



UNB - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CFORM/MEC/SEEDF

**A ABORDAGEM MUSICAL NUMA PRÁTICA DISCURSIVA E
INTERDISCIPLINAR DE ENSINO DA LÍNGUA**

KEYLLA CRISTIANE PEREIRA BARBOSA BUENO

BRASÍLIA - DF, 2015.

KEYLLA CRISTIANE PEREIRA BARBOSA BUENO

**A ABORDAGEM MUSICAL NUMA PRÁTICA DISCURSIVA E
INTERDISCIPLINAR DE ENSINO DA LÍNGUA**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Letramentos e práticas interdisciplinares nos Anos Finais (6º ao 9º ano) da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de especialista em Letramentos e Práticas Interdisciplinares.

Orientadora: Professora Dra. Maria do Rosário Cordeiro Rocha

BRASÍLIA - DF, DEZEMBRO DE 2015.

**A ABORDAGEM MUSICAL NUMA PRÁTICA DISCURSIVA E
INTERDISCIPLINAR DE ENSINO DA LÍNGUA**

KEYLLA CRISTIANE PEREIRA BARBOSA BUENO

Projeto aprovado em 05 de dezembro de 2015.

Banca Examinadora:

1º membro: : Professora Dra. Maria do Rosário Cordeiro Rocha

2º membro: : Professora Dra. Izabel Cristina Corgozinho

3º membro: : Professora Dra. Carmen Jená Machado Caetano

“Sem a música, a vida seria um erro.”

Friedrich Nietzsche

RESUMO

Esta monografia é o resultado de um estudo sobre o uso do gênero textual música no ensino de Língua Portuguesa como norteador de um trabalho interdisciplinar, lúdico e discursivo. Foi desenvolvido a partir da observação e acompanhamento de algumas aulas planejadas com uma professora parceira do Centro de Ensino Fundamental 04 de Planaltina. O principal objetivo deste trabalho é analisar como a música pode promover um ensino lúdico, reflexivo e dialógico nas aulas de Língua Portuguesa, capaz de promover um ensino mais prazeroso e socializante. Para isso foi utilizada a abordagem qualitativa com a coleta de dados por meio da observação participante, de um questionário e da pesquisa-ação, na tentativa de melhor elucidar as questões aqui tratadas. Todo o estudo foi fundamentado em concepções teóricas alicerçadas nos autores: Antunes (2007), Bakhtin (1997), Penna (2010), Marcuschi (2008) e Del'Isolla (2007), dentre outros. Os resultados indicam que a música proporciona uma abordagem prazerosa e significativa, por meio de sequências didáticas que convidam os estudantes à reflexão e criam, por meio de atividades de retextualização, um importante suporte para várias abordagens linguísticas.

Palavras-chave: Música, ludicidade e interdisciplinaridade.

SUMÁRIO

I INTRODUÇÃO	07
II PRESSUPOSTOS TEÓRICOS:	09
2.1 Considerações iniciais	09
2.2 Os gêneros textuais	10
2.3 Uma breve história da música no contexto educacional	12
2.4 Música, poesia e retextualização	15
2.5 Música e ludicidade	18
2.6 Música e interdisciplinaridade	20
III PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	23
3.1 A metodologia utilizada	23
3.2 O campo e os sujeitos da pesquisa	24
3.3 Análise dos dados e resultados	25
3.3.1 Das observações participantes	26
3.3.2 Das sequências didáticas	29
3.3.2.1 Sequência Didática 1: Poema, de Cazusa	32
3.3.2.2 Sequência Didática 2: Apesar de Você, de Chico Buarque	35
IV CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
V REFERÊNCIAS	42

I INTRODUÇÃO

A presente pesquisa nasce a partir da inquietude acerca de uma das maiores dificuldades e equívocos ainda constatados em relação à prática pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa que, em muitos aspectos, evidencia a perspectiva reducionista, descontextualizada e fragmentada do estudo da gramática, da palavra, da frase e do texto, com foco apenas nas classificações gramaticais e na produção de textos desconexos, sem nenhuma abordagem de aspectos fundamentais como a textualidade e a discursividade da língua, a diversidade dialetal e a pluralidade cultural.

A música é encontrada em tudo, na existência humana, na maior parte das vezes, está relacionada ao prazer, ao encanto, à ludicidade. Dessa forma, esta pesquisa pretende demonstrar como o gênero textual música pode contribuir para o avanço das habilidades discursivas do estudante e ampliar suas potencialidades comunicativas, numa proposta alternativa de ensino de Língua Portuguesa, dentro de uma prática lúdica, significativa, interdisciplinar, socializante, inclusiva e prazerosa.

A operacionalização do presente trabalho buscou também investigar a interação sujeito-texto-retextualização, apontando através da pesquisa-ação, como o trabalho com a música pode criar um importante cenário para abordagens linguísticas, uma vez que este gênero tem um importante papel social na formação do ser humano e a retextualização vem sendo apontada por muitos estudiosos como atividade que suscita inúmeras possibilidades criativo-discursivas.

Alguns questionamentos orientaram o trabalho: como a ludicidade musical contribui para uma aprendizagem significativa e prazerosa? Qual o papel da música nas atividades de leitura e retextualização? De que forma o gênero textual música contribui com uma educação interdisciplinar?

Para uma melhor abordagem sobre essa temática fez-se necessária uma pesquisa bibliográfica no aporte teórico de alguns autores, dos quais destacam-se: Antunes (2007) e Bortoni-Ricardo (2004), com suas abordagens sobre o trabalho com os gêneros textuais e gramática em sala de aula; Penna(2010) e Loureiro (2003), com seus aportes sobre a educação musical na escola; Bakhtin (2003) e Marcuschi (2008), que trazem grande contribuição na conceituação e ressignificação dos gêneros textuais; Fazenda (2011), com seu importante trabalho sobre a interdisciplinaridade no ensino; e,

finalmente, Del'Isolla (2007), para um estudo mais aprofundado sobre a retextualização. Todas as concepções destes e dos demais autores que fundamentaram essa pesquisa estão descritas no segundo capítulo deste trabalho: Pressupostos teóricos.

Toda a metodologia empregada na pesquisa, bem como a análise dos dados, e os resultados alcançados, estão descritos no terceiro capítulo deste estudo monográfico e pautaram-se nos estudos realizados por Barbier (2004) sobre a pesquisa-ação, nos estudos do grupo da Didática de Línguas de Genebra (especificamente Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004), e à luz das abordagens de Bakhtin (2002) sobre os gêneros textuais.

Para a coleta e análise de dados foi realizada uma pesquisa-ação com abordagem qualitativa, numa perspectiva dialética, que permitiu analisar como as práticas pedagógicas fundamentadas no aporte teórico acima descrito pode contribuir na análise das questões aqui abordadas.

Sendo este tipo de pesquisa uma ação pedagógica e política que pressupõe ação, reflexão e mudança (BARBIER, 2004), a pesquisa-ação realizada no Centro de Ensino Fundamental 04 de Planaltina foi imprescindível para evidenciar o alcance dos resultados obtidos no decorrer desta pesquisa. Estes resultados puderam ser observados tanto na análise dos dados obtidos com os estudantes, como na avaliação da atividade reflexiva de visionamento ocorrido com a professora da turma envolvida, sujeito participante desta pesquisa e, a partir dela, uma profissional docente engajada com o uso da música e outros gêneros textuais que possibilitam uma prática pedagógica lúdica e interdisciplinar.

II PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 Considerações Iniciais

A problemática relacionada ao ensino de Língua Portuguesa não é tema atual. Hoje em dia muito se questiona sobre a falta de proficiência dos estudantes na leitura e na escrita. Apesar das modificações pelas quais o ensino da língua materna passou no seu processo histórico, ele continua centrado na gramática normativa, desconsiderando questões fundamentais como a criatividade, expressividade e a capacidade discursiva dos estudantes, numa prática pedagógica de atividades mecânicas, onde prevalece a memorização pura e simples de regras ortográficas e o trabalho com a gramática que, não tendo o apoio em textos reais da comunicação funcional do estudante, não chega a ser um estudo dos usos comunicativos relevantes.

Antunes (2007), em sua obra *Muito além da gramática: para um ensino de línguas sem pedras no caminho*, toma novamente um assunto muito debatido entre os estudiosos da língua pátria, e discute o ensino de gramática nas aulas de português, desvinculado da tradição gramatical, da crença que o ensino da língua deve focar no estudo de regras gramaticais para que haja a tão esperada proficiência linguística. A autora afirma que a língua não pode ser vista apenas como uma questão de certo ou errado, ou como um conjunto de palavras que pertencem a uma determinada classe e que se juntam para formar frases com seus sujeitos e predicados, mas que ela é parte de nós mesmos, de nossa identidade cultural, social e histórica, que é por meio dela que se socializa, interage e desenvolve o sentimento de pertencimento a um grupo ou a uma comunidade. “Falar, escutar, ler, escrever reafirma, cada vez, nossa condição de gente, de pessoa histórica, situada em um tempo e em um espaço. Além disso, a língua mexe com valores. Mobiliza crenças. Institui e reforça poderes.” (Antunes, 2007, p.23).

Bagno (2001, p.11) afirma que

não existimos fora da linguagem, não conseguimos sequer imaginar o que é não ter linguagem – nosso acesso à realidade é mediado por ela de forma tão absoluta que é difícil compreender que misteriosa razão leva os estudos linguísticos pelo tempo de quase dois milênios a relegar o texto tornando-o extremamente desprezado. Só existe linguagem onde existe o texto. Pode - se afirmar diante dessa constatação que, para a educação, o resultado desse desprezo delineia a tragédia pedagógica que tão bem enxergamos com a redução do estudo da língua na escola, à palavra solta e à frase isolada.

Nesta perspectiva, faz-se fundamental reavaliar o ensino da língua e o presente

estudo monográfico tem como aspiração discutir como o gênero textual música pode contribuir para o avanço das habilidades discursivas do estudante e ampliar gradativamente suas potencialidades comunicativas, numa proposta alternativa de ensino de Língua Portuguesa.

Esta proposta, norteadada pelo trabalho com músicas tem como grande aliada a interação com este gênero que ocorre desde muito cedo na vida das pessoas. As manifestações musicais são extremamente diversificadas. A criança desde seu nascimento convive com sons, ritmos, musicalidade; dessa forma, trabalhar com a música na escola é dar continuidade a essa vivência musical e possibilitar ao estudante o desenvolvimento da leitura e da escrita de forma lúdica e prazerosa, sem ruptura com seu universo. Este universo constituído de cores, gestos, formas, sons e muitos outros recursos próprios da linguagem, permite a produção de textos, que surgem a partir das distintas atividades humanas e são agrupados de acordo com o gênero.

Para uma abordagem sobre o gênero textual música, objeto dessa pesquisa, faz-se necessária a compreensão do que é gênero textual. Dessa maneira, algumas concepções serão abordadas aqui.

2.2 Os gêneros textuais

Nas mais variadas situações da atividade humana, é fundamental que se encontre a melhor forma de comunicação para que se obtenha sucesso. Nas diversas esferas de comunicação, o falante se depara com diferentes tipos de enunciados que são determinados pelas condições específicas e pelos objetivos de cada uma delas. Desta maneira, cada esfera de utilização da língua “elabora tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262), definidos como gêneros do discurso. O termo “relativamente estável” refere-se ao caráter sócio-histórico do gênero, pois à medida que as esferas de comunicação evoluem, novos gêneros são criados, recriados ou desaparecem. Toda forma de comunicação acontece por meio de um gênero dentro de uma esfera de ação: o bate-papo com o colega em um *chat*, o recado que se deixa para alguém, o currículo que se escreve para a obtenção de um emprego, o *blog* e o *e-mail* que se escreve. De acordo com Bakhtin:

Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (...). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão

aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Quanto a sua função e constituição, os gêneros permitem a comunicação entre diferentes interlocutores e possuem três elementos indissolúveis: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

Segundo Fiorin (2006, p. 62), o conteúdo temático “não é o assunto específico de um texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero”; o estilo, por sua vez, “é uma seleção de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado”; e por fim, a construção composicional refere-se ao “modo de organizar o texto, de estruturá-lo”.

Quanto à caracterização de cada gênero discursivo, Bakhtin (2003) os diferencia em primários (simples) e secundários (complexos).

Os gêneros primários são os presentes na esfera da vida cotidiana, e são quase que predominantemente orais. Os secundários são os oriundos de um convívio cultural mais elaborado. Estes são preeminentemente escritos.

Bakhtin defende também que na comunicação discursiva, quanto mais gêneros forem dominados, maior capacidade de comunicação terá o falante de determinada comunidade linguística. Isto significa que, mesmo dominando a língua materna, uma pessoa que não domine plenamente um gênero, não conseguirá participar de uma dada esfera de comunicação:

Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas. Frequentemente, a pessoa que domina magnificamente o discurso em diferentes esferas da comunicação cultural, sabe ler o relatório, desenvolver uma discussão científica, fala magnificamente sobre questões sociais, cala ou intervém de forma muito desajeitada em uma conversa mundana. Aqui não se trata de pobreza vocabular nem de estilo tomado de maneira abstrata; tudo se resume a uma inabilidade para dominar o repertório dos gêneros da conversa mundana, a uma falta de acervo suficiente de noções sobre todo um enunciado que ajudem a moldar de forma rápida e descontraída o seu discurso nas formas estilístico-composicionais definidas, a uma inabilidade de tomar a palavra a tempo, de começar corretamente e terminar corretamente (nesses gêneros, a composição é muito simples). (BAKHTIN, 2003, p. 284 e 285).

Segundo Marcuschi:

Toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual.[...] Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos, definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.” (MARCUSCHI, 2008, p.155)

De acordo com os PCNs (1998, p.21) todo texto se organiza dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos as quais geram usos sociais que os determinam.

A comunicação verbal só é possível por meio de algum gênero textual, por isso é fundamental conhecer as características particulares de cada gênero e sua função comunicativa na interação social que cada gênero se destina.

A função exercida pela música na sociedade demonstra seu caráter artístico e discursivo. Ela é parte integrante do cotidiano das pessoas e possui a capacidade estética de traduzir os sentimentos, atitudes e valores culturais de uma determinada comunidade linguística. Este gênero textual está em toda a parte e possibilita inúmeras abordagens em sala de aula.

2.3 Uma breve história da música no contexto educacional

Para a melhor compreensão de uma proposta didático-pedagógica galgada no trabalho com a música, é imprescindível que se conheça um pouco mais de sua história e compreenda sua importância para a humanidade e para a educação.

De acordo com Bréscia (2003), a música é uma linguagem universal que esteve presente na história da humanidade desde as civilizações mais antigas. Desta forma, sua presença nas atividades humanas é um impulso vital que auxilia as atividades psíquicas, desenvolvendo a cognição, a vontade, a criatividade e a sensibilidade.

A palavra música tem origem no grego *mousiké* e denominava, junto com a poesia e a dança, a “arte das musas”, unidas pelo ritmo, elemento comum às três artes. Os gregos consideravam a música um presente dos deuses, criada para a manifestação completa do espírito, a fim de se alcançar a perfeição.

A paixão dos gregos pela música fez com que, desde os primórdios da civilização, ela se tornasse para eles uma arte, uma maneira de pensar e de ser. Desde a infância eles aprendiam o canto como algo capaz de educar e civilizar. O músico era visto por eles como o guardião de uma ciência e de uma técnica, e seu saber e seu talento precisavam ser desenvolvidos pelo estudo e pelo exercício. O reconhecimento do valor formativo da música fez com que

surgissem, naquele país, as primeiras preocupações com a pedagogia da música. (LOUREIRO, 2003, p.34).

Ainda segundo Loureiro, para os gregos, a educação tinha um caráter mais espiritual que físico, vital para uma conexão harmoniosa entre corpo e mente e usada a fim de preparar o cidadão para participar e desfrutar da sociedade. Assim, ela deveria ultrapassar o cunho estético e proporcionar a dimensão dos valores éticos, tornando-se sabedoria social.

O autor ainda acrescenta que o principal objetivo da educação grega era a formação do caráter do indivíduo e não a simples obtenção de conhecimento. A educação era oriunda do interior de cada indivíduo e calcada na vida de cada um, não apenas em papiros. Nessa perspectiva, os gregos almejavam uma transformação a partir do equilíbrio entre corpo e mente, por meio da música e da ginástica, onde a segunda se destinava ao trabalho com o corpo e a primeira da alma. Assim, a música era a origem da sabedoria e fundamental na educação do ser humano.

Essa ideia de educação foi modificada logo depois da invasão do Império Romano, uma vez que as emoções e senso de humanidade, presentes na educação grega, não se ajustavam à formação militar romana, que educava os homens para serem soldados, com uma disciplina severa e rigorosa.

De acordo com Loureiro (2003), a música voltou a fazer parte do cenário político-educativo apenas na Idade Média, quando a igreja católica a incluiu nos cultos cristãos, por acreditar que ela fosse capaz de ter forte influência dominadora sobre os homens; e, com o tempo, a música voltaria a ter novamente sua linguagem expressiva de sentimentos humanos, galgada na visão grega de ciência e de arte.

No Brasil, o ensino de música está estreitamente relacionada à colonização, iniciando-se com a chegada dos jesuítas que treinavam os índios musicalmente para a realização de missas, no processo de doutrinação da igreja católica com os indígenas brasileiros. Assim, a música era usada para fins exclusivamente religiosos e dominadores.

Com a expulsão dos jesuítas, a partir de 1759, a educação brasileira começou a ser influenciada pela educação portuguesa, da qual a música já fazia parte. No Rio de Janeiro, no século XVIII, foi inaugurada uma escola de música para os filhos de escravos e de lá saíram diversos músicos. Nessas escolas, o repertório musical expressava pensamentos, princípios e condutas da elite dominante; assim, o canto era empregado como maneira de controle e os aspectos musicais eram menos relevantes.

Segundo Esperidião (2003, p.196), um dos períodos mais ricos da educação musical brasileira aconteceu entre as décadas de 1930 e 1940; quando foi implementado nas escolas em esfera nacional o ensino de música pela Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), coordenado por Villa-Lobos. Este projeto tinha como objetivo a realização da orientação, do planejamento e do desenvolvimento do estudo da música nas escolas, em todos os níveis.

No ano de 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5.692/71), a arte foi inserida no currículo escolar como Educação Artística e abarcava as artes cênicas, plásticas e a educação musical. Não era tratada como uma disciplina, mas como uma atividade educativa indefinida. Muitos professores não estavam capacitados para o trabalho com várias linguagens artísticas e careciam de um aporte teórico que fosse capaz de dar suporte aos conteúdos. Assim, os professores de Educação Artística das décadas de 1970/80, sentiram-se responsabilizados na educação dos estudantes, em todas as linguagens artísticas e tratados como se fossem polivalentes em arte.

Muitos desses professores buscaram a assimilação e a integração das várias modalidades artísticas, tentando dominá-las em seu conjunto, mas esse caminho metodológico só implicou na diminuição qualitativa dos saberes pertinentes às particularidades das artes, reduzindo-as a propostas de atividades diversificadas e combinadas de Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança, sem aprofundamento nos saberes referentes a cada uma delas .

De acordo com Penna (2001) a música desapareceu da educação nas escolas na década de 1970, por esse caráter generalizador da Lei 5692/71 para o ensino de Artes e pelo predomínio das artes plásticas como conteúdo nas aulas de Educação Artística.

Por meio da promulgação da Constituição, no ano de 1988, começam a acontecer novas discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20 de Dezembro de 1996 (Lei 9.394/96) e a arte foi considerada obrigatória na educação básica: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Artigo 26, parágrafo 2º).

Segundo Penna (2001), nos anos 90, por meio dos PCNs a música retorna ao cenário educacional brasileiro, uma vez que cada linguagem artística tem sua própria proposta, e em de 18 de agosto de 2008, a Lei nº 11.769, determina a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas:

Art. 1º O art. 26 da Lei n 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.”

Art. 2º(VETADO) O Ensino de música será ministrado por professores com formação específica na área.

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei

(BRASIL Lei 11.769 de 18 de Agosto de 2008, publicado no Diário Oficial da União em 19/08/2008).

Ponderando tais informações é possível afirmar que a música está relacionada desde o princípio da história humana às atividades educacionais e sempre exerceu um importante papel comunicativo para as mais distintas populações. Ela é essencial na vida das pessoas porque contribui na formação dos aspectos social, cognitivo e afetivo e, por isso, deve fazer parte do contexto educacional como elemento fundamental na educação humana.

Na verdade, a música não é apenas entretenimento, deleite, convite ao devaneio. É também fonte de crescimento espiritual, enriquecimento da sensibilidade e fortalecimento do ego, condições fundamentais para a realização plena do ser humano na sua trajetória de vida.(BRÉSCIA,2003. P.29)

2.4 Música, poesia e retextualização

Historicamente, música e poesia estão intrinsecamente ligadas e possuem muitas características em comum: ambas são derivadas da oralidade, valorizam os aspectos polissêmicos e sonoros das palavras e trabalham a subjetividade e a sensibilidade.

Antes do advento da escrita, a cultura dos povos era transmitida por meio da oralidade, da memória, e para que isso fosse possível era necessário que as palavras despertassem os sentidos pela sonoridade e seu ritmo, associadas a instrumentos melódicos. Essa relação música/poema é tão próxima que aparece no nome de um dos principais tipos de poemas da antiguidade: o lírico, que remete à lira, instrumento musical. Música e poesia na Grécia Antiga eram indissociáveis, poemas eram produzidos para serem cantados.

Na Idade Média deparamos com as *cantigas* de amor e de amigo, composições musicais que atualmente são estudadas como *poemas*. Poetas contemporâneos como Mário Quintana e Cecília Meireles, nomearam alguns dos seus poemas de *canções*, apesar de nunca os terem musicado. Além disso, o trabalho primoroso com a linguagem realizado por alguns compositores rendeu alguns dos melhores poemas brasileiros. Exemplo disso são as inúmeras composições de Chico Buarque, já consagradas na

literatura nacional e no mundo acadêmico.

Esta relação entre poesia e música é tão profunda que diversos músicos são chamados de poetas e inúmeros poemas famosos já foram musicados, como o poema clássico de Luís Vaz de Camões “Amor é fogo que arde sem se ver”, musicado por Renato Russo e transformado na canção “Monte Castelo”, em 1989. A parceria entre o músico Antônio Carlos Jobim e o poeta Vinícius de Moraes também é digna de destaque nessa analogia.

As letras de músicas apesar de carregarem traços diversificados de acordo com a proposta do compositor, trazem muitos elementos característicos da linguagem poética como a sonoridade, o ritmo e a cadência. Muitas pessoas que não dominam técnicas de instrumentos musicais conseguem compor músicas utilizando-se apenas das características citadas, empregando a voz e as palavras ritmadas como instrumento.

Explorar as relações entre poesia e música em sala de aula pode despertar o interesse, a sensibilidade e a criatividade dos estudantes, numa prática prazerosa e sedutora, desenvolvendo neles a capacidade de apreciar textos literários, sensibilizar-se para a poesia e melhorar sua capacidade discursiva. Abramovich (1989), argumenta reflexões clássicas sobre a poesia, defendendo a ideia de que ela “é uma brincadeira com palavras” e mostrando como a ludicidade poética é fundamental para o desenvolvimento humano. Sobre isso, Bordini (1989), assevera:

[...] na poesia, o aprendizado possível se produz pela própria estrutura do poema, que seduz e estimula o leitor fisicamente pelos ritmos e efeitos acústicos e intelectual e afetivamente pelas representações ou vivências que suscita (BORDINI, 1989, p. 63).

O trabalho com a música e poemas é também uma ótima oportunidade de se trabalhar com a modalidade oral em sala de aula, por meio da retextualização.

De acordo com Marcuschi (2001, p.46 e 47), a atividade de retextualização é algo corriqueiro na vida de todo falante e não uma atividade artificial que ocorre apenas em exercícios acadêmicos ou escolares. Marcuschi (2007) afirma também que esse processo acontece naturalmente e não mecanicamente e implica operações complexas que modificam tanto o código como o sentido. Segundo o autor, é imprescindível trabalhar a oralidade em sala de aula, pois a fala é tão ou mais complexa que a escrita, apesar de a língua escrita sempre ter sido mais valorizada por estar relacionada à ascensão profissional e econômica. Para ele, a escrita não é representação da oralidade, uma vez que não consegue reproduzir muitos dos seus fenômenos, como a expressão facial e a gesticulação. O mesmo acontece na escrita, que também possui peculiaridades

que não podem ser demonstradas na oralidade, como cores e formas gráficas das letras. “Embora distintas, não são suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas lingüísticos, nem uma dicotomia” (Marcuschi, 2007, p.17).

No momento da coleta de dados, por meio de uma atividade de retextualização aplicada em uma turma da oitava série do Ensino Fundamental, no Centro de Ensino Fundamental 04 de Planaltina-DF, os estudantes produziram retextualizações orais e escritas a partir da audição da música /Poema, do músico/compositor Cazuzu. Diante da análise observou-se que os recursos utilizados por eles na retextualização oral foram mais ricos e criativos que aqueles utilizados na produção escrita, pela preocupação com a norma culta, estigmatizada no inconsciente dos estudantes.

De acordo com Dell’Isola, as formas verbais orais ou escritas que resultam de enunciados produzidos em sociedade ou na esfera escolar, são vias de acesso ao letramento, e acrescenta:

os profissionais da linguagem precisam levar os alunos a compreender e procurar explicar como se manifestam os diferentes gêneros textuais. A identidade, os relacionamentos e o conhecimento dos seres humanos são determinados pelos gêneros textuais a que estão expostos, que produzem e consomem. (DELL’ISOLA, 2007, p. 19 e 24).

Desta maneira, o professor deve desenvolver em sala de aula atividades que possibilitem que o estudante consiga compreender e produzir textos orais e escritos de acordo com contexto em que está inserido, mostrando a função comunicativa e importância de cada um.

Sobre isso, Bortoni-Ricardo (2005, p.15) salienta que os professores têm que saber e mostrar aos estudantes que as inúmeras formas alternativas de se expressar servem a propósitos comunicativos distintos e são concebidas de forma diferenciada pela sociedade.

Cabe ainda salientar, citando novamente Marcuschi (2001), a diferença entre transcrição e retextualização, uma vez que na primeira, as modificações não podem interferir no caráter do discurso do ponto de vista lingüístico; e na segunda, acontecem interferências mais significativas, especialmente na linguagem. Assim, há mais liberdade e possibilidades discursivas no trabalho com a retextualização.

Desta forma, utilizando-se do trabalho com a retextualização, que suscita inúmeras possibilidades de produção textual, e o trabalho com a música como um elemento facilitador, um elo entre os estudantes e a poesia, pode-se criar um ambiente muito favorável à aprendizagem da língua.

Em 2008, o professor de Literatura da Universidade de São Paulo e músico José Miguel Wisnik, no documentário *Palavra (En)Cantada*, corrobora com essa afirmação:

A cultura no Brasil é muito oral, muito rítmica, muito musical, muito corporal e muito festiva. Acho que a literatura, quer dizer, a cultura letrada nunca se implantou completamente no Brasil. [...] Eu sinto o quanto a música popular no Brasil é uma ponte que junta, por exemplo, as gerações que chegam, o quanto a música popular permite você estabelecer um contato entre a literatura e o repertório desses alunos, dessas gerações.

2.5 Música e ludicidade

É imprescindível compreender o valor da ludicidade na educação para um melhor entendimento da importante contribuição da música em sala de aula, uma vez que música e ludicidade têm uma profunda relação.

As atividades lúdicas permitem que os educandos reorganizem de forma criativa, sentimentos e conhecimentos e construam novas alternativas de interpretação e representação do real, diante de suas necessidades e desejos.

A palavra *lúdico* origina-se do latim *ludus* e inicialmente tinha seu significado associado apenas ao jogo, à brincadeira e à diversão. Esse significado foi ampliado e passou a ser elemento essencial no agir pedagógico.

De acordo com Luckesi (2000, apud GRILO ET AL, 2002, p.2) o que define o lúdico “é a experiência de plenitude que ele possibilita a quem o vivencia em seus atos”. Assim, seu significado não pode se restringir apenas aos jogos e brinquedos, mas a alegria e ao prazer.

Segundo Bittencourt e Ferreira (2002), essas atividades favorecem o desenvolvimento de vários aspectos do desenvolvimento humano: afetivo/social e cognitivo e motor. Como benefício físico, a ludicidade desenvolve habilidades motoras e de expressão corporal; cognitivamente, desenvolve habilidades de percepção, concentração e memória, dentre outras; socialmente, desinibe e auxilia na interação com os pares;

De acordo com Brancher, Chenet e Oliveira (2005), quando as crianças desenvolvem atividades lúdicas, elas aprendem. A espontaneidade de suas ações sem a pressão do medo de errar favorece a aprendizagem. Seus estudos trazem a ludicidade e a aprendizagem como elementos complementares, salientando que o lúdico é um facilitador da aprendizagem escolar.

Ao brincar, a criança está tão dominada pelo inconsciente que realmente é desnecessário recomendar-lhe que exclua deliberadamente as interferências conscientes. A técnica lúdica proporciona abundância de material e dá acesso aos estratos profundos da mente". (SANTOS, apud KLEIN, 2005, p.42).

É irrefutável a presença do aspecto lúdico na música e, por isso, este gênero textual mostra-se tão oportuno na escola. O trabalho com a música corrobora com todas as questões mencionadas anteriormente acerca da ludicidade e o desenvolvimento humano, justamente pelo seu caráter lúdico.

O comportamento lúdico experimentado na música alcança o espírito humano, sua sensibilidade, emoções e sentimentos. A música movimenta, mobiliza, sensibiliza, e por isso, auxilia na aprendizagem e no crescimento humano.

Em todo processo educativo confundem-se dois aspectos necessários e complementares: por um lado a noção de desenvolvimento e crescimento (o conceito atual de educação está intimamente ligado a ideia de desenvolvimento) por outro, a noção de alegria, de prazer, num sentido amplo [...] Educar-se na música é crescer plenamente e com alegria. Desenvolver sem dar alegria não é suficiente. Dar alegria sem desenvolver, tampouco é educar. (Gainza, 1988, p.95)

Todos os aspectos ou elementos da música relacionam-se a um determinado aspecto do desenvolvimento do indivíduo e o estimula intensamente. O ritmo musical o suscita ao movimento corporal, a melodia aguça a afetividade; a harmonia estimula processos cognitivos.

Segundo Bréscia (2003), a educação musical favorece o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e do senso rítmico, da imaginação, da memória, da concentração, da atenção, da autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e da afetividade; em um trabalho de auto-conhecimento, desenvolvimento do esquema corporal, e também de construção das competências comunicativas.

O trabalho de musicalização deve ser encarado sob dois aspectos: os aspectos intrínsecos da atividade musical, isto é, inerentes a vivência musical, alfabetização musical e estética e domínio cognitivo das estruturas musicais; e os aspectos extrínsecos da atividade musical, isto é, decorrentes de uma vivência musical orientada por profissionais conscientes de maneira a favorecer a sensibilidade, a criatividade, o senso rítmico, o ouvido musical, o prazer de ouvir a música, a imaginação, a memória, a concentração, a atenção, a autodisciplina, o respeito ao próximo, o desenvolvimento psicológico, a socialização e a afetividade, além de originar a uma efetiva consciência corporal e de movimentação. (Bréscia, 2003, p.15)

2.6 Música e Interdisciplinaridade

São inúmeros os estudos sobre interdisciplinaridade e sua contribuição no cenário educacional. Esse movimento contra a especialização e a fragmentação desmedidas do conhecimento surgiu em meados da década de 1960 e integra os documentos oficiais da educação brasileira desde 1971, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB Nº 5.692/71; BRASIL, 2006). A partir de então, a interdisciplinaridade passou a fazer parte de todas as diretrizes e parâmetros para a educação, tendo em 1998, recebido definição de princípio pedagógico do currículo, assim como orientações específicas para a sua adoção (BRASIL, 1998).

Demo (1998, p.88-89) define a interdisciplinaridade “[...] como a arte do aprofundamento com sentido de abrangência, para dar conta, ao mesmo tempo, da particularidade e da complexidade do real”.

Para Fazenda (1998), a interdisciplinaridade propõe a capacidade de dialogar com as diversas ciências, fazendo entender o saber como um e não partes, ou fragmentações. Para a autora, a interdisciplinaridade exige um intrincado esforço na perspectiva de um redimensionamento epistemológico das disciplinas científicas para uma reaproximação de seus objetos, que, na verdade, são indissociáveis. Ela afirma também que talvez um dos maiores papéis dos profissionais de educação seja apreender o real a partir das relações e nexos que lhe são peculiares, desvelando sua essência e movimento.

As contribuições da interdisciplinaridade na educação são imensuráveis, entretanto, à luz de Fazenda (2011, p. 73 à 84), alguns aspectos do seu valor pedagógico serão aqui apontados. Segundo a autora, a prática interdisciplinar permite aos estudantes:

- melhor desenvolver suas atividades;
- “aprender a aprender”;
- situar-se no mundo criticando e compreendendo as inúmeras informações que os afeta cotidianamente;
- preparar-se à pesquisa (pela pesquisa);
- engajar-se na vida social;
- tornar-se sujeito efetivo, agente de transformações;

Mas qual a relação da música com a interdisciplinaridade? Qual a contribuição desse gênero textual à prática pedagógica interdisciplinar?

Prosseguindo nas concepções de Fazenda (2011), a interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento e sua gênese e “pauta-se numa ação em movimento”. A utilização da música no fazer pedagógico proporciona um movimento interdisciplinar natural, uma vez que toda música é constituída por muitos elementos de diferentes áreas do conhecimento que se comunicam de forma dinâmica e viva. O trabalho com esse gênero textual cria condições de articulação entre os componentes curriculares. De acordo com CORREIA e KOSEL (2003):

A música auxilia na aprendizagem de várias matérias. Ela é componente histórico de qualquer época. (...) Os estudantes podem apreciar várias questões sociais e políticas, escutando canções, música clássica ou comédias musicais. O professor pode utilizar a música em vários segmentos do conhecimento, sempre de forma prazerosa, bem como: na expressão e comunicação, linguagem lógico-matemática, conhecimento científico. (...) A utilização de música (...), pode incentivar a participação, a cooperação, socialização, e assim destruir as barreiras que atrasam a democratização curricular do ensino. (p.84-85).

Como mencionado anteriormente, a lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008, prevê o ensino de música obrigatório na educação básica, entretanto, a abordagem defendida nesta pesquisa não é a da sua utilização como disciplina, mas como uma ferramenta metodológica que, além de todas as contribuições pedagógicas já argumentadas, possibilite a comunicação entre os mais diversos saberes, por meio da prática interdisciplinar.

Para Fazenda:

numa sala de aula interdisciplinar a obrigação é alternada pela satisfação; a arrogância, pela humildade; a solidão, pela cooperação; a especialização, pela generalidade; o grupo homogêneo, pelo heterogêneo; a reprodução, pela produção do conhecimento (1994, p.86).

Como argumentado anteriormente na abordagem sobre música e ludicidade, a utilização da música na prática pedagógica representa um recurso facilitador e motivador da aprendizagem escolar porque desperta a sensibilidade dos estudantes e une harmonicamente os saberes sociais aprendidos na escola, a sensibilidade e a reflexão. Estas questões, aliadas à prática interdisciplinar, podem alavancar o trabalho do professor de Língua Portuguesa já que um planejamento interdisciplinar deverá contemplar atividades coletivas, comunicativas e argumentativas, favorecendo o desenvolvimento do conhecimento científico, num enlace com o letramento crítico. Sobre isso, pondera SNYDERS (1992. p.135):

O ensino da música pode dar um impulso exemplar à interdisciplinaridade, fazendo vibrar o belo em áreas escolares cada vez mais extensas e que (...) para alguns alunos é a partir da beleza da música, da alegria proporcionada pela beleza musical, tão frequentemente presente em suas vidas, de uma ou outra forma, que chegarão a sentir a beleza na literatura, o misto de beleza e verdade existente na matemática, o misto de beleza e eficácia que há nas ciências e nas técnicas.

Fazenda (2011), aborda a interdisciplinaridade como uma relação de reciprocidade e mutualidade, que exige uma atitude diferente a ser assumida frente ao conhecimento, na lógica da descoberta, da abertura recíproca, da comunicação entre os saberes e da análise dialógica.

[...] pode-se concluir ser a interdisciplinaridade o momento que melhor propicia o acontecer dessa situação dialógica. Nela não se admite que o conhecimento se restrinja a campos delimitados de especialização, pois é na opinião crítica do outro que uma opinião é formada, onde a linguagem não é de um, mas de vários. (2011, p.75-76).

Desta maneira, o trabalho com a música corrobora com essa prática dialógica presente na ação pedagógica interdisciplinar, uma vez que o ensino por meio dos gêneros discursivos propicia ao estudante uma aprendizagem significativa, reflexiva e autônoma.

III PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

3.1 A metodologia utilizada

Para auxiliar na compreensão das questões desta pesquisa foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, que, segundo Severino (2002), “exige do pesquisador reflexão pessoal, autônoma, criativa e rigorosa, de forma que o objeto a ser investigado passe a fazer parte da sua vida.”

Esta pesquisa com abordagem qualitativa concerne na análise de aspectos de um determinado grupo de sujeitos, inseridos em uma realidade específica, sem a intenção de realizar grandes generalizações, mas apenas apontar caminhos para o trabalho com o tema. Segundo Teixeira:

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, da compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação. (2006. p.127)

Os procedimentos de pesquisa utilizados para a coleta e análise de dados foram os de observação, entrevistas e questionários. Buscando focalizar e analisar a vivência dos sujeitos da pesquisa no contexto onde estavam inseridos, por meio de observações atentas e detalhadas, registradas em um diário de campo.

A partir da análise das entrevistas e das observações participantes, surgiu a necessidade de fazer uma intervenção, por meio de uma pesquisa-ação, para que algumas questões específicas do trabalho com a música numa perspectiva lúdico-interdisciplinar fossem evidenciadas e analisadas no campo da pesquisa. Esta necessidade interventiva pode ser compreendida nas palavras de Barbier quando ele afirma que:

“nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, actantes na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional. É o reconhecimento de outrem como sujeito de desejo, de estratégias, de intencionalidade, de possibilidade solidária”. (2004, p. 71).

Nessa perspectiva, como uma forma de melhor analisar as questões que norteiam essa pesquisa e apontar caminhos para o trabalho pedagógico com essa propositura, foram desenvolvidas algumas sequências didáticas em parceria com a professora da turma.

Este procedimento metodológico possibilitou uma maior interação com os sujeitos pesquisados, uma vez que ajudou na compreensão de questões relativas, não só

ao conhecimento cognitivo, mas também questões afetivo-volitivas. A pesquisa-ação realizada trouxe à tona o significado deste estudo, uma vez que reafirmou sua importância na atividade pedagógica.

Nesta perspectiva, Minayo (2002, p. 21), afirma que essa forma de pesquisa:

[...] responderá a questões que se preocupam com um nível de realidade que não pode ser quantificada, ou seja, trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para o levantamento e análise dos dados da pesquisa foram feitos muitos registros acerca dos fatos, impressões, sentimentos, conversas e falas dos sujeitos envolvidos. Esses registros, organizados como instrumento de pesquisa, deram origem ao diário de campo, utilizado para avaliação e aprofundamento de reflexões sobre tudo o que foi experimentado no decorrer do processo investigativo.

Além de possibilitar uma visão do todo da pesquisa, com o diário de campo foi possível compreender a cronologia dos procedimentos metodológicos.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.50) “as notas de campo são o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.”

As notas de campo, de caráter reflexivo e descritivo, foram feitas ao longo das observações e na análise dos questionários e entrevistas realizadas. As notas descritivas reproduziram o esforço da pesquisadora no registro objetivo dos detalhes que ocorreram no campo. Já as notas reflexivas disseram respeito à ótica, às reflexões pessoais, ideias, preocupações e emoções.

3.2 O Campo e os sujeitos da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no ano de 2015 no Centro de Ensino Fundamental 04 de Planaltina-DF. A escola fica no setor escolar, localizado no centro, junto ao setor administrativo e atende os estudantes das proximidades e também estudantes moradores da região periférica da cidade (Estâncias I, II, III, IV e V, Arapoanga e Vale do Amanhecer).

O CEF 04 tem uma estrutura antiga, mas que, de forma geral, encontra-se em bom estado de conservação. Tem, além das dependências de sala de aula, um auditório, sala de informática, biblioteca, quadra descoberta e pátio coberto. Atende o

Ensino Fundamental Regular em dois turnos (matutino e vespertino) e a Educação de Jovens e Adultos no turno noturno.

Atuando nesta escola desde o ano de 2002, já havia um profundo conhecimento da pesquisadora com o corpo docente, que tem pouca rotatividade. A pesquisa foi realizada em parceria com uma professora de Língua Portuguesa que já atuava na escola desde 2008. Esta professora parceira estava atuando com quatro turmas de oitava série do Ensino Fundamental de oito anos e uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental de 9 anos.

As atividades de pesquisa aconteceram na turma da 8ª série G, turma composta por 35 estudantes, 19 meninos e 16 meninas. Os estudantes tinham idades que variavam dos 12 aos 15 anos. Em geral, seus pais trabalhavam fora durante todo o dia e possuíam a educação básica; Apenas uma aluna tinha mãe analfabeta. A maioria tinha acesso à internet, por isso estavam habituados com a comunicação por meio das redes sociais e pesquisas na rede por meio do smartfone. Apenas 3 estudantes não possuíam celular. A turma era bem participativa e demonstrava grande interesse nas atividades relativas à pesquisa-ação.

3.3 A análise dos dados e resultados

Neste novo tópico, serão descritos e analisados, de acordo com as orientações teóricas abordadas nos capítulos anteriores, os dados construídos com a metodologia adotada.

Este procedimento estratégico buscou sistematizar as informações e analisar os resultados da pesquisa, possibilitando a avaliação e editoração das ações pedagógicas. Estas ações, ocorridas no decorrer da investigação, possibilitaram aprendizados e experiências únicas, uma vez que os estudantes se envolveram e participaram de forma positiva e estimulante.

Uma das intenções metodológicas na prática da pesquisa-ação, vivenciada na execução das sequências didáticas, era valorizar os conhecimentos que os estudantes possuíam e redimensioná-los de um modo significativo, prazeroso, lúdico e interessante na construção de novos saberes linguísticos, permeados pela proposição dos gêneros textuais e da interdisciplinaridade. Além desses elementos, foi objetivada também a

democratização do saber em sua totalidade, eliminando mitos e preconceitos estabelecidos por diferentes doutrinas educacionais acerca do certo e errado na produção literária, criando alternativas reais e viáveis no trabalho com os gêneros textuais.

Antes, porém, da descrição e análise das sequências didáticas e os resultados verificados com a pesquisa-ação, discorrerei sobre os primeiros contatos com a turma como observadora participante, na intenção de uma melhor compreensão do alcance dos resultados.

3.3.1 Das observações participantes

No dia 11 de maio de 2015 assisti às aulas da professora parceira nas turmas da 8ª série G, H e I. Mesmo assistindo aulas nas 3 turmas, a turma da 8ª série G me despertou demasiado interesse. A curiosidade dos estudantes e a postura investigativa vieram ao encontro com o meu espírito pesquisador. Mesmo depois de me apresentar e conversar um pouco com eles sobre a pesquisa, percebi que o interesse deles não cessava. Enquanto a professora dava início às atividades de rotina, eles continuavam me olhando, me questionando baixinho sobre o estudo, sobre a pós, sobre a universidade. Pedi então para a professora para usar aquela aula para uma conversa acerca das dúvidas, interesses e curiosidades dos estudantes. A professora atendeu minha solicitação e convidei a turma para um “bate-papo” em círculo do lado de fora da sala, à sombra de algumas árvores. Os questionamentos foram muitos: “por que você quer pesquisar sobre música?”, “por que você quer desenvolver esta pesquisa aqui no CEF 04?”, “como você ‘entrou’ na UnB?”?

Muitos estudantes posicionaram-se acerca do desejo de ingressar na UnB, mas percebi que todas as colocações sobre esse ingresso possuíam um tom de utopia, como se fosse esta uma possibilidade remota. “só alunos da escola particular”, comentou um dos estudantes.

Aproveitei então esta oportunidade para tentar desmistificar este paradigma e iniciar meu processo investigativo sobre o tema da minha pesquisa, fazendo perguntas sobre as aulas de Língua Portuguesa, sobre a convivência deles com a música e a língua, sobre seus gostos musicais e sua relação com a música.

No decorrer das demais observações naquela turma aconteceram muitos eventos curiosos, estranhos e interessantes, mas um em especial me chamou mais a atenção: falantes da língua desde pequenos, familiarizados com a Língua Portuguesa e bem

sucedidos na comunicação com seus pares me surpreenderem com as frases “eu não sei Português”, “eu não gosto de Português” e “Português é muito difícil”. Os estudantes apresentavam resistência em produzir textos, em expor suas opiniões interpretativas, em expor suas ideias, justificando que “Português é complexo demais”, como se a língua trabalhada em sala de aula fosse diferente daquela com a qual já estão familiarizados.

Marcos Bagno (2009) analisa situações como essa e explica que “o preconceito linguístico fica bastante claro numa série de afirmações que já fazem parte da imagem (negativa) que o brasileiro tem de si mesmo e da língua falada por aqui.” (p. 13). Esta obra, de imensurável contribuição aos estudos linguísticos no Brasil, tem todo o primeiro capítulo voltado a questões como esta, definidas pelo autor como *mitos linguísticos*, formas de preconceito que “não têm nenhum fundamento racional, nenhuma justificativa, e que são apenas o resultado da ignorância, da intolerância ou da manipulação ideológica.” (p. 13).

No dia 07 de julho de 2015 a professora, atendendo a uma solicitação da pesquisadora, executou um planejamento que circundava o gênero textual música. O planejamento foi elaborado por ela e partia da apresentação da música *Construção*, do compositor Chico Buarque. Depois de apresentada a música, a professora entregou aos estudantes a letra e fez uma leitura coletiva. Pediu então que os estudantes observassem a relação existente entre todas as últimas palavras de cada verso (proparoxítonas) e em seguida passou no quadro uma atividade de análise sintática com algumas frases da música.

Este procedimento metodológico foi descrito por Antunes:

As atividades realizadas sob o rótulo de gramática contextualizada têm consistido, quase sempre, na prática de retirar do texto um fragmento para indicar as classes ou categorias morfossintáticas desses fragmentos ou de parte deles. (2010, p. 16).

Os resultados dessa proposta metodológica não foram positivos: os estudantes demonstraram pouco ou nenhum interesse e muita dificuldade na realização da tarefa proposta. Alguns comentaram que não gostaram da música e que ela era difícil de entender. Conversas paralelas faziam com que a professora interrompesse frequentemente a atividade para chamar a atenção da turma. Muitos estudantes não perseveraram na realização da atividade, a maioria não concluiu. No momento da correção coletiva no quadro, poucos participaram.

Analisando as ações pedagógicas da professora, ainda sob a ótica de

Antunes, podemos apontar algumas razões para este comportamento dos estudantes.

Segundo ela:

O ideal seria que questões eminentemente terminológicas ou de nomenclatura não viessem embotar o encantamento que se poderia despertar pela contemplação do potencial de atuação e de interação assegurado pelo uso da linguagem. (2007, p. 82)

Segundo Marcuschi (2008, p. 51), o fato de que hoje se deve trabalhar por meio de textos já é um consenso e uma prática comum na escola, a questão fundamental está no modo como isto é posto em prática, uma vez que muitas são as formas de se trabalhar com o texto. Ainda, segundo ele:

Um problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante as muitas alternativas e experimentações que estão sendo hoje tentadas. Com efeito, introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas. (2008, p. 52).

Na coordenação pedagógica do dia seguinte, foi realizado um momento de visionamento e interação reflexiva com a professora, que conferiu a ela recursos de percepção crítica de suas ações pedagógicas.

Por se tratar de uma professora comprometida com a educação e aberta ao diálogo, este momento foi extremamente construtivo. Fizemos uma avaliação dos aspectos positivos e negativos da aula e discutimos algumas questões que poderiam ter contribuído na construção de uma aula mais prazerosa, mais produtiva e que assegurasse os direitos de aprendizagem dos estudantes. Nesse viés argumentativo, destaquei, fundamentada em Antunes (2007), que analisar textos é muito mais que identificar categorias gramaticais ou sintáticas, é procurar descobrir seu esquema de composição, seu propósito comunicativo, é construir e compreender seus sentidos e intenções, é perceber sua funcionalidade linguística.

As dificuldades apresentadas pela professora são, entretanto, ainda muito comuns no ensino da língua. Este fenômeno pode ser compreendido nas palavras de Antunes, quando ela afirma que alguns professores

Submetidos durante anos, desde alunos e depois como professores, a uma prática de análise que se esgotava na identificação de categorias gramaticais ou sintáticas, deixam de perceber os aspectos mais relevantes de construção da textualidade. (2010, p. 13)

Diante do posicionamento receptivo da professora no momento deste visionamento, e da postura favorável à mudança que ela adotou nesta interação

reflexiva, perguntei então sobre a possibilidade de realizar uma pesquisa-ação na perspectiva de tentar corrigir as falhas observadas e para que mais elementos desta pesquisa pudessem ser evidenciados, como o trabalho lúdico, a analogia poema/música, a retextualização e a abordagem interdisciplinar. A professora aceitou a proposta com satisfação.

Como explica Barbier (2004, p. 14):

A pesquisa-ação obriga o pesquisador de implicar-se. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também implica os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo.

A pesquisa-ação foi norteada pelas sequências didáticas detalhadas a seguir.

3.3.2 Das sequências didáticas

As sequências didáticas foram muito importantes para esta pesquisa, uma vez que confirmaram muitas questões pesquisadas. Nelas, pôde ser vivenciada a prática interdisciplinar como viés dos conhecimentos, a ludicidade como suporte do envolvimento, concentração e engajamento dos estudantes, a retextualização poética como excelente atividade de produção final nos moldes da sequência didática proposta pelo grupo da Didática de Línguas de Genebra, e, é claro, o gênero textual música norteando todo o trabalho e fomentando a construção de uma prática pedagógica eficiente e enriquecedora.

Depois da observação da infrutífera aula proposta pela professora parceira e da análise conjunta dos aspectos que necessitavam atenção, correção ou até mesmo reestruturação, o passo inicial foi buscar um estilo musical e um compositor que os estudantes se identificassem, para que eles sentissem seus saberes valorizados e proximidade entre a linguagem escolar e cotidiana.

Desta forma, foi realizada uma pesquisa para descobrir alguns de seus gostos musicais e referenciais artístico/musicais. Esta pesquisa foi realizada com a ajuda de um questionário

Segundo Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas

por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”.

Ainda de acordo com este mesmo autor, (p. 128/129) o questionário apresenta as seguintes vantagens ante as demais técnicas de coleta de dados:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Marconi e Lakatos (1999, p. 100) destacam que:

junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável.

Por isso, todos os estudantes levaram para casa o questionário com uma nota elaborada pela pesquisadora para que compreendessem o objetivo daquele questionário e o prazo de devolução.

O questionário foi elaborado com perguntas fechadas para que fossem apontadas respostas dentro de um campo limitado de possibilidades, uma vez que esta pesquisadora também necessitava de encontrar suporte em estilos musicais e compositores que já conhecesse, para desenvolver um trabalho mais amplo dentro de suas discografias.

Foi extremamente positivo o envolvimento dos estudantes com esta atividade. Dos 35 estudantes que levaram o questionário para casa, apenas 2, não o devolveram respondido. Uma das razões para o sucesso do trabalho de coleta foi a compreensão dos estudantes de que o questionário serviria de norte para uma atividade prática com eles. Outro aspecto importante comentado por eles no momento do recolhimento dos questionários foi que gostaram muito de fazê-lo uma vez que gostavam muito de música.

Estes resultados podem ser explicados nas palavras de Gainza:

Quando se busca resolução e assuntos voltados ao interesse individual tem-se na música um instrumento de envolvimento e participação espontânea e uma aprendizagem significativa que se amplia para o desenvolvimento de inúmeras fontes de referências e conhecimento, transformando-se numa rede de informações (GAINZA, 1988, p.34)

Com o resultado do questionário foi elaborada a primeira sequência didática.

As sequências didáticas elaboradas nesta pesquisa-ação foram planejadas a partir da proposta do grupo da Didática de Línguas de Genebra (especificamente Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004), e à luz das abordagens de Bakhtin sobre os gêneros textuais.

Uma vez que a concepção bakhtiniana de gêneros já foi preconizada anteriormente na abordagem teórica, passarei à abordagem das sequências didáticas citadas, para que haja uma melhor compreensão desta pesquisa-ação.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), sequência didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. O objetivo de uma sequência didática é dar acesso aos estudantes a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (2004, p. 98). Uma sequência didática pode ser representada conforme esquema proposto pelos autores citados (Fig. 1).

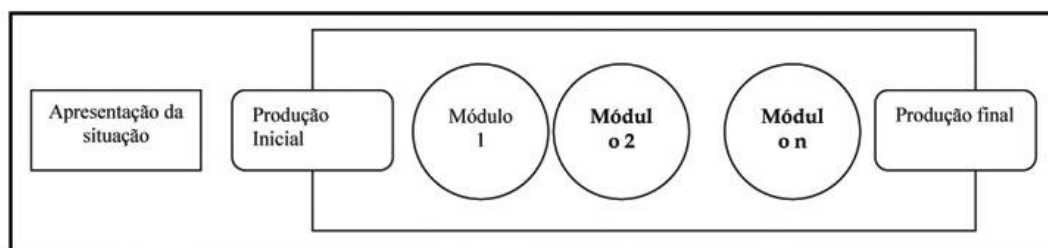


Fig. 1: Esquema da sequência didática (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004, p. 98).

Na *apresentação da situação* é feita a representação da situação de comunicação e do gênero a ser trabalhado. Na pesquisa-ação realizada, pela finalidade desta pesquisa, a apresentação da situação foi realizada apresentando o gênero textual música.

Como *produção inicial*, no modelo descrito acima, os estudantes elaboram um texto escrito ou oral do gênero a ser trabalhado. Essa atividade serve como uma avaliação diagnóstica para o professor orientar seu trabalho. Com a produção inicial, os estudantes demonstram o que já sabem fazer e se conscientizam das dificuldades que apresentam.

Nas sequências didáticas desenvolvidas, as produções iniciais foram orais, por meio de conversas informais e debates e foram fundamentais para a elaboração das demais atividades desenvolvidas (módulos). A escolha da modalidade oral para este momento da sequência didática foi fundamentada nos estudos de Marcuschi (2008) sobre a importância do envolvimento do trabalho pedagógico com o trabalho e análise

do texto oral. Segundo ele:

Creio que ao se enfatizar o ensino da escrita, não se deve ignorar a fala, pois a escrita reproduz ao seu modo e com regras próprias, o processo interacional da conversação, da narrativa oral e do monólogo, para citar alguns, [...] desenvolver um texto escrito é fazer as vezes do falante e do ouvinte simuladamente. (2008, p. 53).

Os *módulos*, segundo os autores supracitados, devem proporcionar aos estudantes os instrumentos necessários para superar as dificuldades apresentadas no momento da produção inicial. Eles recomendam que, no momento da elaboração dos módulos, haja uma preocupação com a variedade das atividades e os exercícios propostos.

Sob essa perspectiva, busquei atividades diversificadas na formulação dos módulos das minhas sequências didáticas, que pudessem estimular a criatividade e a produção artística.

Na *produção final*, o estudante coloca em prática o conhecimento apropriado no decorrer da realização das atividades dos módulos.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p.81), o modelo didático deve respeitar os princípios de legitimidade, referência aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas; pertinência, referência às capacidades dos estudantes, às finalidades e aos objetivos da escola aos processos de ensino-aprendizagem; e solidarização, tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados. Este modelo didático, ainda segundo eles, apresenta duas grandes características: constituir uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores e evidenciar as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas.

Desta maneira, este arcabouço teórico das sequências didáticas e a dos gêneros discursivos ou textuais abordados anteriormente serviram de suporte da pesquisa-ação realizada e explicitadas a seguir.

3.3.2.1 Sequência Didática 1: Poema, de Cazuza

Rock e Cazuza foram apontados como estilo musical e músico preferidos pela turma na avaliação do questionário fechado entregue aos estudantes. Assim, foi elaborada a primeira sequência didática, a partir da música Poema:

Sequência Didática 1: <i>Poema, de Cazuzu.</i>			
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	DIREITOS DE APRENDIZAGEM CONTEMPLADOS	OBJETIVOS	DURAÇÃO
<p>ATIVIDADE 1 – Audição Musical Apresentar a música <i>Poema</i>, do Cazuzu, na interpretação de Ney Matogrosso.</p> <p>1- Em círculo debater sobre a música: - Quem conhecia? - O que ela transmitiu? - Quem gostou? - E o autor? E o intérprete? - quem conhece e gostaria de cantar um trechinho de outras músicas? Fazer listagem no quadro das canções citadas. - Vamos cantar juntos? (ouvir novamente e cantar com a turma. Entregar a letra xerocada.)</p> <p>2- Pedir que observem a estrutura do texto. Que tipo de texto é esse? Como é feita a organização frasal? Vocês gostam de poemas? Quais seus poetas favoritos?(Anotar no quadro essa segunda listagem). Pra quem vocês acham que foi feita esta música? Explicar que se trata de um poema feito para a avó e que só foi musicado anos depois da morte do compositor pelo músico Frejat. - Vocês já escreveram algum poema? - Quem gostaria de tentar escrever um poema para alguém que também é importante na sua vida?</p>	<p>- Leitura, produção de texto, oralidade, análise linguística: - Textualidade, Discursividade, leitura inferencial . - Falar e argumentar, em diferentes situações; - Gêneros textuais música e poema - Participar de interações orais em sala de aula questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos da fala. - Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais. - Funcionalidade dos recursos gramaticais</p>	<p>- Compreender, interpretar e produzir textos orais e escritos; - Confrontar opiniões, expressar ideias, despertando a criticidade por meio dos argumentos. - Leitura e análise dos diferentes gêneros textuais trabalhados. - Examinar o texto na sua totalidade e em suas partes;</p>	2 aulas (1h40)
<p>ATIVIDADE 2 - Retextualização criativa. Pedir que os estudantes e também a professora da turma elaborem um poema na mesma proposta do compositor, escrevendo um texto poético para alguém especial em sua vida.</p>			2 aulas (1h40)
<p>ATIVIDADE 3 - Audição poética e produção de mural - Pedir que, aqueles que se sentirem à vontade leiam o poema produzido. - Apresentar materiais diversos para a produção de um painel artístico sobre a atividade.</p>			2 aulas (1h40)

Quadro 1 – Sequência didática com a música *Poema*, de Cazuzu.

Ao ser apresentada a canção de Cazuzu (Fig. 2) os estudantes demonstraram grande interesse. Ouviram-na com atenção e, no momento de cantar em grupo, houve a participação geral. Não apresentaram as dificuldades de leitura verificadas nas aulas da observação participativa, ocasionadas pela timidez e pelas dificuldades de dicção, uma vez que leram cantando, acompanhados pelo som da melodia.

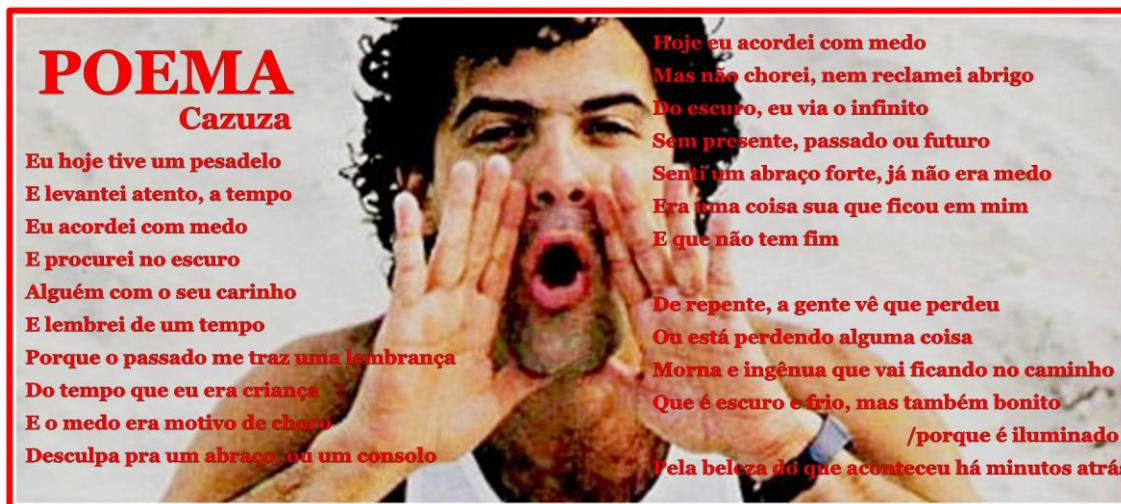


Figura 2 – Poema, de Cazusa.

No momento das explorações orais, também houve grande participação. Os estudantes sentiram-se bem à vontade para fazer suas colocações, o que proporcionou uma ótima avaliação da produção inicial. Aqueles que não sentiram confiança suficiente para se colocar, eram incentivados pelos colegas a fazerem com frases como: “fala o que você sabe”, ou “não precisa ter medo de errar”.

Essa confiança e sociabilidade foram proporcionadas pelo caráter lúdico que esta atividade com a música imprimiu, confirmando as colocações iniciais da abordagem teórica no tocante à música e à ludicidade. De acordo com Bittencourt e Ferreira (2002), esta atividade foi bastante favorável à aprendizagem porque, além de ter promovido a interação entre os pares, contribuiu para o desenvolvimento de saberes sociais e o bem estar dos estudantes no ambiente escolar.

No momento da produção final, já haviam sido discutidas várias questões a respeito do gênero textual que seria produzido, como a compreensão de seus sentidos e intenções, a função que o produto daquela retextualização exerceria no contexto linguístico deles e o uso de elementos léxico-morfológicos que promoveriam a coesão, a coerência ou os efeitos de sentido necessários a sua construção. Faz-se importante também, dizer que o processo de produção dos textos não se encerrou no momento em que o estudante o entregou à pesquisadora, pois a partir daí é que foi possível a análise de questões individuais com o estudante e retomada das questões pertinentes ao gênero discursivo em produção.

Os resultados obtidos com a atividade de retextualização foram “fantabulásticos”, parafraseando uma das participantes. Os estudantes apresentaram textos coesos, coerentes, ricos em argumentação discursiva e criatividade, confirmando que música e poema têm uma relação muito próxima e criam um ambiente muito

favorável à aprendizagem em sala.

Os textos produzidos demonstraram também que a atividade de retextualização é uma importante aliada no fazer pedagógico, uma vez que possibilita a análise e reflexão de um determinado gênero textual e suscita inúmeras possibilidades discursivas no processo de recriação e ressignificação textual.

3.3.2.2 Sequência Didática 2: Apesar de você, de Chico Buarque

Sequência Didática 2: <i>Apesar de você</i> , de Chico Buarque.			
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	DIREITOS DE APRENDIZAGEM CONTEMPLADOS	OBJETIVOS	DURAÇÃO
<p>ATIVIDADE 1- Pesquisa Realizar uma conversa informal sobre o compositor Chico Buarque e sua obra:</p> <ul style="list-style-type: none"> Vocês conhecem suas músicas? Quais? Vocês gostam? Por quê? Sabem quando ele iniciou sua carreira e sua trajetória? <p>Pedir que façam uma pesquisa sobre o artista e tragam imagens, textos, e entrevistas, frutos dessa pesquisa, para a próxima aula.</p>	<p>- Leitura, produção de texto, oralidade, análise linguística: - Textualidade, Discursividade, leitura inferencial . -Falar e argumentar, em diferentes situações; - Gêneros textuais música e poema - Participar de interações orais em sala de aula questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos da fala. - Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais. - Funcionalidade dos recursos gramaticais.</p>	<p>- Compreender, interpretar e produzir textos orais e escritos; -Confrontar opiniões, expressar ideias, despertando a criticidade por meio dos argumentos. -Leitura e análise dos diferentes gêneros textuais trabalhados. -Examinar o texto na sua totalidade e em suas partes;</p>	1 aulas (50 min)
<p>ATIVIDADE 2 – Debatedo os gêneros textuais por meio da vida e obra do Chico - Sentados em círculo, propor uma discussão e análise dos dados trazidos pelos estudantes. Analisar os gêneros textuais trazidos e sua função linguística. (Levar alguns para apresentar, no caso de não haver surgido muita diversidade de gêneros). - Dividir a turma em grupos e pedir que confeccionem cartazes que ilustrem a vida e a obra do compositor.</p>			2 aulas (1h40)
<p>ATIVIDADE 3 – Conhecendo a música Apesar de Você - Vamos cantar juntos? (ouvir e cantar com a turma. Entregar a letra xerocada.) - O que vocês acharam desta música? - Na opinião de vocês, ele conseguiu transmitir a mensagem pretendida, mesmo sob o olhar da censura. - E vocês, se tivessem que escrever hoje sobre uma questão política, qual seria o tema? (Fazer anotação dos tópicos falados e votação de um tema para a próxima atividade).</p>			2 aulas (1h40)
<p>ATIVIDADE 4 – Produção Textual em duplas - Construa um texto com seu colega baseando-se na canção Apesar de Você, de Chico Buarque protestando sobre a questão político-ideológica escolhida pela turma como fundamento de protesto. Lembre-se da situação histórica vivenciada pelo compositor na época. Para que ela possa ser sentida com mais veracidade, a professora Vera e eu seremos as representantes da Divisão de Censura de Diversões Públicas (DCDP) e discutiremos com vocês se o texto poderá ou não ser apresentado à coletividade na próxima atividade. - Pedir que tragam de casa, camisetas velhas que possam ser pintadas, e sugestões de músicas diversas que refutem o tema escolhido.</p>			4 aulas (3h20)

ATIVIDADE 6 – Sarau-manifesto - Preparar no auditório, junto com os estudantes, o ambiente para que sejam recitados os poemas criados de protesto, com músicas, cartazes, camisetas de manifestação.			3 aulas (2h30)
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	-------------------

A escolha dessa música para nortear minha segunda sequência didática teve como objetivo apresentar aos estudantes um pouco mais da obra do compositor Chico Buarque e mostrar a sua relevância no contexto político-histórico-social brasileiro, tentando desfazer a ideia negativa que os estudantes construíram na realização da aula proposta e executada pela professora parceira.

Desta maneira foi pedida uma pesquisa preliminar sobre a vida e a obra do compositor para uma discussão na aula seguinte. O resultado desta pesquisa foi um apanhado de gêneros textuais e textos multimodais: charges, caricaturas, textos jornalísticos, frases biográficas, artigos de opinião, crônicas e letras de músicas, que possibilitaram abordagens interdisciplinares diversas, dentro da relação sócio-histórica que foram construídos, e também análise das características, composição e função linguística de cada texto apresentado, corroborando com as concepções de Marcuschi sobre o ensino: “aquilo que se ensina não são as próprias coisas (a língua ou a história mesma), mas antes, um conjunto de conhecimentos sobre as coisas ou um modo, dentre outros, possíveis de se relacionar com elas” (Marcuschi, 2008, p. 56, apud Batista).

Esta atividade de análise e reflexão foi muito positiva porque proporcionou a compreensão de outras dimensões da língua, o estudo da obra dentro do seu contexto sócio-histórico e também por que

a preparação do aluno para a produção ágil dos seus discursos e para a avaliação crítica dos discursos alheios – no que conseguirá que ele obtenha uma maior eficácia na actuação social, um maior sucesso na descoberta de si mesmo e na sua intervenção na prática social. (Marcuschi, 2008, p. 56, apud Joaquim Fonseca).

A partir desta atividade, que teve como desdobramento a produção de um mural informativo na sala, foi apresentada a música *Apesar de Você*. A turma teve oportunidade de ouvir, cantar e dialogar com o texto. As discussões anteriores sobre o contexto das obras foram fundamentais para essa análise dialógica, pois possibilitaram a compreensão de aspectos que, se trabalhados fora desse contexto, jamais seriam compreendidos. Um bom exemplo disso foi a análise de frases que, a princípio eles julgaram retratar um pensamento autoritário e machista, mas que à luz do contexto sócio-histórico, foram compreendidas como metáforas que driblavam e criticavam a

ditadura militar e o governo Médici. Nessa perspectiva, salienta Antunes:

os sinais (palavras e outros) que estão na superfície do texto são elementos imprescindíveis para sua compreensão, mas não são os únicos, o que está no texto e o que constitui o saber prévio do leitor se completam neste jogo de reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo texto. É preciso que o professor entre pelo conhecimento da pragmática para “abrir” os horizontes com que vai perceber esse jogo da linguagem. (2003, p.69)

Depois de um intenso diálogo com o texto dentro dessa prática sociocognitiva e discursiva, foi o momento de abordar as questões gramaticais, uma vez que, de acordo com Marcuschi (2008, p.56) “não existe possibilidade de trabalhar com a língua sem atinar para o sistema”. Segundo Antunes:

as pessoas, quando falam, não têm liberdade total de inventar, cada uma a seu modo, as palavras que dizem, nem têm liberdade irrestrita de colocá-las em qualquer lugar e compor, de qualquer jeito seus enunciados. Falam, isso sim, todas elas, conforme as regras particulares da gramática de sua própria língua. Isso por que toda língua tem sua gramática, tem seu conjunto de regras (2003, p.69).

Assim foram abordadas várias questões léxico-morfológicas, buscando uma abordagem dos aspectos gramaticais dentro de uma prática linguística concreta, sem reducionismos e abstrações que o isolamento dos elementos morfossintáticos traz. Foram feitas atividades na perspectiva da construção da competência comunicativa, propondo a adequação da linguagem a outras situações, buscando o reconhecimento das características contextuais para novas construções verbais.

Dessa forma, foi pedido que eles observassem um trecho do texto (fig. 3) e as palavras destacadas para que explicassem a função de cada uma dentro do contexto.

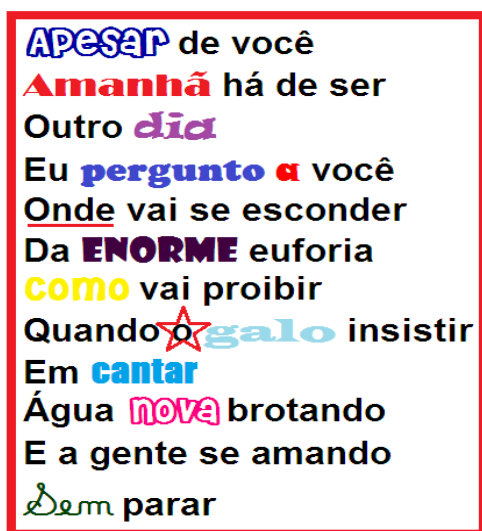


Fig. 3 – Trecho da canção Apesar de você apresentada em cartaz.

De acordo com que as colocações eram feitas, iam surgindo as definições

normativas dos elementos morfossintáticos, que foram registradas no quadro de forma sistemática:

- “serve para indicar que dia aconteceu”;
- “mostra como era a euforia”, “fala do jeito que era a água”;
- “serve para fazer uma pergunta”;
- “indica o que ele fez”;
- “Serve para juntar o *pergunta* com a palavra *você*”.

Essa analogia foi importante para que eles compreendessem a função dos elementos morfológicos no texto e, a partir daí, foram construídos coletivamente enunciados que definiam e exemplificavam sete, das dez classes gramaticais.

Depois disso, pedi para que os estudantes tentassem substituir essas palavras por correspondentes que não alterassem, ou alterassem pouco o sentido do texto. À medida que novas construções dentro dessa proposta eram feitas, muitas análises morfossintáticas foram acontecendo, uma vez que os estudantes não conseguiam substituir muitas das palavras destacadas por correspondentes morfológicos exatos, mas por correspondentes sintáticos que alteraram a forma, mas não a ideia. Por exemplo, em “*apesar de você, amanhã há de ser outro dia*”, os estudantes fizeram a seguinte construção frasal: “*mesmo com você, depois de hoje há de ser outro momento*”, substituindo os adjuntos adverbiais por equivalentes sintáticos.

Foram realizadas também análises de regência verbal e predicação a partir dos verbos da música.

Todo o trabalho realizado, a partir do texto, corroborou com as colocações de Bortone e Alves:

Temos que levá-los a perceber (os alunos) que os conhecimentos da gramática normativa não devem ser decorados nem vistos como fins em si mesmos, mas como uma fonte de consulta que vai ajudá-los a tirar suas dúvidas de língua quando for requerida a norma-padrão. Mais do que propor regras, temos que mostrar como uma palavra (verbo, conjunção, adjetivo, etc) tem uma função e cria determinados efeitos de sentido no texto; (2014, p. 158)

Como culminância desse trabalho sobre a vida e obra de Chico Buarque, foi realizado um evento no auditório da escola denominado pelos estudantes como *Sarau-manifesto*. Este evento foi estruturado a partir do seguinte questionamento: se você tivesse hoje que escrever contra algo que você considera errado no governo, sobre o que você escreveria? O que seria hoje nossa ditadura militar? A escolha do gênero era livre, os estudantes podiam fazer uma música, um poema, uma crônica, uma carta ou qualquer outro gênero textual que possibilitasse a apresentação de suas ideias, entretanto, elas

teriam que ser construídas como as músicas do período da ditadura, de forma velada, com as opiniões de protesto, discordância ou revolta subentendidas no texto, para que pudessem ser apresentadas aos colegas/público. Dessa forma, suas produções seriam submetidas à análise da Divisão de Censura de Diversões Públicas da sala, ali representada por mim e pela professora parceira. Essa proposta foi desafiadora e promoveu muitas ponderações acerca de questões semântico-textuais. Proporcionou também uma ótima oportunidade de correção e reflexão, uma vez que os erros eram discutidos com os estudantes e corrigidos a partir da tomada de consciência e reformulação, “ampliando e enriquecendo os saberes gramaticais implícitos, com os saberes explícitos dessas mesmas regras” (Antunes, 2003, p.94).

Por meio desta e da outra sequência didática trabalhada com os estudantes, foram contempladas as implicações pedagógicas citadas por Irandé Antunes, em *Aula de Português – encontro & interação*, obra aqui mencionada pela gigante contribuição com esta pesquisa e com tantas outras que buscaram fundamentar uma compreensão funcional e discursiva da gramática:

- Uma gramática que seja relevante – para isso, deve selecionar noções e regras gramaticais que sejam, na verdade, relevantes, úteis e aplicáveis à compreensão e aos usos sociais da língua. Noções e regras que possam, sem dúvida, ampliar a competência comunicativa dos alunos para o exercício fluente e relevante da fala e da escrita.
- Uma gramática que seja funcional – deve-se propor, portanto uma gramática que tenha como referência o funcionamento efetivo da língua, o qual, como se sabe, acontece não através das palavras e frases soltas, mas apenas mediante a condição do texto [...].
- Uma gramática contextualizada – [...] O professor deve encorajar e promover a produção e análises de textos, o mais frequentemente possível (diariamente!) levando o aluno a confrontar-se com circunstâncias de aplicação das regularidades estudadas.
- Uma gramática que traga algum tipo de interesse – O estudo da gramática deve ser estimulante, desafiador, instigante, de maneira que se desfaça essa ideia errônea de que estudar a língua é, inevitavelmente, uma tarefa desinteressante, penosa e, quase sempre adversa.
- Uma gramática que liberte, que “solte” a palavra – a sala de aula de Português deveria ser o espaço privilegiado para se incentivar a fluência lingüística e neutralizar, assim, a postura prescritiva e corretiva com que a escola, tradicionalmente, tem encarado a produção dos alunos.
- Uma gramática, enfim, que é da língua, que é das pessoas – nesse quadro, passa a ter sentido, discernir o que é significativo para a experiência humana da interação verbal, interação que, se é lingüística, é também gramatical. (Antunes, 2003, p.96-99).

IV CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal propósito desta pesquisa foi analisar como a música pode proporcionar aulas pautadas na textualidade, na discursividade da língua, na diversidade dialetal e na pluralidade cultural, já que este gênero está presente em praticamente toda a história humana e suas manifestações são extremamente diversificadas, porque emergem da musicalidade natural do ser humano e dos seus processos de interação social, revelando suas particularidades subjetivas e suas construções sócio-culturais. Esta pesquisa foi inserida num contexto de trabalho com a língua materna que, apesar das modificações pelas quais passou no seu processo histórico, continua centrado na gramática normativa e na aplicação de atividades mecânicas e de memorização de regras ortográficas que, não tendo o apoio em textos reais da comunicação funcional do sujeito, não chega a ser um estudo dos usos comunicativos relevantes.

A operacionalização do presente trabalho investigou também a relação do gênero textual música com a poesia, com a interdisciplinaridade e com a ludicidade, por meio da interação música-poesia-retextualização, apontando através do aporte teórico e metodológico, como o trabalho com a música pode criar um importante cenário para abordagens linguísticas.

Nestas abordagens ficou elucidado que explorar as relações entre poesia e música dentro de um trabalho de retextualização pode despertar o interesse, a sensibilidade e a criatividade dos estudantes, numa prática prazerosa, sedutora e que desenvolve no estudante a capacidade de apreciar textos literários, sensibilizar-se para a poesia e melhorar sua capacidade discursiva. Foi demonstrado também que o trabalho com a música corrobora com a prática dialógica da ação pedagógica interdisciplinar, uma vez que o ensino por meio dos gêneros discursivos propicia ao estudante uma aprendizagem significativa, reflexiva e autônoma, interiorizada pelo caráter sócio-histórico presente nos textos. A presença do aspecto lúdico na música corrobora também com a ideia dela ser tão oportuna nas práticas pedagógicas, uma vez que o comportamento lúdico experimentado na música alcança o espírito humano, sua sensibilidade, emoções e sentimentos, movimentando, mobilizando, sensibilizando, e auxiliando na aprendizagem e no crescimento humano.

Nessa perspectiva, o presente estudo monográfico buscou por meio da pesquisa-ação demonstrar de que forma o gênero textual música pode contribuir para o avanço

das habilidades discursivas do aluno e ampliar gradativamente suas potencialidades comunicativas, numa proposta alternativa de trabalho de Língua Portuguesa mais prazeroso, significativo e discursivo. Essa orientação metodológica foi muito importante uma vez que refutou muitas questões e operacionalizou a teoria, demonstrando a aplicabilidade dessa pesquisa. Assim, pôde ser vivenciada a prática interdisciplinar como viés dos conhecimentos, a ludicidade como suporte do envolvimento, concentração e engajamento dos estudantes, a retextualização poética como excelente atividade de produção final nos moldes da sequência didática proposta pelo grupo da Didática de Línguas de Genebra, e, é claro, o gênero textual música norteando todo o trabalho e fomentando a construção de uma prática pedagógica eficiente e enriquecedora.

Por meio desta pesquisa foi constatado que esse trabalho com a abordagem musical numa prática discursiva e interdisciplinar de ensino da língua é plenamente viável para ser realizada em sala de aula e pode ser um caminho alternativo para a prática pedagógica e para novas pesquisas, constituindo-se como um convite para que estudantes, professores e outros pesquisadores ampliem o diálogo entre música e educação.

V REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria do Rosário do N. R. **Educação ambiental nas aulas de língua portuguesa: gêneros textuais em uma abordagem interdisciplinar**. Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.
- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- _____. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Muito além da Gramática: Por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1999
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro, 2004.
- BITTENCOURT, Glaucimar; FERREIRA, Mariana Denise Moura. **A importância do lúdico na Alfabetização. Trabalho de conclusão de Curso de Pedagogia – Centro de Ciências Humanas e Educação da Universidade da Amazônia**. Belém- PA, 2002. Disponível em: [WWW.nead.unama.br/bibliotecavirtual/monografias/IMPORTANCIA LÚDICO.pdf](http://WWW.nead.unama.br/bibliotecavirtual/monografias/IMPORTANCIA_LUDICO.pdf). Acesso em 15 de agosto de 2015.
- BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Alegre: Porto Editora, 1994.
- BORDINI, M. da G. Poesia e consciência lingüística na infância. In: SMOLKA, A. L. B. et all. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.
- BORTONE, Márcia Elizabeth e ALVES, Scheila Brito. **O fenômeno da hipercorreção**. In: Bortone-Ricardo, Stela Maris (org.) et al. **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p. 129-159.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolingüística em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- _____. **Nós chegemos na escola, e agora?:**

sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRANCHER, Vantoir Roberto; CHENET, Neocleisa; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **O lúdico na aprendizagem infantil.** *Revista de Educação UFSM. Cadernos Edição 2005.* N.27. Disponível em: <HTTP://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/01/a10.htm>. Acesso em 15 de agosto de 2015.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Passagno. **Educação Musical: Bases psicológicas e ação preventiva.** São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação infantil.** São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.** São Paulo: EDUC, 1999.

CORREIA Marcos Antonio e KOSEL Salette (2009) – **Representação e Ensino: Ressignificação de Conteúdos Geográficos por meio da Música.** Luminária número 10/2009.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DEMO, Pedro. **Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento.** Petrópolis: Vozes, 1998.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

ESPERIDIÃO, Neide. **Conservatório: currículos e Programas sobre novas diretrizes,** 2003. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo.

FÁVERO, L. L. e KOCH, I. G. V. **Linguística Textual: uma introdução.** São Paulo: Cortez, 1988.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Didática e interdisciplinaridade.** Campinas: Papirus, 1998.

_____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 2011.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** Campinas: Papirus, 1994.

FIORIN, J.L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2006.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical.** São Paulo: Summus, 1988.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

- GRILO, Ana Paula Santiago; Queiroz, Cátia Souza de; Souza, Ionara Pereira de Novais; JEANDOT, Nicole. **Explorando o Universo da Música**. São Paulo: Scipione, 2001.
- LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O Ensino de Música na escola Fundamental**. Campinas: Papyrus, 2003.
- MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____(Org). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- PENNA, Maura. **Música na escola analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental**. In: Penna, Maura (coord) et al, **É este o ensino de arte que queremos?: Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais**. João Pessoa: Editora Universitária/CCHLA/PPGE, 2001, p. 113-134.
- _____. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.
- PINTO, Rita de Cássia Silva. **O lúdico na formação do professor**. Universidade Federal da Bahia – UFBA. Salvador – BA, 2002. Disponível em: <WWW.periodico-decapes.com>. Acesso em: 15 de agosto de 2015.
- ROSA, Nereide Schilaro Santa. **Educação Musical para a Pré-Escola**. São Paulo: Ática, 1990.
- SANTOS, Maria José E. **Ludicidade e educação emocional na escola: limites e possibilidades. Dissertação de mestrado**. Salvador: FAGED/UFBA, 2005.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.
- SNYDERS, George. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992.
- SOLBERG, Helena. Palavra (En)Cantada, 2008. BR. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=UD0yHnDpl6Y>. Acesso em 20 mai. 2014.
- TEIXEIRA, E. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.