> <p>a- Quem são os público-alvo?</p> <p>b- Quais elementos estão abertos à interpretação?</p> <p>c- Quais partes são controversas?</p>	<p>ATIVIDADE 2- Enviar via Moodle até 30/05</p> <p>4. Conteúdo:</p> <p>a- Como o vídeo transmite os valores?</p> <p>b- Como você acha que isso se relaciona com o público-alvo do vídeo?</p> <p>c- O que pode ter causado essas representações e omissões?</p> <p>5. Propósito:</p> <p>a- Por que o vídeo foi criado?</p> <p>b- Por que foi criado para este formato? (tv a cabo, DVD, Youtube etc)</p> <p>c- Quem se beneficia da popularidade do vídeo?</p>
<p>2@ AVALIAÇÃO- ENTREGA DIA 13/06/2019</p> <p>Conforme já apresentado em Plano de Ensino- você deverá escrever 1 lauda (1 página) sobre suas aprendizagens sobre a Unidade 2.</p> <p>Não esqueça que temos um texto como leitura obrigatória que pode te fundamentar ok?</p> <p>Abs e bom trabalho.</p> <p>Gigi</p>	<p>Media Literacy- escolha seu vídeo e responda:</p> <p>1. Autoria: "Quem criou esta mensagem?"</p> <p>2. Formato: "Quais técnicas criativas são usadas para atrair minha atenção?"</p> <p>3. Audiência: "Como diferentes pessoas podem entender essa mensagem de forma diferente de mim?"</p> <p>4. Conteúdo: "Quais valores, estilos de vida e pontos de vista são representados ou omitidos desta mensagem?"</p> <p>5. Propósito: "Por que esta mensagem está sendo enviada?"</p> <p>Como justificado no raciocínio acima, discutimos brevemente por que os vídeos são conteúdo de mídia digno de pensamento crítico.</p> <p>McClain, Jordan. Universidade Drexel em Filadélfia, PA, 2016.</p>

PPT10- 16/05/2019-10ª aula

<p>MEN 7174 –NADE- Pesquisa:</p> <p>Música, Mídia-educação e Formação</p> <p>Gislene Natera</p> <p>2019</p>	<p>Mídia-educação e Música</p> <p>São poucos os trabalhos que abordam estudos sobre a as mídias e a música na formação de professores ou no espaço escolar.</p> 
---	---

<p>Preliminarmente destacam-se os trabalhos e/ou orientações que versam sobre:</p> <p>(1) A audiência, uso de vídeos musicais e programas de rádio como ferramenta para a alfabetização midiática: : <i>Media and Information Literacy</i> -UNESCO (2018), Buckingham (2003, 2007, 2018); <i>Richards</i> (1995); McClain (2016), Dodig (2014) e Melgarejo-Moreno & Rodríguez-Rosell (2014);</p> <p>(2) O uso das TICs nas aulas de educação musical: Aróstegui Plaza (2005), Aróstegui Plaza; Guerreiro Valliente (2014), Otero (2010) e Mejia (2008, 2010); Cernev (2015); Soares (2013).</p> 	<p>Qual o objetivo da mídia-educação?</p> <p>A mídia-educação tem por objetivo desenvolver tanto a compreensão crítica como a participação ativa, ou seja, as duas coisas ao mesmo tempo. Ela permite que os jovens interpretem e façam julgamentos informados enquanto consumidores de mídia, mas também permite que eles se tornem produtores de mídia por seu próprio direito. A mídia educação tem a ver com o desenvolvimento das habilidades críticas e criativas do jovens (BUCKINGHAM, 2003, p. 4).</p> 
<p>A mídia-educação busca desenvolver uma competência que frequentemente é descrita como uma forma de <i>literacy</i> – (o que nós chamamos no Brasil como letramento midiático) – e que Buckingham (2003) defende que é tão importante para os jovens como os letramentos mais tradicionais da imprensa.</p> 	<p>Assim, Buckingham (2003) afirma que Mídia-Educação é o processo de ensinar e aprender sobre as mídias e a Mídia Literacy (o letramento midiático, o alfabetismo midiático) é o resultado, é o conhecimento e as habilidades que os aprendizes adquirem.</p> <p>Nosso processo de mídia-educação é para fazer com que as pessoas adquiram letramentos midiáticos por meio de um processo de alfabetização.</p> 
<p>Qual o conceito de alfabetização?</p> <p>Segundo Lankshear; Knobel (2011, p. 24) o conceito de alfabetismo até a década de 70 era como um ideal educativo formal. A leitura e, em menor medida, a escrita eram consideradas ferramentas para a aprendizagem. Era um meio para aprender, e não um fim ou o fim.</p> <p>Já na década de 70, o protagonismo do trabalho de Paulo Freire, a crise da alfabetização no Estados Unidos e o desenvolvimento e a popularidade crescente da perspectiva sociocultural e ciências sociais mudaram o conceito de alfabetização.</p> 	<p>Segundo os autores (2011, p. 25) o conceito de alfabetismo implicou muito mais do que decifrar códigos, a partir do conceito desenvolvido por Paulo Freire que era "ler a palavra e o mundo". Nesta perspectiva, o desafio da alfabetização era alcançar colaborativamente uma consciência crítica de seu mundo mediante um processo reflexivo ou cíclicos de reflexões e ações.</p> <p>Desde essa perspectiva, o analfabetismo se considera como um consequência de processos sociais injustos, e que para se produzir uma ação cultural transformadora" é necessário compreender a natureza e as origens da opressão social.</p> 
<p>A educação alfabetizadora freireana formava parte [...] de uma "pedagogia radical, politizada, desenhada com o propósito de estimular a ação a favor de mudanças. É um fato que atraia a imaginação, o respeito e o apoio de muitos estudiosos e ativistas políticos de países do Primeiro Mundo" (LANKSHEAR; KNOBEL,2011, p. 24)</p> 	<p><i>"Através da decodificação da palavra, o alfabetizando vai-se descobrindo como homem, sujeito de todo o processo histórico"</i></p> <p><i>"A alfabetização não pode ser feita de cima para baixo, nem de fora para dentro. Mas sim, de dentro para fora (daquilo que ele conhece – sua realidade)"</i></p>  <p>Paulo Freire</p> 
<p>Dussel (2009), da argentina, também defende a ideia que a alfabetização refere-se a necessidade de aprender linguagens, e que estas linguagens não devem se restringir a linguagem oral e escrita. Para a autora, a cultura ocidental vem considerando o mundo como um texto, e estas considerações permeiam boa parte de nossas práticas e concepções do mundo. Assim, as "novas alfabetizações" propõem a ler e escrever distintos tipos de textos visuais, eletrônicos, digitais, signos, artefatos, pois somos convidados cotidianamente a ler, escrever, olhar, escutar e responder. Ou seja, precisamos ser "interativos" e "participativos", que são competências ou disposições novas que apontam para outros modos de conhecimento do mundo social.</p> 	<p>Segundo Buckingham (2007 b) ao estudar alfabetização, não podemos limitar nossa atenção ao encontro isolado entre o leitor e o texto. Precisamos levar em conta o contexto interpessoal em que ocorre o encontro (onde o texto é lido, com quem e por quê) e os aspectos sociais e processos econômicos que determinam como os textos são produzidos e divulgados.</p>  

<p style="text-align: center;">ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA</p> 	<p>Segundo Kellner; Share (2008, p. 690) a alfabetização crítica da mídia surgiu como um imperativo para a democracia participativa e que essas mudanças estão reconstruindo a maneira como as pessoas pensam e reestruturando as sociedades, nos níveis local e global. É através da alfabetização crítica da mídia que poderemos dar uma resposta educacional que amplie a noção de alfabetização, incluindo diferentes formas de comunicação de massa, cultura popular e novas tecnologias. Ela também aprofunda o potencial da alfabetização para analisar criticamente relações entre a mídia e as audiências, informação e poder (KELLNER; SHARE, 2008, p. 691).</p>
<p>Para Fedorov (2011, p. 8), russo, a alfabetização midiática no mundo contemporâneo pode ser definida como um processo de desenvolvimento da personalidade influenciada pelas mídias e que se produz em base do material produzido por este, que tem por finalidade modular a cultura de interação com as mídias e o desenvolvimento de habilidades criativas e comunicativas, o pensamento crítico, a percepção, interpretação, análises e evolução de material didático e o ensino de distintas formas de expressão pessoal com o uso da tecnologia midiática.</p>	 <p>Nesta concepção, a alfabetização, como resultado deste processo permite, portanto, que uma pessoa possa fazer uso ativo de suas oportunidades no campo da informação proporcionada pela televisão, pelo rádio, vídeo, cinema, imprensa e internet.</p> 
<p>ATIVIDADES:</p> <p>Nós assistiremos dois vídeos e cada um deles será colocado 3 vezes. Nessa atividade você deverá:</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) Ler as perguntas que terá que responder antes de assistir o vídeo. (2) Ouvir atentamente a primeira vez, procurando localizar algumas das respostas, mas não registrá-la no momento de audição. (3) Registrar algumas das respostas. (4) Ouvir atentamente pela segunda vez e depois completar as respostas. (5) Ouvir atentamente pela terceira vez completando todos os desafios das perguntas. 	<p>ATIVIDADES</p> <p>1) Escolhemos coletivamente a música : Fuleragem- MC WM- KondiZilla</p> <p>Tentamos coletivamente responder:</p> <p>A- O vídeo apresenta alguma ideia de um determinado grupo social em particular?</p> <p>B- Como é feita as representações de homens e de mulheres no vídeo?</p> <p>C- Quem está em posição de poder no vídeo? Quem não está? Quem se beneficia com o resultado?</p> <p>D- O vídeo exclui algum grupo de pessoas ou ideias/crenças?</p> <p>E- Quais as definições de felicidade, êxito ou moralidade que estão explícitas no vídeo?</p> <p>F- Que tipos de aprendizagens musicais e práticas culturais surgem e/ou se alteram neste contexto?</p>
<p>Segue alguns outros vídeos musicais recomendados que funcionam para esta atividade:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fuleragem- MC WM- KondiZilla 2. Roar- Katy Perry 3. Baby Shark 4. 50 reais- Naiara Azevedo Ft. Maiara e Maraisa 5. Fabio Assunção- Gabriel Bartz e a banda La Furia. 6. Proibido o Carnaval- Daniela Mercury e Caetano Veloso. 7. Tijolinho por tijolinho- Enzo Rabelo 8. Sou favela-MC Bruninho, MC Vítinho Ferrari 	

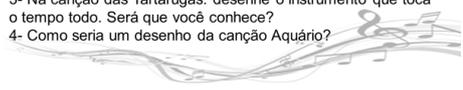
<p style="text-align: center;">MEN 7174 –NADE- Pesquisa:</p> <p style="text-align: center;">Música, Mídia-educação e Formação</p> <p>Gislene Natera</p>  <p style="text-align: right;">2019</p>	<p>ATIVIDADE EM SALA</p> <p>IB</p> <p>Separação da sala em 2 grupos, que alternam as atividades propostas:</p> <p>(1) Ouvir "Samba da Utopia"- Jonathan Silva e registrar através de desenhos sua sensação musical.</p> <p>(2) Participação do Grupo Focal.</p> 
--	---

PPT12- 30/05/2019- 12ª aula- Aula-Pesquisa

<p style="text-align: center;">MEN 7174 –NADE- Pesquisa:</p> <p style="text-align: center;">Música, Mídia-educação e Formação</p> <p>Gislene Natera</p>  <p style="text-align: right;">2019</p>	<p>Aula- Pesquisa</p> <p>Aula- Pesquisa. (não presencial). Espaço para a estudante poder:</p> <p>(1) Realizar a escolha dos vídeos e realizar as análises críticas na perspectiva da alfabetização midiática com sua dupla de portfólio. Entrega prorrogada para dia 06/06/2019.</p> <p>(2) Preparar a Avaliação 2- escrever uma lauda (página) reflexiva sobre suas aprendizagens na Unidade 2- Música para/sobre mídias.</p> <p>(3) Dar andamento a construção do Portfólio.</p> 
---	--

PPT13- 06/06/2019- 13ª aula- Unidade 3

<p style="text-align: center;">MEN 7174 –NADE- Pesquisa:</p> <p style="text-align: center;">Música, Mídia-educação e Formação</p> <p>Gislene Natera</p>  <p style="text-align: right;">2019</p>	<p>Músicas Eruditas</p> <p>Ouvir atentamente a música, preferencialmente de olhos fechados. Procurar identificar instrumentos, forma etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ouvir: Bachianas n. 5- Villa Lobos com Egberto Gismonte. - Desenho livre. 
<p>Atividades</p> <p style="text-align: center;"><i>CAMILLE SAINT SÆNS</i></p>  <p>COMPOSITOR FRANCÊS. ORGANISTA, MAESTRO E PIANISTA. SEU PRIMEIRO CONCERTO FOI COM 10 ANOS DE IDADE. ESTUDOU NO CONSERVATÓRIO DE PARIS. FOI ORGANISTA DE IGREJA DURANTE 20 ANOS. FOI PROFESSOR DE MÚSICA E TEVE COMO ALUNO GABRIEL FAURÉ E MAURICE RAVEL.</p> <p>COMPÔS MUITAS OBRAS MUSICAIS, ENTRE ELAS, O CARNÁVAL DOS ANIMAIS.</p> 	<p>Atividades</p> <p>Com crianças pequenas sugiro acomoda-los deitados no chão para ouvir uma música de cada vez atentamente. Depois conversar sobre o que observaram...contar que é uma peça que propõem imaginarmos um animal e tentar descobrir com eles, qual animal seria. Em seguida, sugiro dançar, se arrastar, pular e usar lenços para representar o movimento do animal. Importante fazer 2 músicas por dia. Não mais que isso, para que realmente a audição seja realizada com bastante atenção.</p> 

<p>Atividades</p> <p>Outra opção, estimulando também o registro seria: Lembrar que neste caso não se conta qual o animal antes de realizar a atividade ok?</p> <p>1- Na canção Introdução e Marcha do Leão- pedir para ouvir e desenhar o animal que pensa que é. Depois conversar sobre porque desenhou este ou aquele e depois contar qual é o animal que o compositor imaginou. Não há certo ou errado, ok?</p> <p>2- Na canção das Galinhas e Galos pedir para desenharem o som: longo ou curto?</p> <p>3- Na canção das Tartarugas: desene o instrumento que toca o tempo todo. Será que você conhece?</p> <p>4- Como seria um desenho da canção Aquário?</p> 	<p>Um pouco de ritmo</p> <p>Step Please</p> <p>Dança das cadeiras.</p> 
---	--

PPT14- 13/06/2019 - Convidada Carla Loureiro - 14ª aula

<p>MEN 7174 –NADE- Pesquisa:</p> <p>Música, Mídia-educação e Formação</p> <p>Gislene Natera</p>  <p>2019</p>	<p>Podcast- Carla Loureiro</p> <p>Tem um PPT que a Carla enviou</p> 
--	--

PPT15- 27/06/2019 - 15ª aula

<p>MEN 7174 –NADE- Pesquisa:</p> <p>Música, Mídia-educação e Formação</p> <p>Gislene Natera</p>  <p>2019</p>	<p>ATIVIDADE EM SALA</p> <p>B</p> <p>Separação do grupo da sala em 2 subgrupos. O primeiro momento da aula, o grupo deverá trocar ideias e compartilhar no pequeno grupo algumas práticas-pedagógico-musicais. Selecionar pelo menos duas para compartilhar com o grupo grande.</p> <p>No segundo momento: apresentar a brincadeira e vivenciá-las com toda a turma.</p>  
---	---

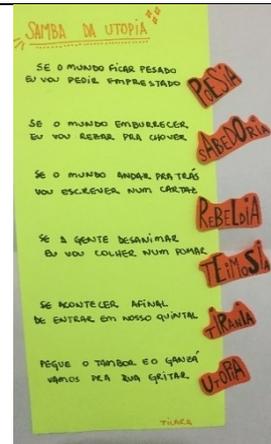
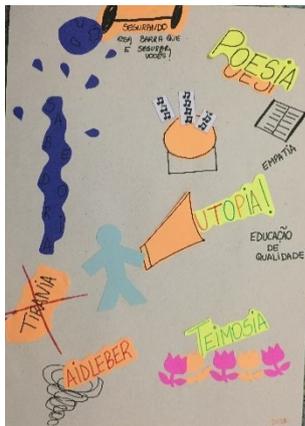
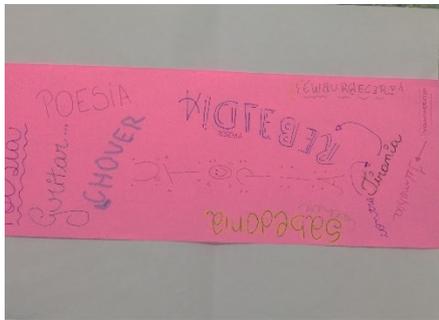
PPT16- 04/07/2019- 16ª aula

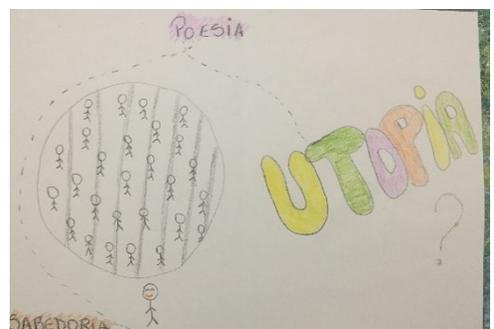
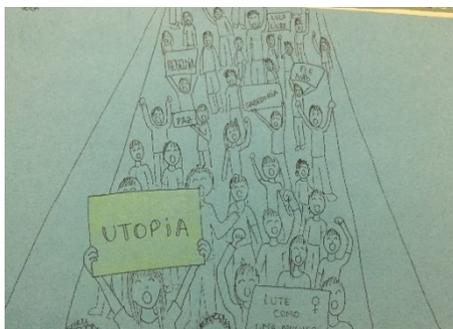
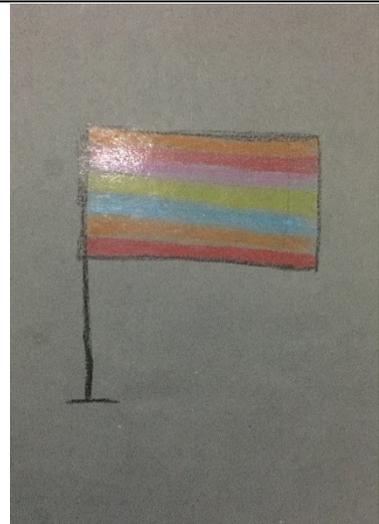
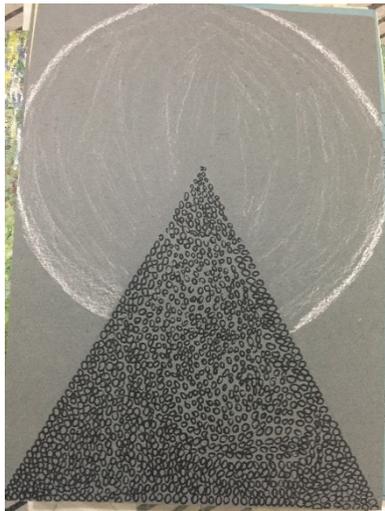
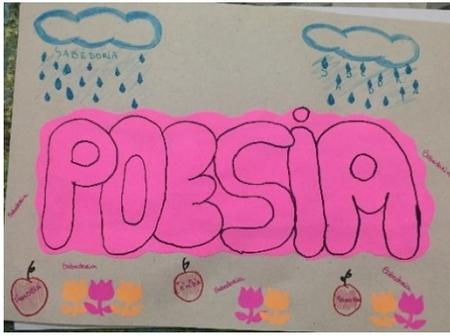
<p>MEN 7174 –NADE- Pesquisa:</p> <p>Música, Mídia-educação e Formação</p> <p>Gislene Natera</p>  <p>2019</p>	<p>AUTOAVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA</p> <p>B</p> <p>Para finalizar a disciplina, foi realizado uma autoavaliação do percurso percorrido e também da disciplina, entendendo que “a proposta sempre é construída a partir daquilo que a gente propõem e aquilo que o grupo acolhe...então avaliar é um momento importante não só para pensar o que foi esse percurso, mas também conseguir sugestões” (Monica Fantin- declaração em sala de aula.)</p> 
---	--

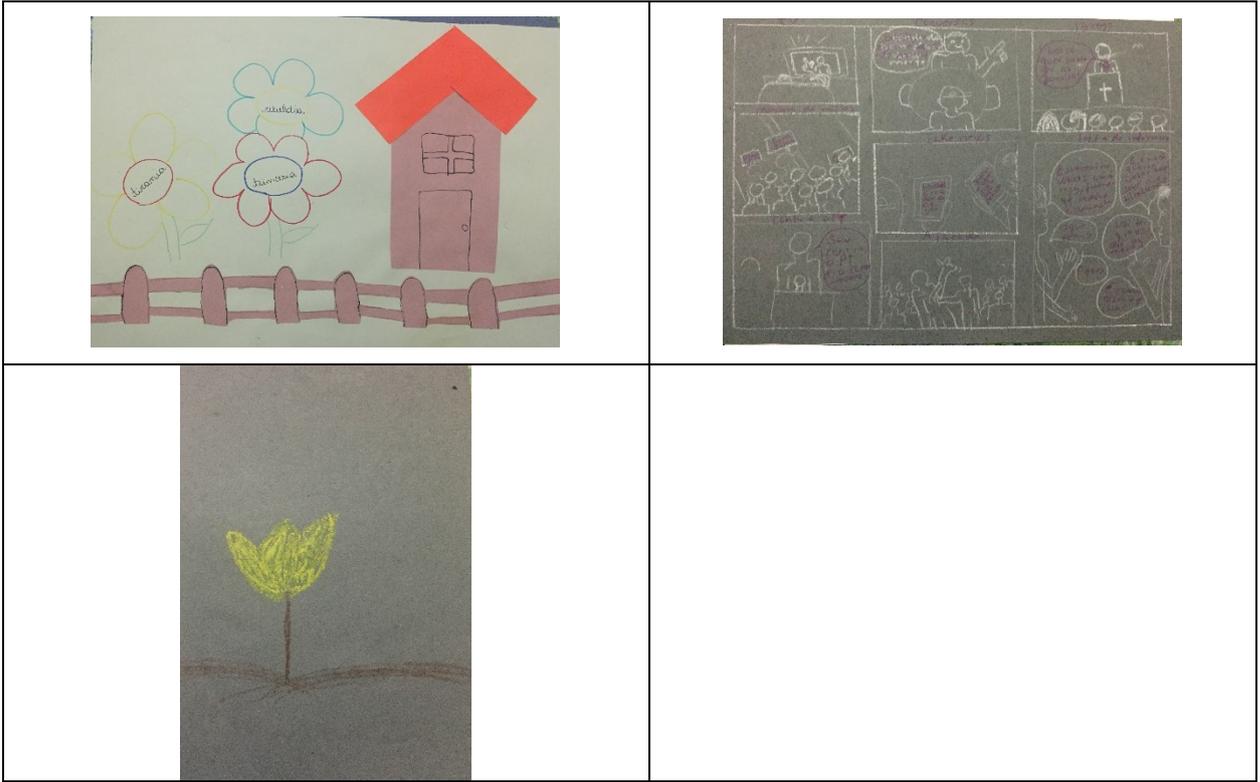
Compartilhar um lanche de finalização da disciplina
NADE- Pesquisa: Música, Mídia-educação e Formação



Samba da Utopia-







ANEXO VIII – Documento Musical

"Estado civil:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Solteira(o)	63	86,3	86,3	86,3
	Casada(o)	6	8,2	8,2	94,5
	NC	4	5,5	5,5	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Turma

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NAD Pesquisa	24	32,9	32,9	32,9
	Artes	49	67,1	67,1	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Feminino	67	91,8	91,8	91,8
	Masculino	6	8,2	8,2	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Idade

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	21 a 25 anos	25	34,2	34,2	34,2
	26 a30 anos	14	19,2	19,2	53,4
	18 a 20 anos	24	32,9	32,9	86,3
	> 40 anos	2	2,7	2,7	89,0
	< 18 anos	6	8,2	8,2	97,3
	30 a 40 anos	2	2,7	2,7	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

"Natural do estado de

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SC	44	60,3	60,3	60,3

MS	1	1,4	1,4	61,6
RO	2	2,7	2,7	64,4
RS	11	15,1	15,1	79,5
SP	8	11,0	11,0	90,4
AL	1	1,4	1,4	91,8
MG	2	2,7	2,7	94,5
GO	1	1,4	1,4	95,9
DF	1	1,4	1,4	97,3
PR	1	1,4	1,4	98,6
MA	1	1,4	1,4	100,0
Total	73	100,0	100,0	

Você frequentou a escola básica (Educação Infantil ao Ensino Médio):

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Somente na Rede Pública	30	41,1	41,1	41,1
	Grande parte na Rede Pública	17	23,3	23,3	64,4
	Somente na Rede Privada	17	23,3	23,3	87,7
	Grande parte na Rede Privada	9	12,3	12,3	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Tem filho?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	68	93,2	93,2	93,2
	Sim	5	6,8	6,8	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Assinale a idade dos filhos:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não tenho filhos	69	94,5	94,5	94,5
	De 4 a 6 anos	1	1,4	1,4	95,9
	De 7 a 14 anos	1	1,4	1,4	97,3
	15 ou mais	2	2,7	2,7	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Trabalha?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	39	53,4	53,4	53,4
	Sim	34	46,6	46,6	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Quantas horas por semana?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mais de 20 horas semanais	13	17,8	17,8	17,8
	Não trabalha	38	52,1	52,1	69,9
	Até 8 horas semanais	5	6,8	6,8	76,7
	Até 20 horas semanais	17	23,3	23,3	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Trabalha na área de educação?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sim, no setor público	7	9,6	9,6	9,6
	Não trabalha	38	52,1	52,1	61,6
	Sim, no setor privado	7	9,6	9,6	71,2
	sim	15	20,5	20,5	91,8
	Não é da área de educação	6	8,2	8,2	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você tem hábito de ouvir música?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	7	9,6	9,6	9,6
	Sim	66	90,4	90,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você usa o aparelho de som para ouvir música

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	56	76,7	76,7	76,7
	Sim	17	23,3	23,3	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você usa o celular para ouvir música

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	1	1,4	1,4	1,4
	Sim	72	98,6	98,6	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você usa o computador para ouvir música

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	12	16,4	16,4	16,4
	Sim	61	83,6	83,6	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você usa o radio para ouvir música

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	46	63,0	63,0	63,0
	Sim	27	37,0	37,0	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você usa o tablet para ouvir música

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	64	87,7	87,7	87,7
	Sim	9	12,3	12,3	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você usa a TV para ouvir música

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	41	56,2	56,2	56,2
	Sim	32	43,8	43,8	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você escuta a radio Atlântida?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	40	54,8	54,8	54,8
	Sim	33	45,2	45,2	100,0

Total	73	100,0	100,0	
-------	----	-------	-------	--

Você escuta a radio Band FM?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	59	80,8	80,8	80,8
	Sim	14	19,2	19,2	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você escuta a radio CBN?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	71	97,3	97,3	97,3
	Sim	2	2,7	2,7	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você escuta a radio Itapema?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	53	72,6	72,6	72,6
	Sim	20	27,4	27,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você escuta a radio Jovem Pan?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	37	50,7	50,7	50,7
	Sim	36	49,3	49,3	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você escuta a radio Udesc?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	68	93,2	93,2	93,2
	Sim	5	6,8	6,8	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Quanto às radios, você ouve...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Rádio citadas	55	75,3	75,3	75,3
	Não escuto rádio	15	20,5	20,5	95,9
	Escuto radio Não citada	3	4,1	4,1	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Quantas vezes você ouve música na semana?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	todos os dias	63	86,3	86,3	86,3
	3 ou 4 vezes	8	11,0	11,0	97,3
	1 vez	2	2,7	2,7	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você ouve música porque gosta?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	12	16,4	16,4	16,4
	Sim	61	83,6	83,6	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você ouve música porque te acalma?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	16	21,9	21,9	21,9
	Sim	57	78,1	78,1	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você ouve música porque te anima?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	16	21,9	21,9	21,9
	Sim	57	78,1	78,1	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você ouve música porque te faz companhia?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	41	56,2	56,2	56,2

	Sim	32	43,8	43,8	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você ouve música porque te aproxima dos colegas?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	67	91,8	91,8	91,8
	Sim	6	8,2	8,2	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Ao ouvir música você canta, toca ou dança?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	18	24,7	24,7	24,7
	Sim	55	75,3	75,3	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Quando ouve música você estuda?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	27	37,0	37,0	37,0
	Sim	46	63,0	63,0	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Quando ouve música você faz academia?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	65	89,0	89,0	89,0
	Sim	8	11,0	11,0	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Quando ouve música você lava louça, arruma a casa?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	9	12,3	12,3	12,3
	Sim	64	87,7	87,7	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Ao ouvir música você só ouve, não faz mais nada?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	50	68,5	68,5	68,5
	Sim	23	31,5	31,5	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você escuta Sertanejo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	51	69,9	69,9	69,9
	Sim	22	30,1	30,1	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você escuta Axé?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	64	87,7	87,7	87,7
	Sim	9	12,3	12,3	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você escuta Eletrônica?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	41	56,2	56,2	56,2
	Sim	32	43,8	43,8	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você escuta Funk?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	31	42,5	42,5	42,5
	Sim	42	57,5	57,5	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você escuta Gospel?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	57	78,1	78,1	78,1
	Sim	16	21,9	21,9	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você escuta Hip Hop?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	46	63,0	63,0	63,0
	Sim	27	37,0	37,0	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você escuta Jazz?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	49	67,1	67,1	67,1
	Sim	24	32,9	32,9	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você escuta Metal?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	62	84,9	84,9	84,9
	Sim	11	15,1	15,1	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você escuta MPB?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	24	32,9	32,9	32,9
	Sim	49	67,1	67,1	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você escuta Música Clássica?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	56	76,7	76,7	76,7
	Sim	17	23,3	23,3	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você escuta Pagode?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	50	68,5	68,5	68,5

	Sim	23	31,5	31,5	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você escuta Pop Internacional?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	28	38,4	38,4	38,4
	Sim	45	61,6	61,6	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você escuta Pop Rock?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	64	87,7	87,7	87,7
	Sim	9	12,3	12,3	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você escuta Rap?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	34	46,6	46,6	46,6
	Sim	39	53,4	53,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você escuta Reggae?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	33	45,2	45,2	45,2
	Sim	40	54,8	54,8	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você escuta Rock?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	38	52,1	52,1	52,1
	Sim	35	47,9	47,9	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você escuta Samba?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	41	56,2	56,2	56,2
	Sim	32	43,8	43,8	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você escuta Sertanejo Universitário?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	46	63,0	63,0	63,0
	Sim	27	37,0	37,0	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você conhece música do folclore brasileiro?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	sim,lembro	37	50,7	50,7	50,7
	Não conheço	21	28,8	28,8	79,5
	Não me lembro no momento	15	20,5	20,5	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você conhece Ciranda cirandinha?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	60	82,2	82,2	82,2
	Sim	13	17,8	17,8	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você conhece Boi de mamão?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	54	74,0	74,0	74,0
	Sim	19	26,0	26,0	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você conhece Sapo Cururu?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	65	89,0	89,0	89,0

	Sim	8	11,0	11,0	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você conhece Pombinha Branca?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	69	94,5	94,5	94,5
	Sim	4	5,5	5,5	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você conhece Dona Aranha?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	67	91,8	91,8	91,8
	Sim	6	8,2	8,2	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você conhece Se essa rua fosse minha?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	69	94,5	94,5	94,5
	Sim	4	5,5	5,5	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você conhece Balão Mágico?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	10	13,7	13,7	13,7
	Sim	63	86,3	86,3	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você conhece Bia Bedran?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	67	91,8	91,8	91,8
	Sim	6	8,2	8,2	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você conhece Castelo Ra tim bum

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	16	21,9	21,9	21,9
	Sim	57	78,1	78,1	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você conhece Cocoricó?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	14	19,2	19,2	19,2
	Sim	59	80,8	80,8	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você conhece Eliana?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	21	28,8	28,8	28,8
	Sim	52	71,2	71,2	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você conhece Galinha Pintadinha?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	20	27,4	27,4	27,4
	Sim	53	72,6	72,6	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você conhece Grupo Palavra Cantada?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	28	38,4	38,4	38,4
	Sim	45	61,6	61,6	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você conhece Mulekada?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	58	79,5	79,5	79,5

	Sim	15	20,5	20,5	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você conhece Patati Patatá?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	17	23,3	23,3	23,3
	Sim	56	76,7	76,7	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você conhece Xou da Xuxa?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	9	12,3	12,3	12,3
	Sim	64	87,7	87,7	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você conhece Trem da Alegria?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	43	58,9	58,9	58,9
	Sim	30	41,1	41,1	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você incluiria música africana na formação musical de crianças?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	10	13,7	13,7	13,7
	Sim	63	86,3	86,3	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você incluiria música clássica/erudita na formação musical de crianças?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	37	50,7	50,7	50,7
	Sim	36	49,3	49,3	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você incluiria a música folclore/cultura popular infantil na formação musical de crianças?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	10	13,7	13,7	13,7
	Sim	63	86,3	86,3	100,0
Total		73	100,0	100,0	

Você incluiria o funk na formação musical de crianças?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	60	82,2	82,2	82,2
	Sim	13	17,8	17,8	100,0
Total		73	100,0	100,0	

Você incluiria a música indígena na formação musical de crianças?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	20	27,4	27,4	27,4
	Sim	53	72,6	72,6	100,0
Total		73	100,0	100,0	

Você incluiria jingles na formação musical de crianças?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	67	91,8	91,8	91,8
	Sim	6	8,2	8,2	100,0
Total		73	100,0	100,0	

Você incluiria o sertanejo universitário na formação musical de crianças?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	71	97,3	97,3	97,3
	Sim	2	2,7	2,7	100,0
Total		73	100,0	100,0	

Você incluiria MPB na formação musical de crianças?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	38	52,1	52,1	52,1
	Sim	35	47,9	47,9	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você incluiria a música Pop na formação musical de crianças?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	55	75,3	75,3	75,3
	Sim	18	24,7	24,7	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você incluiria o Rap na formação musical de crianças?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	43	58,9	58,9	58,9
	Sim	30	41,1	41,1	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você incluiria o sertanejo na formação musical de crianças?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	65	89,0	89,0	89,0
	Sim	8	11,0	11,0	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você incluiria trilha de filmes na formação musical de crianças?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	49	67,1	67,1	67,1
	Sim	24	32,9	32,9	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você tem aparelho de som em casa?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	40	54,8	54,8	54,8
	Sim	33	45,2	45,2	100,0

Total		73	100,0	100,0	
-------	--	----	-------	-------	--

Você tem celular próprio?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	1	1,4	1,4	1,4
	Sim	72	98,6	98,6	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você tem computador?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	5	6,8	6,8	6,8
	Sim	68	93,2	93,2	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você tem filmadora?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	61	83,6	83,6	83,6
	Sim	12	16,4	16,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você tem iPad?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	61	83,6	83,6	83,6
	Sim	12	16,4	16,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você tem iPod?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	65	89,0	89,0	89,0
	Sim	8	11,0	11,0	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você tem máquina fotográfica?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	42	57,5	57,5	57,5
	Sim	31	42,5	42,5	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você tem rádio?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	45	61,6	61,6	61,6
	Sim	28	38,4	38,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você tem telefone fixo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	33	45,2	45,2	45,2
	Sim	40	54,8	54,8	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você tem Televisão?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	10	13,7	13,7	13,7
	Sim	63	86,3	86,3	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você faz desenhos no computador?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	62	84,9	84,9	84,9
	Sim	11	15,1	15,1	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você faz edição de imagens, videos ou áudios no pc?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	40	54,8	54,8	54,8
	Sim	33	45,2	45,2	100,0

Total		73	100,0	100,0	
-------	--	----	-------	-------	--

Você faz escrita de textos no computador?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	3	4,1	4,1	4,1
	Sim	70	95,9	95,9	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você busca informações jornalísticas- Brasil e Mundo no computador?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	59	80,8	80,8	80,8
	Sim	14	19,2	19,2	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você busca informações culturais - Locais e Mundo no computador?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	57	78,1	78,1	78,1
	Sim	16	21,9	21,9	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você faz pesquisa no computador?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	3	4,1	4,1	4,1
	Sim	70	95,9	95,9	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você possui e utiliza Apps de Bancos no seu celular?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	33	45,2	45,2	45,2
	Sim	40	54,8	54,8	100,0

Total	73	100,0	100,0	
-------	----	-------	-------	--

Você possui e utiliza armazenador de fotos no seu celular?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	16	21,9	21,9	21,9
	Sim	57	78,1	78,1	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você possui e utiliza Blog no seu celular?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	69	94,5	94,5	94,5
	Sim	4	5,5	5,5	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você possui e utiliza câmera no seu celular?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	30	41,1	41,1	41,1
	Sim	43	58,9	58,9	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você possui e utiliza Deezer no seu celular?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	71	97,3	97,3	97,3
	Sim	2	2,7	2,7	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você possui e utiliza E-mail no seu celular?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	6	8,2	8,2	8,2
	Sim	67	91,8	91,8	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você possui e utiliza Facebook no seu celular?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
--	--	------------	------------	-------------------	----------------------

Válido	Não	23	31,5	31,5	31,5
	Sim	50	68,5	68,5	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você possui e utiliza Google Maps no seu celular?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	28	38,4	38,4	38,4
	Sim	45	61,6	61,6	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você possui e utiliza Google Tradutor no seu celular?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	41	56,2	56,2	56,2
	Sim	32	43,8	43,8	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você possui e utiliza Ingresso Rápido no seu celular?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	69	94,5	94,5	94,5
	Sim	4	5,5	5,5	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você possui e utiliza YouTube no seu celular?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	8	11,0	11,0	11,0
	Sim	65	89,0	89,0	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você possui e utiliza Instagram no seu celular?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	43	58,9	58,9	58,9
	Sim	30	41,1	41,1	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você possui e utiliza LinkedIn no seu celular?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	69	94,5	94,5	94,5
	Sim	4	5,5	5,5	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você possui e utiliza Página Pessoal no seu celular?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	59	80,8	80,8	80,8
	Sim	14	19,2	19,2	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você possui e utiliza Peixe Urbano no seu celular?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	67	91,8	91,8	91,8
	Sim	6	8,2	8,2	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você possui e utiliza Skype no seu celular?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	69	94,5	94,5	94,5
	Sim	4	5,5	5,5	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você possui e utiliza Spotify no seu celular?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	32	43,8	43,8	43,8
	Sim	41	56,2	56,2	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você possui e utiliza Twitter no seu celular?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	64	87,7	87,7	87,7
	Sim	9	12,3	12,3	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você possui e utiliza Uber no seu celular?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	23	31,5	31,5	31,5
	Sim	50	68,5	68,5	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você possui e utiliza Waze no seu celular?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	61	83,6	83,6	83,6
	Sim	12	16,4	16,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você possui e utiliza WhatsApp no seu celular?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	50	68,5	68,5	68,5
	Sim	23	31,5	31,5	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você costuma baixar músicas para ouvir em seu celular? Montar Playlist?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	14	19,2	19,2	19,2
	Sim	55	75,3	75,3	94,5
	A vezes	4	5,5	5,5	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você busca suas músicas em sites conhecidos e faz download?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	40	54,8	54,8	54,8
	Sim	33	45,2	45,2	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você sempre vai dar uma olhadinha no que mais está tocando nas rádios?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	58	79,5	79,5	79,5
	Sim	15	20,5	20,5	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você se inspira com temas de filmes e ou novelas?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	51	69,9	69,9	69,9
	Sim	22	30,1	30,1	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você busca suas músicas no YouTube?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	15	20,5	20,5	20,5
	Sim	58	79,5	79,5	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você costuma buscar músicas nacionais?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	44	60,3	60,3	60,3
	Sim	29	39,7	39,7	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você costuma buscar músicas estrangeiras?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	45	61,6	61,6	61,6
	Sim	28	38,4	38,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você costuma buscar músicas religiosas?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
--	--	------------	------------	-------------------	----------------------

Válido	Não	63	86,3	86,3	86,3
	Sim	10	13,7	13,7	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você costuma buscar músicas para relaxamento?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	54	74,0	74,0	74,0
	Sim	19	26,0	26,0	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você busca a partir de dicas de amigos?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	33	45,2	45,2	45,2
	Sim	40	54,8	54,8	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você busca dicas de músicas na internet?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	48	65,8	65,8	65,8
	Sim	25	34,2	34,2	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você costuma entrar em algum site que só é dedicado à Música?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	30	41,1	41,1	41,1
	Sim	39	53,4	53,4	94,5
	A vezes	4	5,5	5,5	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você conhece ou frequenta o site letras.mus.br?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	52	71,2	71,2	71,2
	Sim	21	28,8	28,8	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você conhece ou frequenta o site monkeybuzz.com.br?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	70	95,9	95,9	95,9
	Sim	3	4,1	4,1	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você conhece ou frequenta o site namiradogroove.com.br?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	73	100,0	100,0	100,0

Você conhece ou frequenta o site noize.com.br?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	71	97,3	97,3	97,3
	Sim	2	2,7	2,7	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você conhece ou frequenta o site YouTube.com?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	54	74,0	74,0	74,0
	Sim	19	26,0	26,0	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você conhece ou frequenta o site vagalume.com.br?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	54	74,0	74,0	74,0
	Sim	19	26,0	26,0	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

Você tem hábito de conversar com os amigos sobre as letras das músicas?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	19	26,0	26,0	26,0
	Sim	54	74,0	74,0	100,0

Total	73	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

Com que frequência você ouve música ao vivo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Raramente	26	35,6	35,6	35,6
	Uma vez por semana	14	19,2	19,2	54,8
	Uma vez por mês	12	16,4	16,4	71,2
	Uma ou duas vezes por semestre	6	8,2	8,2	79,5
	Sempre	1	1,4	1,4	80,8
	Duas ou três vezes por mês	10	13,7	13,7	94,5
	Nunca	3	4,1	4,1	98,6
	Quase	1	1,4	1,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

No seu tempo livre você gosta de assistir Tv?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	51	69,9	69,9	69,9
	Sim	22	30,1	30,1	100,0
Total		73	100,0	100,0	

No seu tempo livre você gosta de assistir Netflix ou algo semelhante?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	13	17,8	17,8	17,8
	Sim	60	82,2	82,2	100,0
Total		73	100,0	100,0	

No seu tempo livre você gosta de ir ao cinema?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	35	47,9	47,9	47,9
	Sim	38	52,1	52,1	100,0
Total		73	100,0	100,0	

No seu tempo livre você gosta de ir a uma exposição de arte?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	64	87,7	87,7	87,7
	Sim	9	12,3	12,3	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

No seu tempo livre você gosta de ir a um espaço com música ao vivo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	53	72,6	72,6	72,6
	Sim	20	27,4	27,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

No seu tempo livre você gosta de ler um livro?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	35	47,9	47,9	47,9
	Sim	38	52,1	52,1	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

No seu tempo livre você gosta de realizar atividades manuais?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	48	65,8	65,8	65,8
	Sim	25	34,2	34,2	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

No seu tempo livre você gosta de realizar um esporte?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	59	80,8	80,8	80,8
	Sim	14	19,2	19,2	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

No seu tempo livre você gosta de passear ao ar livre?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	25	34,2	34,2	34,2
	Sim	48	65,8	65,8	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

No seu tempo livre você gosta de ir à praia?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	25	34,2	34,2	34,2
	Sim	48	65,8	65,8	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

No seu tempo livre você gosta de passear em shopping center?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	45	61,6	61,6	61,6
	Sim	28	38,4	38,4	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

No seu tempo livre você gosta de visitar familiares/amigos?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	28	38,4	38,4	38,4
	Sim	45	61,6	61,6	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

No seu tempo livre você gosta de sair para dançar?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	44	60,3	60,3	60,3
	Sim	29	39,7	39,7	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

No seu tempo livre você gosta de ouvir música?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	15	20,5	20,5	20,5
	Sim	58	79,5	79,5	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

A formação cultural de uma pessoa está ligada às possibilidades financeiras?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	43	58,9	58,9	58,9
	Sim	30	41,1	41,1	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

A formação cultural de uma pessoa está ligada à vontade própria?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Não	42	57,5	57,5	57,5
	Sim	31	42,5	42,5	100,0
	Total	73	100,0	100,0	

A formação cultural de uma pessoa está ligada ao contexto que se vive, influência de amigos?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	14	19,2	19,2	19,2
	2,00	59	80,8	80,8	100,0
	Total	73	100,0	100,0	