



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES - CAMPUS III
DEPARTAMENTO DE LETRAS E EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**

JOSÉ DAYVID CARNEIRO DA SILVA

MÚSICA: uma ferramenta didática ao letramento

**GUARABIRA - PB
2011**

JOSÉ DAYVID CARNEIRO DA SILVA

MÚSICA: uma ferramenta didática ao letramento

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciado em Letras.

Orientador (a): Prof^o Esp. Antônio Flávio Ferreira de Oliveira

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA SETORIAL DE
GUARABIRA/UEPB

S587m

Silva, José Dayvid Carneiro da

Música: uma ferramenta didática ao letramento /
José Dayvid Carneiro da Silva. – Guarabira: UEPB,
2011.

22f.

Artigo (Trabalho de Conclusão de Curso - TCC)
– Universidade Estadual da Paraíba.

“Orientação Prof. Esp. Antônio Flávio Ferreira de
Oliveira”.

1. Música 2. Língua Portuguesa 3. Letramento
I. Título.

22.ed. 371.33

JOSÉ DAYVID CARNEIRO DA SILVA

MÚSICA: Uma ferramenta didática ao letramento

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Graduação em
Letras da Universidade Estadual da Paraíba,
em cumprimento à exigência para obtenção
do grau de Licenciado em Letras.

Aprovada em 17/06/2011

Antônio Flávio Ferreira de Oliveira

Prof. Esp. Antônio Flávio Ferreira de Oliveira
Orientador

Mônica de Fátima Guedes de Oliveira

Profª. Ms. Mônica de Fátima Guedes de Oliveira
Examinadora

Vanusa Valério dos Santos

Profª. Esp. Vanusa Valério dos Santos
Examinadora

MÚSICA: uma ferramenta didática ao letramento¹

SILVA, José Dayvid Carneiro da.²

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar um panorama crítico de como a música se constitui em uma ferramenta didática para o letramento em língua portuguesa nos limites do Ensino Fundamental. Parte da hipótese que, por ser um integrante da vida cotidiana do indivíduo-aluno, através de sua estrutura (linguística nas fronteiras da interação no meio social) se constitui como uma importante ferramenta didática para o letramento em língua materna. Nesse sentido, esse artigo apresenta uma reflexão sobre o conceito de letramento como resultado do processo de aprendizagem de Língua Portuguesa, traçando um panorama heterogêneo nas fronteiras do letramento-música-ensino e descreve os resultados de uma aplicação em turma do 6º ano do Ensino Fundamental do Centro Educacional “Osmar de Aquino, Guarabira-PB, como a música se faz ferramenta para o letramento. Adota uma metodologia de natureza aplicada e de abordagem qualitativa. Os procedimentos metodológicos são de pesquisa bibliográfica, combinando-se à aplicação de texto, análise e intervenção em sala de aula. Com relação aos procedimentos adotados na intervenção, uma atividade utilizando a letra e a música “O caderno”, de Chico Buarque, foi introduzida, possibilitando transformar a aula de língua portuguesa em um momento de interação e participação dos alunos. O diálogo dos alunos contribuiu para que cada um deles reconstruísse o texto apresentado, tendo em vista a observação da realidade. A análise da aplicação permitiu ao pesquisador verificar que a música pode se constituir em uma ferramenta didática para o letramento em língua portuguesa. Ficou claro, também, que, apesar da realização dessa atividade, o processo relatado configura parte de um trabalho pedagógico com vistas ao letramento, aberto a outras intervenções que venham ampliar e enriquecer as conclusões deste estudo.

Palavras-Chaves: Letramento. Música. Língua Portuguesa.

1 INTRODUÇÃO

A música vem atendendo a vários propósitos no cotidiano da educação brasileira, segundo concepções pedagógicas que vigoram atualmente no país. Atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical como: ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos, entre outros. Também

¹ O artigo trata de um panorama crítico sobre o uso da música como ferramenta didática ao letramento em Língua Portuguesa, descrevendo os resultados de uma aplicação em turma do 6º ano do Ensino Fundamental do Centro Educacional “Osmar de Aquino, Guarabira-PB.

² Acadêmico e concluinte do curso de Licenciatura Plena em Letras, pela Universidade Estadual da Paraíba, Campus III. Endereço eletrônico: dayvidcarneiro@gmail.com

atendem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender por meio da música significa, assim, integrar experiências que envolvam a vivência, a reflexão e a percepção, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados. Nesse sentido, por atender a diferentes aspectos do desenvolvimento humano, a música tem como função ser um agente facilitador e integrador do progresso educacional, ampliando e facilitando a aprendizagem do educando.

Com base no exposto, o tema desse trabalho trata da música como uma ferramenta didática para o ensino de língua portuguesa no alcance do Ensino Fundamental. Justifica-se a escolha desse tema por este ter como viés o letramento em língua materna, termo que conota eficácia na orientação do produto final do ensino de Língua Portuguesa na atuação do meio social, bem como por se tratar de uma investigação do processo de letramento através da música, em virtude da harmonia que existe na relação música-indivíduo-estrutura linguística.

O objetivo geral desse trabalho é apresentar um panorama crítico de como a música se constitui em uma ferramenta didática para o letramento em língua portuguesa nos limites do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, tem-se: a) Investigar o conceito de letramento como resultado do processo de aprendizagem de Língua Portuguesa nas prioridades do ensino Fundamental; b) traçar um panorama heterogêneo nas fronteiras do letramento-música-ensino na área de prioridade; e c) descrever, através de aplicação, como a música representa uma ferramenta para o letramento.

O trabalho corroborou a hipótese de que por ser um integrante da vida cotidiana do indivíduo-aluno, através de sua estrutura (linguística nas fronteiras da interação no meio social), a música se constitui como uma importante ferramenta didática para o letramento em língua materna.

Devido a sua natureza, o estudo é aplicado, pois busca gerar conhecimentos para a atividade prática da música como ferramenta didática para o letramento em Língua Portuguesa. Do ponto de vista de seus objetivos, é exploratório, uma vez que visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito (GIL, 1991). Além disso, este trabalho envolve levantamento bibliográfico e um estudos de caso por meio da aplicação do texto e da música “O caderno”, interpretada por Chico Buarque, em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental do Centro Educacional “Osmar de Aquino, Guarabira-PB.

Do ponto de vista da forma de abordagem do problema, o estudo é qualitativo. De acordo com Coraíni (2005), a pesquisa qualitativa ocorre quando os fenômenos estudados tratam de situações cuja manifestação encontra-se restrita a determinado contexto cuja análise

independe, prescinde, ou torna simplesmente impossível as quantificações e quando a descrição do fenômeno depender da interpretação balizada pelo arcabouço intelectual do pesquisador.

2 REVISITANDO A IDEOLOGIA DO LETRAMENTO

Os critérios das exigências sociais, no tocante à formação do sujeito (criança-aluno/a), como um ser letrado, capaz de ler, escrever e compreender as estruturas linguísticas à comunicação, demandam que esse indivíduo esteja interado no processo de compreensão dos gêneros textuais em processos interativos. Gêneros textuais, por sua vez, são “[...] realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas [...]” (MARCUSCHI, 2003, p. 23).

Nos últimos anos, se tem percebido que o termo “alfabetização” foi bastante ampliado. Já não basta apenas aprender a ler e escrever, a diferença está no que é assimilado, ou seja, no seu conteúdo e no meio social em que o indivíduo atua. Uma pessoa considerada alfabetizada, ou seja, aquela que passou por todos os processos de ensino das estruturas linguísticas, pode até conhecer os códigos alfabéticos, mas não, necessariamente, será usuário/a da leitura e da escrita no meio em que vivencia. É nesse contexto, referente às novas exigências, que surge o termo “letramento”. Como afirma a seguinte citação, é necessário que o indivíduo interaja em seu meio social, ou seja, que ele saiba utilizar a língua escrita nas diversas situações em que esta é necessária.

O significado literal do termo letramento trata da versão para o português da palavra inglesa literacy: letra-, do latim littera, e o sufixo -mento, que denota o resultado de uma ação. Significa, portanto, o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. (SOARES, 2010, p. 18)

Esse aprender a ler e a escrever não consiste em dominar a tecnologia do ler e do escrever literalmente, e, sim, do envolver o sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita, isto é, “[...] estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita” (SOARES, 2010, p. 18).

Como vislumbra Soares (2010), a palavra letramento ainda nos causa estranheza, ao contrário de palavras do mesmo campo semântico como analfabetismo, analfabeto, alfabetizar, alfabetização, alfabetizado, letrado e iletrado.

Esse termo [letramento] é considerado por muitos pesquisadores, a exemplo de Soares (2003), Kleiman (2002), Magnani (2004) e outros, como um fenômeno social caracterizado pelo uso da leitura e da escrita em determinada comunidade. De acordo com Scribner e Cole

(1981 apud KLEIMAN, 2002, p. 19), o letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos.”

Soares (2010, p.39) ensina que o letramento resulta “[...] da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita [...]”. Assim, letrar significa inserir a criança no mundo letrado, de forma que por meio dessa inserção a criança comece a interagir socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social.

A sociedade contemporânea está cada vez mais globalizada e mais complexa, exigindo um aprimoramento constante e criando novas necessidades de comunicação e de letramento dos indivíduos, uma vez que, a escrita está na placa da rua, no dinheiro, moeda e papel, nos meios de transporte, nos documentos, nas embalagens e rótulos. Estes e tantos outros gêneros estão relacionados à vida cotidiana e a outras esferas da vida social, de modo mais complexo ou menos complexo (GOULART, 2000). Nesse contexto, os professores se veem frente a novos desafios na sua prática escolar, uma vez que a compreensão do sistema da escrita é apenas uma parte de um processo mais complexo que é o letramento, posto que, este vai além da alfabetização como pré-requisito para o domínio da leitura e escrita.

Na compreensão de alfabetização apresentada por Soares (2003, 2010), deve-se considerar tanto as habilidades individuais, no que diz respeito ao domínio da tecnologia do ler e do escrever, como o fator social de interação comunicativa que, conforme Soares (1998 apud CARVALHO, 2009, p. 67): “[...] não basta apenas saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”.

Como aponta Carvalho (2009), o gosto pela leitura pode ser cultivado desde alfabetização por meio de atividades de leitura livre, bem selecionadas como memorização de texto, adivinhação do que pode estar escrito, invenção de história a partir da gravura. Nas extremidades do que declara a autora, os caminhos de que dispõe a escola para melhorar o processo de formação de leitores deve passar por um trabalho intencional de sensibilização, por meio de atividades específicas de comunicação, como a exemplo de escrever para alguém que não está presente, contar uma história por escrito, produzir um jornal escolar, um cartaz etc. Nessa etapa de sensibilização, “a criança deve ser ajudada para compreender as exigências das variações da escrita, de acordo com o gênero de texto, o leitor potencial, os objetivos do autor etc” (CARVALHO, 2009, p. 69).

Dessa maneira, os sujeitos (crianças) que participam de práticas relacionadas com a escrita, como as citadas no parágrafo anterior, mesmo que não saibam ler, são consideradas letradas, porque elas adquiriram estratégias letradas, como folhear livros, fingir que leem,

brincar de escrever, produzir um texto com base em outro que lhes foi contado ou com base em uma ilustração, e manipular o material escrito que os rodeia. Carvalho (2009) sugere, por conseguinte, alguns tipos de textos sociais, que devem ser trabalhados ao longo do Ensino Fundamental, como narrativas, listas, poemas, receitas de cozinha, quadrinhos, bilhetes, convites, cartazes, agendas e diários, textos didáticos, reportagens, bulas, entre outros. Estando cada vez mais em contato com diferentes tipos de texto, a criança tem possibilidades de usufruir com mais facilidade dos bens culturais, codificados linguisticamente e também das relações sociais.

Carvalho (2009) recomenda, ainda, que deve ser observado: a) situação social em que o texto foi ou será usado; b) o local em que o texto foi encontrado; e c) a “silhueta” do texto. Kleiman (2010), por sua vez, chama a atenção para que haja a necessidade de se desvendar questões relativas ao discurso em que esse texto faz sentido. Para isto, se deve buscar discutir quem é o interlocutor previsto, que valores culturais estão representados no texto e qual a relação social que o responsável pelo texto estabelece. Para a autora, ao buscar analisar esses elementos, o ensino de leitura deixa de ser meramente funcional, para se tornar um instrumento crítico de transformação do discurso.

Neste contexto, cabe ao professor de português ensinar uma língua que possa servir como instrumento básico de comunicação e compreensão do mundo, pois é por meio do uso social da língua que a humanidade organiza a ciência, a tecnologia, a economia, o mercado de trabalho e, conseqüentemente, a sociedade. Assim, faz-se necessário que um professor atuar como elo entre o aluno e a sociedade complexa, multifacetada e, acima de tudo, exigente. Ligação essa que deve necessariamente passar pela linguagem e pela sua real importância em um mundo constituído, em essência, através de discursos.

Ao recriar um evento de letramento, a escola propicia o contato do aluno (o conhecimento) com aspectos de enunciação. Dessa forma, o conhecimento adquirido passa a se integrar à realidade vivida socialmente e deixa de ser apenas uma preparação futura para ela. Em razão disso, é preciso oferecer contexto de letramento numa escala mais ampla. Não adianta simplesmente letrar quem não tem o que ler nem o que escrever; precisa-se dar as possibilidades de letramento.

Sylvia Bueno Terzi, (2003), por sua vez, tece críticas consideráveis a esse modelo. Para a pesquisadora, esse modelo de letramento traz conseqüências negativas para o aluno, uma vez que o impede de perceber a função social da escrita e de fazer relações entre o texto e os fatores contextuais – culturais, políticos, ideológicos, econômicos, sociais – que influenciam em sua produção e interpretação, levando-o a julgar a atividade de leitura e

escrita como “[...] apenas um exercício escolar e não um uso da linguagem” (TERZI, 2003, p. 236).

Corroborando com essa linha de raciocínio, Kleiman (2002) também apresenta críticas ao modelo autônomo de letramento, considerando que esse modelo é indiferente às variações culturais e práticas discursivas com marcas de oralidade, discriminando o sujeito não letrado ou não escolarizado, uma vez que tem base textos escritos formais e planejados.

Enfim, pode-se afirmar que o modelo autônomo de letramento é uma concepção de prática de leitura e de escrita que não leva em consideração fatores e contextos sociais de sua produção e interpretação, passando uma visão fragmentada da realidade e sendo o aluno o responsável por seu possível fracasso no processo pedagógico em detrimento da responsabilidade da instituição escolar.

Contrariamente ao modelo autônomo, o modelo ideológico trata dos aspectos técnicos e individuais do processo de aquisição de leitura e escrita, somados aos aspectos culturais e estruturais de poder de uma determinada sociedade. Nesse modelo, são consideradas as variações entre contextos sociais diferentes, daí se falar em práticas, no plural, subtendendo-se a existência de mais de um tipo de letramento (KLEIMAN, op. cit). Nesse sentido, as práticas de letramento variam entre uma comunidade e outra, ou entre grupos socioeconômicos diferentes dentro de uma mesma comunidade, mudando segundo o contexto. De acordo com a autora (Kleiman 2002), o modelo ideológico

[...] não pressupõe [...] uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e letradas (KLEIMAN, op. cit, p. 21).

A partir dessas considerações, pode-se inferir que a perspectiva do modelo ideológico vê o processo de letramento como plural, uma vez que considera as diferentes sociedades e comunidades em suas particularidades, pressupondo estilos cognitivos também diversificados em decorrência do contexto em que a escrita foi adquirida e praticada.

Conforme o exposto, Kleiman (op. cit), baseando-se nos estudos de Scribner; Cole (1981), concebe três contextos diferenciados que se relacionam aos processos de letramento: a) familiar, b) escolar, e c) religioso. O letramento familiar começa muito antes de a criança ser escolarizada uma vez que se desenvolve inicialmente em casa, quando tem acesso à leitura de histórias infantis contadas pelos adultos ou quando falam sobre os contos, relacionando-os com algo que foi escrito ou que ouviram ser contado por alguém.

O letramento escolar, por sua vez, faz parte de uma cultura eminentemente escolar, entendida como práticas que são realizadas rotineiramente sob o efeito da didática. Essas práticas de letramento, segundo Soares (2003, p. 107-108,)

[...] são aquelas que, entre as numerosas que ocorrem nos eventos sociais de letramento, a escola seleciona para torná-las objetos de ensino, incorporadas aos currículos, aos programas, aos projetos pedagógicos, concretizadas em manuais didáticos. Práticas de letramento ensinadas são aquelas que ocorrem na instância real da sala de aula, pela tradução dos dispositivos curriculares e programáticos e das propostas dos manuais didáticos em ações docentes, desenvolvidas em eventos de letramento que, por mais que tentem reproduzir eventos sociais reais, são sempre artificiais e didaticamente padronizados. Práticas de letramento adquiridas são aquelas de que entre as ensinadas, os alunos efetivamente se apropriam e levam consigo para a vida fora da escola.

Kleiman (2002, p. 20), por sua vez, enfatiza a escola como “a mais importante das agências de letramento”, lembrando que é nesse espaço onde se percebe a preocupação com o processo de aquisição de códigos, voltando-se para a alfabetização e demandando o desenvolvimento de competência individual. Nesse sentido, a escola difere de outras agências de letramento, a exemplo da família e outras que promovem e o torna necessário.

Quanto ao letramento religioso, este se associa à prática religiosa da qual o sujeito pertence ligando-se à constituição da identidade social do grupo do qual faz parte.

3 A MÚSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

Desde as primeiras civilizações, como a egípcia e a suméria, a música faz parte da história da humanidade através de rituais de nascimento, casamento, morte ou em louvor a líderes. (BRÉSCIA, 2003) Nessas civilizações, a música atuou socialmente e educativamente, tanto na Ásia como na Europa. Os Hebreus, além de ter a música como importante elemento nas festas religiosas, a incluíram no currículo das chamadas escolas dos profetas.

Na Grécia, a música era ensinada desde a infância e era considerada, essencialmente, importante para a formação do cidadão, o seu ensino era obrigatório e, conforme BRÉSCIA (2003), Pitágoras de Samos, filósofo grego da antiguidade, ensinava como determinados acordes musicais e certas melodias criavam reações definidas no organismo humano. Além disso, para os gregos, a educação era concebida como a relação harmoniosa entre corpo e mente e seu objetivo era preparar cidadãos para participar e usufruir dos benefícios da sociedade. Por isso, buscavam uma educação plena, vinda de dentro do aluno e baseada não

apenas nos livros, mas na experiência de vida de cada pessoa. Nessa perspectiva, a educação se constituía no estudo da ginástica e da música. (BAUAB, 1980)

No decorrer da Idade Média, a música encontrou sua máxima expressão através do canto gregoriano. Os representantes da Igreja Católica prestaram um valioso apoio à investigação e ao ensino musical. Fundaram capelas, colégios, academias, bibliotecas, conjuntos polifônicos e instrumentais, estimulando à formação de compositores, cantores, concertistas e musicólogos. A *schola cantorum*, criada e dirigida por S. Gregório Magno, desenvolveu o ensino do canto como recurso de exaltação à paixão religiosa. Nela, padres e missionários aprendiam a música religiosa católica, que deveria ser levada a todos os lugares do mundo. O canto gregoriano ou cantochão constituía-se de canções, emitidas a uma só voz e compostas a partir de uma única linha melódica, assumindo o caráter de oração cantada, símbolo da fé cristã.

A Igreja encorajou, nesse contexto, o estudo e o ensino da música como uma disciplina teórica inserida no domínio das ciências matemáticas, por isto ela se situa ao lado das disciplinas aritmética, geometria e astronomia, formando parte do *Quadrivium*. De acordo com GRANJA (2006, p. 41):

Esse currículo era composto pelas quatro antigas disciplinas da escola pitagórica: a aritmética, a música, a geometria e a astronomia. Juntamente com o trivium, que incluía a gramática, a retórica e a dialética, essas disciplinas compunham as sete artes liberais da Grécia e foram referência curricular do ocidente por mais de 1.000 anos.

É importante frisar que, a música foi um dos principais recursos utilizados pelos jesuítas no processo de escolarização da juventude européia, com vistas à formação do bom cristão. Além de constituir uma disciplina, estava presente no currículo das escolas, enriquecendo as festas e os cultos religiosos. Graças à influência dos protestantes e dos católicos, sobretudo dos jesuítas, a educação musical nas escolas até o final do séc. XVIII foi praticada com fins estritamente religiosos. (GRANJA, 2006)

Durante a reforma, época do Renascimento, nos séculos XV e XVI, popularizou-se o ensino da música. Escolas públicas foram criadas e os benefícios culturais se ampliaram para alcançarem uma maior quantidade de indivíduos.

No Brasil, o ensino da música remonta aos primórdios do processo de colonização, iniciando-se com a vinda dos jesuítas. Essa ordem religiosa surge na Europa em meio às lutas religiosas deflagradas pela Reforma Protestante. Constituindo-se numa legião em defesa da Igreja Católica, os jesuítas elegeram a educação como uma de suas armas de combate à heresia.

Chegando ao Brasil em 1549, abriram as primeiras escolas e aqui se estabeleceram. Por dois séculos os inicianos foram praticamente os detentores do sistema educacional vigente na Colônia. Seguiram a marcha da expansão colonizadora portuguesa em todas as direções, fundando missões, abrindo escolas. Estas, muitas vezes, precediam o desenvolvimento da localidade, quando não surgiam com elas.

A primeira missão dos jesuítas, em terras brasileiras, foi a catequese dos indígenas. A evangelização dos nativos exigiu dos jesuítas uma atuação diferente da que desenvolviam nos colégios europeus, que acolhiam a elite da sociedade européia da época e ofereciam o que hoje se chama de Ensino Médio. Entre os recursos utilizados pelos jesuítas destaca-se a música, em função da forte ligação dos indígenas com essa manifestação artística. Trabalhando na catequese e aculturação dos indígenas, os jesuítas usaram a música para comunicar sua mensagem de fé, ao mesmo tempo em que buscavam uma aproximação com o habitante nativo. De acordo com Beyer (1994, p.102), os jesuítas “trouxeram ao elemento indígena um repertório vigente naquela época na Europa. Ou seja, os jesuítas educaram os indígenas musicalmente para o desempenho musical destes nas missas.”

Através do cantochão e dos autos – pequenas peças teatrais de teor moral e religioso – que os índios encenavam cantando, dançando e acompanhando com instrumentos musicais, os jesuítas conseguiram destruir a música espontânea e natural dos nativos, fazendo com que essa perdesse, gradativamente, suas características. O pouco que escapou da catequese dos jesuítas foi assimilado pela música popular dos nortistas e nordestinos. (BEYER, 1994)

Também os escravos trazidos ao Brasil, mesmo separados por diferentes culturas, sempre revelaram uma fértil musicalidade, que se manifestava, seja para exprimir a saudade e o banzo, seja para expressar a euforia possível de seus raros momentos de alegria. Chegando ao Brasil como escravos, os negros trouxeram consigo instrumentos de percussão, como o Ganzá, a Cuíca, o Atabaque, porém cantavam e dançavam embebidos pelos sons e ritmos de sua pátria distante.

Assim, até a chegada da corte portuguesa ao Brasil, a vida musical era circunscrita à Igreja. Após a instalação da corte, estendeu-se a vida musical aos teatros que costumavam receber companhias estrangeiras de óperas, operetas e zarzuelas³. Nos saraus familiares eram tocados trechos de operetas populares, além disso, o príncipe herdeiro, D. Pedro I, mostrava grande interesse pela música, tocando vários instrumentos e compondo.

³ Representação teatral onde se alternam vários estilos: a declamação, o canto, a música, o diálogo.

Em 1835 foi criada, em Niterói, a primeira Escola Normal que possibilitava uma formação diversificada, visando à preparação de professores para o ensino preliminar e médio. Seu currículo, inicialmente muito simples, foi enriquecido com a inclusão de novas disciplinas, entre elas a música. Segundo Fuks (1991, p. 140, apud BEYER, 1994, p.103), ao analisar o universo dessas escolas em relação à música,

[...] a letra possuía mais uma função socializadora, uma função até disciplinadora na escola. O canto, como elemento agradável para a maioria dos alunos, servia muito bem para transmitir de uma forma sutil o código moral e ético, possibilitando a manutenção de valores existentes na sociedade.

Neste período, a música se encontrava presente também nos educandários masculinos e femininos, onde exercia papel importante na aquisição de hábitos sociais e no preparo para a participação em cultos religiosos.

O final do século XIX, marcado por mudanças nos planos cultural, social, político e econômico, culminou com a Proclamação da República, em 1889. Nesse contexto, segundo Freire (2006, p.187-201), “a educação musical do século XIX apresenta duas vertentes principais: a do ensino formal, praticado dentro do contexto escolar e a do ensino informal, em oposição ao primeiro, praticado fora dele”.

No século XX, já nos anos 1960, o movimento artístico da época representou um despontar de uma nova estética. Numa recusa ao convencional, as artes romperam com a tradição, modificando o processo de “fazer arte”, em que o artista, engajando-se numa nova proposta didática, leva a arte para as ruas, numa aproximação com as massas. Segundo Fuks (1991, p. 146), a música desta época

tratava-se de um complexo sonoro no qual se encontravam embaralhadas a chamada música erudita, a popular com suas divisões, a educação musical (orfeônica e de iniciação musical) e aquela que era ensinada na escola normal pública, ou seja, a pró-criatividade.

Com o fim do regime autoritário no início dos anos 80 e o movimento pela redemocratização da sociedade, veio à baila a questão da escola. Após oito anos de tramitação, em meio a acirradas polêmicas, foi promulgada, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96.

Com a LDBEN (1996) revogaram-se as disposições anteriores 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). Foi esse cenário que marcou o período dos anos

90, mobilizando diferentes tendências curriculares e, no caso específico, da música no currículo escolar.

4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO LETRAMENTO ATRAVÉS DA MÚSICA EM UMA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para contextualizar a proposta que objetiva essa pesquisa, foi feita uma experiência direcionada à aplicação do recorte teórico que embasa o letramento no tocante ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Para realçar esse escopo, foi elaborada uma aula que visou à consolidação de uma amostra de como se produzir letramento a partir de textos que embasam o discurso de Chico Buarque em meio ao contexto de interação popular.

A aula foi ministrada na Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio “Osmar de Aquino”, no dia 28 de maio de 2011, às 13:00, na turma “D” do sexto ano do Ensino Fundamental.

Para esse fim, teve-se como colaboradora, a professora Maria das Dores Justo, graduada e especialista em Língua e Linguística; aluna de uma turma especial do mestrado em Linguística do PROLING-UFPB. A referida professora tem por linha de pesquisa o Letramento Literário, que tem por finalidade auxiliar, o pesquisador nas atividades em sala de aula.

A aula teve início, com a apresentação e foi destacado que a visita, naquele momento, era parte de uma proposta de atividade que utilizaria letras de músicas e que iria ocorrer na sequência da regência de duas aulas, uma vez que estas eram geminadas. Após a apresentação, iniciou-se a aula e foi informado que seria apresentada a letra e a música “O caderno” na voz do cantor Chico Buarque.

O Caderno

Sou eu que vou seguir você
Do primeiro rabisco até o bê-a-bá
Em todos os desenhos
Coloridos vou estar
A casa, a montanha, duas nuvens no céu
E um sol a sorrir no papel

Sou eu que vou ser seu colega
Seus problemas ajudar a resolver
Sofrer também nas provas bimestrais
Junto a você
Serei sempre seu confidente fiel
Se seu pranto molhar meu papel

Sou eu que vou ser seu amigo

Vou lhe dar abrigo
 Se você quiser
 Quando surgirem seus primeiros raios de mulher
 A vida se abrirá num feroz carrossel
 E você vai rasgar meu papel

O que está escrito em mim
 Comigo ficará guardado
 Se lhe dá prazer
 A vida segue sempre em frente
 O que se há de fazer

Só peço a você um favor
 Se puder
 Não me esqueça num canto qualquer.

<http://letras.Kboing.com.br/chico-buarque/45766-o-caderno/>

Foram entregues cópias da letra da música, seguindo-se de uma audição de sua melodia. Justifica-se a escolha desse texto, por se buscar, nesse sentido, um material significativo (que propusesse o letramento) para os alunos. Ao se tratar de um caderno, objeto que faz parte do cotidiano escolar, os alunos teriam uma melhor compreensão das ideias contidas na letra. De acordo com Kleiman (1999), o processo de letramento deve estar inserido no contexto escolar, fazendo-se necessário o uso de recursos materiais que venham ao encontro da realidade dos alunos das mais variadas formas encontradas em seu cotidiano.

Foi questionado se os alunos já tinham ouvido a música, muitos deram uma resposta positiva, outros não a conheciam. Porém, muitos não conheciam o intérprete da mesma. Por ocasião do desconhecimento dos estudantes, em relação ao material apresentado, se fez uma rápida explanação sobre a vida e obra de Chico Buarque, destacando sua produção musical e sua colaboração à literatura nacional, inclusive na composição de letras e textos infantis.

Para prosseguir com a atividade, fez-se um questionamento aos alunos se já tinham percebido a importância do caderno e sua presença na vida diária. A grande maioria respondeu que não. Apenas duas alunas responderam de maneira diferente. Uma afirmou que usa um caderno como diário e por isso tem sempre um caderno na mão. A outra respondeu que é o material escolar que mais gosta, com exceção de sua bolsa; e, por isso, escolhia muito bem aquele que iria comparar, pois não podia ser um “muito simples”.

Após essa breve discussão, foi proposta a leitura do texto, e foi pedido que algum/a aluno/a a fizesse de forma oral. Esse momento foi relevante, uma vez que seis alunos e alunas levantaram a mão pedindo para executar a ação. Para contemplar a todos/as, foi dividido o texto, em fragmentos, entre a/o/s aluno/a/s para que todos/as tivessem a oportunidade de ler oralmente o texto.

Kleiman (1999) destaca a importância da leitura em voz alta, para que o/a aluno/a leitor/a se preocupe e aprenda com a pronúncia, com o ritmo e com a entonação de como um texto deve ser lido. Além disso, ao dar vez para que ao aluno proceda a leitura, esta se tornará mais significativa e prazerosa para o mesmo, atraindo-o para o mundo da linguagem escrita, tornando o trabalho pedagógico do professor com um caráter mais concreto, uma vez que este se coloca como mediador no processo do ensino.

Após a leitura oral e silenciosa do texto, partiu-se para a compreensão do mesmo. De acordo com Kleiman (2005), o letramento significa compreender o sentido do texto, por meio de atividades e estratégias ativas de compreensão da escrita, ampliação do vocabulário e das informações prestadas para aumentar o conhecimento do aluno. Assim, buscou-se, inicialmente, saber dos/as alunos/as se havia alguma palavra no texto que não era de conhecimento da turma. Apenas dois alunos informaram não conhecer o significado da palavra “confidente”, o que se foi esclarecido com o auxílio da professora titular da turma.

Após se explicar o significado dessa palavra (confidente), se realizou um debate sobre o gênero textual apresentado. Nas discussões, os/as alunos/as citaram que a letra da música era uma poesia, pois estava escrito em versos; além disso, outros/as afirmaram que o texto 1) apresentado expressava emoções e sentimentos, confirmando a idéia de poesia já enunciada a priori. Nesse momento, se explanou sobre o gênero poesia, explicando a turma que eles tinham realmente conhecimento desse gênero. Aberto o diálogo, a partir da exposição dos/as alunos/as, procedeu-se a uma investigação sobre as características desse gênero, e foi observado: a) sua finalidade; b) os versos; c) as estrofes; e d) as rimas.

As perguntas utilizadas para se introduzir as explicações necessárias foram: I) Como se chama cada parte da poesia? II) Quantas estrofes tem essa poesia? III) Como se chama cada linha da estrofe? IV) Quantos versos tem essa poesia? V) Quais seriam, as características de uma poesia? VI) Essa poesia apresenta rimas? VII) Quais?

Parte dos/as alunos/as soube responder às questões; prontamente 15 (quinze) alunos/as. Outros/as, em menor número, 08 (oito) alunos/as, não conseguiram responder aos questionamentos. De acordo com a professora Maria das Dores, a turma já havia tido contato com esse gênero textual. Feitas as considerações iniciais, se explicou que no caso do texto apresentado, diferentemente da poesia literária, que utiliza apenas a linguagem verbal, a poesia apresentada, utiliza duas linguagens: a verbal e a musical.

Durante a discussão, alguns/algumas alunos/as mostraram que também desenham nos seus cadernos e aproveitaram o ensejo para mostrar os desenhos. Nesse momento ficou demonstrado o quanto é importante que o professor busque textos significativos para os/as

alunos/as, que sejam compatíveis com a faixa etária dos/as mesmos/as; no caso dos/as alunos/as do sexto ano, entre 10 e 11 anos.

Considerou-se relevante esse momento, pois é fundamental que o/a estudante perceba como o sentido do texto é importante para a apreensão do contexto e do sentido daquilo que se lê. Também a aluna, que afirmou ter um caderno como diário, afirmou que se emocionou quando leu os seguintes versos:

[...] O que está escrito em mim
Comigo ficará guardado
Se lhe dá prazer
A vida segue sempre em frente
O que se há de fazer

Só peço a você um favor
Se puder
Não me esqueça num canto qualquer.

Após a discussão, feita para levar o/a aluno/a a refletir sobre o texto em conjunto com o/a/s alun/a/o/s, buscou-se desenvolver o tema. Passou-se, então para um processo de re-escritura e isso foi relevante; uma vez que mediante a atividade, os/as alunos/as não reclamaram do exercício.

Pedi-se, nesse momento, que re-escritessem o texto a partir de sua própria imaginação, e foi chamada à atenção para que não se estava pedindo apenas uma cópia do texto; mas sim, que escrevessem a partir do conhecimento prévio de apriorístico, conforme fez o autor de “o caderno”.

A seguir estão expostas duas poesias que foram apresentadas pelos alunos; e essas crianças, em processo de letramento, revelam ser seus produtores,

Menina Moça

– Oh! menina moça onde é que você está?
– Eu tô na montanha cobrindo o vento, porque com vento ou sem vento a rua vira folia.
– Porque com vento ou sem vento todos saltam de alegria.

– Oh! menina moça onde é que você está?
– Eu tô na casa cobrindo a nuvem, porque com nuvem ou sem nuvem a rua vira folia.
– Porque com nuvem ou sem nuvem todos saltam de alegria.

– Oh! menina moça onde é que você está?
– Eu tô na casa, tô na montanha, eu sou um raio de mulher, porque comigo a rua vira folia.
Porque comigo todos saltam de alegria.

Y. da S. S. (11 anos)

Observa-se nesse texto, que houve uma retomada dos substantivos casa, montanha e nuvens, percebidos no texto da música “O caderno”. A aluna re-significou esses elementos, assim como também, o tom melancólico da música que, no seu texto, assumiu um caráter de alegria.

Enquanto o eu-lírico, do texto base, era um caderno que possivelmente ressentia-se da possibilidade de um esquecimento; no texto da aluna, é a “Menina moça”, uma quase mulher, que é buscada e pretendida como aquela que trará alegria; portanto, não esquecida; mas sim, lembrada e almejada. Observa-se, nesse ponto, uma aluna letrada que utilizou os versos, estrofes e rimas próprias do gênero poesia, passando no seu conteúdo emoção, lirismo e sentimentos. O segundo texto escolhido, para essa análise, foi o do aluno E. F. de M:

Uma Rosa.

O nariz fino cheira
O cheiro do destino.
Uma rosa com espinho
Me leva ao meu caminho

O caminho é de espinho
e flores: rosa, azul, lisa e amarela
acho que e uma história paralela

chegou o fim não
sei o que fazer será
que devo esquecer?

E. F. de M (11 anos)

No texto apresentado, o aluno também faz uso dos elementos característicos do gênero poesia; porém aqui, ele faz referência a um “texto paralelo”, que diz respeito ao texto base. No lugar do caderno, o aluno trata de uma rosa e faz menção ao esquecimento.

O eu-lírico, que se torna explícito na última estrofe, retoma a mesma pessoa - primeira pessoa do singular, do texto “O caderno”, porém, questiona se haverá mesmo o esquecimento. Chama-se à atenção, ainda, para o vocábulo “destino”, que pode está referindo que tal esquecimento há de acontecer, aqui nesse texto, como no texto base.

Os dois exemplos apresentados demonstram o quanto é importante que o letramento faça parte da prática escolar no ensino de leitura e escrita. Os textos configuram exemplos do quanto é possível produzir, quando um professor vai além da mera atividade de transferência de conhecimentos. Nesse sentido, é preciso ativar os processos mentais disponíveis no aluno, de forma a favorecer a aquisição consciente da competência de leitura e escrita, bem como a autopercepção do mesmo.

5 CONCLUSÃO

As etapas percorridas neste estudo permitiram perceber que, o trabalho referente à práxis do professor de português, exige um modo dinâmico e cooperativo das pessoas envolvidas e profissionais, como professores que, além de se mostrar importante na vida escolar, deve se incluir nas vivências cotidianas dos alunos.

As etapas percorridas neste trabalho, desde a elaboração dos fundamentos teóricos, até a concretização de uma experiência em leitura e escrita, ajudaram a identificar, de forma mais relevante, a importância do letramento no ensino de leitura e escrita; bem como indicar a necessidade da dedicação à construção do referencial teórico e a prática profissional, no cotidiano escolar.

A conclusão deste trabalho trouxe à consciência que o trabalho na escola deve ser coletivo e contínuo. O futuro desses alunos está em uma educação saudável que não poderá ficar pautada apenas no aprender a decodificar letras, sílabas e palavras; mas sim, desenvolver, também, suas relações sociais, associando-as ao conhecimento do texto e a sua própria realidade.

Reafirma-se a necessidade de formação contínua do educador, frente às exigências de uma educação de qualidade. Precisa-se sempre de um maior aprofundamento para que se tenha segurança no exercício da profissão. Daí, sabemos que a conclusão deste estudo não representa o final da caminhada; e, sim, mais uma etapa na formação profissional.

Reconhece-se que, com os conhecimentos adquiridos e experiência vivenciada, aprimora-se e enriquece a formação acadêmica. É preciso que o professor de Língua portuguesa procure renovar sua metodologia de ensino em leitura e escrita de forma que estabeleça novas relações com os/as alunos/as, valorize o contexto social em que estes estão inseridos e perceba a importância do letramento escolar, como facilitador da aprendizagem em todos os seus aspectos.

Em contrapartida, se apresenta as seguintes sugestões que podem ser aliadas ao que foi exposto anteriormente:

- Observar os/as alunos/as de forma que se possa acreditar no trabalho que será concretizado nas aulas de Língua portuguesa;
- Incentivá-los/as para sua própria produção;
- Oferecer subsídios para que eles/elas possam desenvolver a leitura e a escrita tanto na escola quanto na sua comunidade.

Sabe-se que a escola representa uma construção coletiva e o trabalho precisa ser desenvolvido de forma integrada, onde cada membro da escola tenha uma função a desempenhar no processo ensino-aprendizagem.

Se a direção (equipe gestora), equipe técnica, professores, alunos, pais e funcionários se unirem em prol da aprendizagem, os resultados poderão ser mais positivos e a escola alcançará os seus objetivos.

Não é demais lembrar que da importância do critério ético e moral, é entender o que é válido no ensino de leitura e escrita. Certamente, não é a nota ou o conceito obtido após uma avaliação; mas sim, saber que foi realizado um trabalho, em cuja aplicação, os alunos demonstraram saberes adquiridos contextualizados, interagindo com o meio social e se expressando com fluência e confiança.

Abstract

This research aims to present a critical view on how music genre constitutes an educational tool to promote the literacy in Portuguese Language in the field of *Ensino Fundamental*. It appeared from the hypothesis that, it is a socio-interactional student's daily participant, through social-interaction linguistic structure, the music genre configures an important educational tool to literacy in the first language. In this sense, this article presents a literacy concept reflection as a result of Portuguese Language teaching process and plots a heterogenic view in which concerns with teaching-music-genre-literacy as well describe the results of an application in a 6th grade in *Ensino Fundamental* at Centro Educacional Osmar de Aquino in the city of Guarabira-PB. It adopts a methodology the approach applied in qualitative mode. The methodological procedures are based on the bibliographic research in terms of combining itself with the class application on the intervention analysis. In relation to the investigation's adopted procedures, it was used an activity based on the song and lyrics *O caderno* from Chico Buarque, which was presented in a possibility that transform Portuguese Language class in the interaction and participation student's moments. The students' dialogue contributed for all of them, reconstructing the presented text viewing the reality observation. The application analysis permitted to verify that music genre can constitute an education literacy tool in Portuguese Language. It was evident that although the performance of this application, the related process configures part of an educational work which leads with literacy and it is open to other ample investigations which can enrich this study.

Key -words: Literacy. Music genre. Portuguese Language.

REFERÊNCIAS

BARBERIAN, Ana Paula; ANGELIS, Cristiane C. Mori de; MASSI, Giselle (Orgs.). **Letramento**: referencias em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006.

BAUAB, Magiba. **História da educação musical**. Rio de Janeiro: Livros Organização Simões, 1980.

BEYER, Esther. **Educação musical no Brasil**: tradição ou inovação? In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 3, 1994, Salvador. Anais... Salvador: ABEM, 1994. p. 97-116.

BONINI, A. **Gêneros textuais e cognição**. Florianópolis: Insular, 2004.

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

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CORAÍNI, Gustavo Adolfo Mesquita Serva. **A utilização de tecnologia na formação de professores**: o programa de educação continuada PEC: um estudo de caso. Marília: Universidade Estadual Paulista, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação)

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In.: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). **Reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna. 2006.

FONTEERRADA, Marisa Trench de O. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Unesp, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FUKS, Rosa. **Transitoriedade e permanência na prática musical escolar**. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. Fundamentos da Educação Musical. Porto Alegre: Kuarup, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. **Musicalizando a escola:** música, conhecimento. São Paulo: Escrituras, 2006.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. **Oficina de Leitura.** Teoria e Prática. Campinas: Pontes, 1999.

_____. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento:** perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

LEITE, Sergio Antonio da Silva. **Cultura, cognição e afetividade:** a sociedade em movimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LOPES, Iveuta de Abreu. **Cenas de letramentos sociais.** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2004. Tese (Doutorado em Letras) - 221p. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200426625001019032P0>, Acesso em: 20/03/2011.

MEY, Jacob L. **Vozes da sociedade.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

ROJO, Roxane. **Letramento escolar em três práticas:** perspectivas para a multivocalidade. In.: Revista ANPOLL. n° 11, jul./dez 2001. p. 235-262 .

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In.: KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras. 2002.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração.** São Paulo: Atlas, 2000.