



Revista Brasileira de Linguística Aplicada

ISSN: 1676-0786

rblasecretaria@gmail.com

Universidade Federal de Minas Gerais

Brasil

Coelho de Souza, José Peixoto

Implicações das noções de canção como constelação de gêneros e de letramento
literomusical para o ensino de português como língua adicional

Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol. 16, núm. 4, outubro-diciembre, 2016, pp.
651-667

Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339848908006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Implicações das noções de canção como constelação de gêneros e de letramento literomusical para o ensino de português como língua adicional

The pedagogical implications of the concepts of songs as a genre constellation and literomusical literacy on Portuguese as an additional language teaching

José Peixoto Coelho de Souza*

University of Manchester

Manchester, England

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir as implicações pedagógicas das noções de canção como constelação de gêneros (COELHO DE SOUZA, 2010, 2014) e de letramento literomusical (COELHO DE SOUZA, 2015) para o ensino de Português como Língua Adicional através de uma proposta de objetivos e orientações pedagógicas para a abordagem do gênero canção em aulas de línguas. Afiliada a uma perspectiva do ensino de línguas que toma os textos de diferentes gêneros discursivos e as práticas sociais por eles mediadas como objeto de ensino (BRASIL, 1998; RIO GRANDE DO SUL, 2009) a fim de fomentar a educação linguística dos educandos (BAGNO; RANGEL, 2005), a proposta pedagógica interdisciplinar aqui apresentada busca fornecer recursos para que possam participar de modo mais efetivo, crítico, qualificado e autoral nas práticas sociais e nos discursos nos quais suas inter(ações) são mediadas por canções.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de português como língua adicional; letramento literomusical; canção como gênero discursivo.

ABSTRACT: This paper aims to discuss the pedagogical implications of the concepts of songs as a genre constellation (COELHO DE SOUZA, 2010, 2014) and literomusical literacy (COELHO DE SOUZA, 2015) on the teaching of Portuguese as an Additional Language by presenting a set of pedagogical objectives and guidelines for the use of songs in the language classroom. This proposal is aligned with a language teaching perspective which focuses on the study of texts belonging to different speech genres and the social practices

* jose.coelhodesouza@manchester.ac.uk

mediated by these texts (BRASIL, 1998; RIO GRANDE DO SUL, 2009) in order to foster students' linguistic education (BAGNO; RANGEL, 2005). The interdisciplinary pedagogical proposal presented herein seeks to provide resources so that students can participate in social practices and in discourses in which their (inter)actions are mediated by songs in a more effective, critical, qualified, and authorial manner.

KEYWORDS: teaching of Portuguese as an additional language; literomusical literacy; song as a speech genre.

1 Introdução

Em Coelho de Souza (2010, 2014), partindo do entendimento de que toda canção – vista como um gênero do discurso oral, sincrético e secundário (CARETTA, 2007, 2008, 2011; PAULA, 2008) – é composta/interpretada em um determinado gênero musical e que cada qual projeta redes de interlocução distintas, propusemos que a canção seja vista na ótica dos gêneros discursivos como uma constelação de gêneros formada por inúmeros gêneros *canção de gênero musical*, tais como *canção de rap* e *canção de pop*. Nessa perspectiva, os elementos constitutivos dos discursos verbal e musical desses gêneros são delimitados em sua relativa estabilidade pela afiliação de uma canção a um dado gênero musical, criando expectativas nos ouvintes com relação ao conteúdo temático, estilo e construção composicional da letra e da música. Do mesmo modo, baseado na compreensão de letramento como práticas sociais mediadas pela escrita e em estudos sobre letramento literário e educação musical, sugerimos em Coelho de Souza (2015) que uma participação mais efetiva, crítica, qualificada e autoral nas práticas sociais e nos discursos nos quais as inter(ações) dos participante são mediadas por canções (ou gêneros verbomusicais) requer um tipo de letramento específico, o qual denominamos letramento literomusical, entendido como

[...] o estado ou condição daquele que, por construir e refletir sobre os sentidos de uma canção a partir das suas duas linguagens constitutivas e da sua articulação e por (re)conhecer o que representa para a sua comunidade musical, participa das práticas sociais e dos discursos que se constroem a partir de canções e posiciona-se criticamente em relação a elas. (COELHO DE SOUZA, 2015, p. 187)

Neste contexto, este artigo¹ tem como objetivo discutir as implicações pedagógicas dos conceitos de canção como constelação de gêneros e de letramento literomusical para o ensino de línguas adicionais, mais especificamente para o ensino de Português como Língua Adicional (doravante PLA), através de uma proposta de objetivos e orientações pedagógicas para a abordagem de canções que visa ao aprimoramento do letramento literomusical dos educandos. A proposta pedagógica de caráter interdisciplinar a ser aqui apresentada alinha-se a uma concepção de educação linguística mais ampla, entendida como

[...] o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre *todos os demais sistemas semióticos*. (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 63, grifo meu).

Nessa perspectiva, o ensino de línguas, seja ela materna ou adicional, visa a fomentar o desenvolvimento dos letramentos, a promoção da interdisciplinaridade e do autoconhecimento através da leitura e produção de textos que atualizam diferentes gêneros discursivos a fim de aprimorar e qualificar as práticas de leitura e escrita dos educandos e ampliar sua participação em diferentes esferas da sociedade (BRASIL, 1998; RIO GRANDE DO SUL, 2009; SCHLATTER, 2009; SCHLATTER e GARCEZ, 2012; SIMÕES *et al*, 2012).

Ter a promoção do letramento literomusical dos educandos como objetivo pedagógico em aulas de PLA implica a ampliação tanto da compreensão das práticas sociais nas quais a canção medeia as (inter)ações dos participantes em diferentes esferas da sociedade quanto sua participação nessas mesmas práticas, especialmente nas que também envolvem leitura, escrita e interações orais. Para tanto, propomos que o uso de canções em aulas de línguas adicionais com vistas ao letramento literomusical tenha como meta os cinco objetivos pedagógicos apresentados no quadro abaixo:

¹ Este artigo é um recorte da tese de doutorado intitulada *Canção: letra e música no ensino de português como língua adicional: uma proposta de letramento literomusical*, orientada pela Profa. Dra. Margarete Schlatter.

QUADRO 1

Objetivos pedagógicos para o uso de canções visando ao letramento literomusical

- Desenvolver a compreensão da canção em estudo em relação ao gênero musical ao qual se afilia (elementos constitutivos da letra e música, sonoridade, interlocução, usos e funções sociais, comunidade musical, valores agregados);
- Formar ouvintes mais competentes, isto é, mais críticos e atentos às especificidades do discurso literomusical, através do desenvolvimento do conhecimento linguístico, literário, musical e literomusical, e aprimorar as competências envolvidas na construção de sentidos da canção em estudo;
- Ampliar o repertório linguístico, musical e cultural dos educandos pela exposição e estudo de canções de diferentes gêneros musicais, alargando seu horizonte de escuta e permitindo que possam decidir escutar outros gêneros além dos que já estão em contato nas esferas em que circulam;
- Promover a apreciação² e a fruição da canção através da prática de audições comentadas a fim de construir uma comunidade de ouvintes na qual se possam trocar impressões e interpretações sobre a canção em estudo;
- Estimular a prática da competência literomusical para a produção/reconhecimento de efeitos de sentido produzidos pela articulação entre letra e música.

Passo agora a discutir esses objetivos³ mais detalhadamente, lembrando que os mesmos estão intimamente relacionados em um projeto

² Apreciação está sendo entendida aqui como uma “abordagem crítica e reflexiva de qualquer fenômeno ou manifestação cultural, elaborados através das linguagens expressivas, com vistas à atribuição de significações” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 43) e que envolve a “percepção, decodificação, interpretação, fruição de arte e do universo a ela relacionado” (BRASIL, 1998, p. 50).

³ Devido às limitações de sua extensão, este artigo enfoca apenas os quatro primeiros objetivos pedagógicos aqui apresentados. Para mais informações sobre a produção/reconhecimento de efeitos de sentido literomusicais, ver Coelho de Souza (2014, p. 136-155).

que visa a promover o letramento literomusical dos educandos em aulas de PLA. Além disso, sugiro orientações para ajudar a concretizar esses objetivos em sala de aula.

2 Compreensão da canção e do gênero *canção de gênero musical*

A noção de canção como constelação de gêneros implica o entendimento de que cada gênero *canção de gênero musical* possui características distintas no que tange ao seu conteúdo temático, estilo e construção composicional da letra e da música, além de projetar interlocuções distintas e estar associado a diferentes usos e funções sociais, valores agregados e ideologias. Por essa razão, entendemos que, para uma compreensão mais aprofundada da canção em estudo, torna-se relevante a identificação do gênero musical ao qual pertence, visto que

[...] a construção de sentido da música opera *a partir* dos gêneros musicais e do potencial reconhecimento de suas categorizações e classificações. Portanto, para que gostos e identidades musicais sejam formados é necessário que haja este reconhecimento dos gêneros que habitam um mesmo universo sonoro compartilhado pelo corpo social envolvido. (TROTТА, 2008, p. 2, grifo do autor).

Dessa maneira, os alunos podem estabelecer relações com os gêneros musicais que já conhecem, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, tendo mais insumos para situá-la na comunidade musical (FABBRI, 1981) à qual pertence e identificar a interlocução por ela projetada.

No que diz respeito à identificação dos elementos constitutivos da *canção de gênero musical* enquanto gênero do discurso, é importante discutir com os alunos aspectos referentes ao conteúdo temático, à construção composicional e ao estilo das linguagens verbal e musical, sempre levando em conta a sua relativa estabilidade. No que se refere ao estudo da letra, isso diz respeito a tratar de aspectos como: a relação entre a temática da canção abordada e as temáticas comumente retratadas no gênero; a maior ou menor presença de marcas de oralidade, de recursos poéticos, de recursos literários e de recursos expressivos típicos de alguma variante linguística regional ou socioeconômica; a estruturação da letra em estrofes, com ou sem a presença de refrão, em função do gênero reelaborado e do projeto discursivo do(s) compositor(es). Com relação à abordagem da música, isso envolve refletir

sobre como os materiais sonoros são geralmente mobilizados no gênero em estudo, tais como o modo como a melodia é construída (mais ou menos variada ou repetitiva, maior ou menor uso de acidentes musicais), a batida típica, os instrumentos presentes no arranjo, o uso de uma harmonia mais ou menos dissonante, entre outros elementos da linguagem musical como a fórmula de compasso mais comum e a estruturação da música em diferentes partes (A, B, C ou outras). Por exemplo, no caso de uma canção de bossa nova, pode ser interessante conversar com os alunos sobre alguns aspectos que podem ser considerados relativamente típicos do gênero que se apresentam na letra e na música, tais como o fato de esse gênero retratar temas relacionados ao amor, ao Rio de Janeiro e à beleza feminina, geralmente de modo leve e descompromissado, em um estilo de linguagem que lança mão de recursos poéticos, mas sem perder a coloquialidade, e sem a presença de refrão. A sonoridade da bossa nova é reconhecida por envolver arranjos que possuem uma maior presença de instrumentos acústicos, como o violão e o piano, que tocam um ritmo sincopado e com forte presença de contratempos, às vezes com o acompanhamento de contrabaixo, bateria e orquestras de cordas. Além disso, a música costuma ser escrita no compasso de 2/4, enquanto as melodias apresentam pouca variação e são associadas a um encadeamento harmônico sofisticado. Segundo Tatit (2008), essa última característica é bastante comum porque nesse gênero

[...] os aspectos emocionais da canção ficaram a cargo de novas direções melódicas sugeridas pelos desengates e engates dos acordes dissonantes (esse tipo de harmonia permite que as melodias adquiram outros sentidos – ou direções – mesmo reiterando as mesmas alturas). (TATIT, 2008, p. 50).

Para ser capaz de identificar e compreender os elementos constitutivos da canção e do gênero musical em estudo, é necessário lançar mão de habilidades e competências que permitam construir e expandir seus sentidos, que consistem na apreensão e compreensão dos diferentes recursos expressivos, linguísticos e literários presentes na letra, no reconhecimento e apreciação de diferentes elementos da linguagem musical e da produção de novos sentidos a partir da articulação das duas linguagens (COELHO DE SOUZA, 2015).

Contudo, por entender que “[...] não se pode considerar um texto como autônomo, já que ele constitui uma proposta de significação que

só se completa mediante a participação ativa do leitor no processo de significação” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 86), acreditamos que uma compreensão mais aprofundada de uma canção requer levarmos em conta que os seus significados não são imanentes, mas que decorrem dos diferentes usos sociais da mesma e que são produzidos na interação com o ouvinte em um dado aqui e agora. Na perspectiva da canção como constelação de gêneros, entende-se que diferentes gêneros musicais estão associados a usos, funções e práticas sociais distintos: frequentemente ouve-se *dance music* para dançar em uma festa, enquanto pode-se escutar bossa nova para relaxar e para apreciar, entre outros propósitos. Assim, entendemos que os usos sociais dos diferentes gêneros *canção de gênero musical* e as práticas sociais a eles associadas são aspectos que também os constituem como gêneros discursivos. Logo, é importante pensarmos nos usos a eles tipicamente associados e nas expectativas dos alunos com relação a eles a fim de possuir mais recursos para lidar com as expectativas socialmente compartilhadas quanto ao gênero em estudo. Por exemplo, ao levarmos uma canção de *dance music* para a sala de aula, é natural que a marcação forte desse ritmo faça com que os alunos sintam vontade de bater o pé ou se movimentar. Já com relação às práticas sociais associadas aos gêneros musicais, o professor poderia explicitá-las e, se possível, expor os alunos a essas práticas, como levá-los a um ensaio de uma escola de samba, a uma roda de samba, a um CTG, a uma festa de funk a fim de que possam observá-las (e delas participar) *in loco*.

Da mesma forma, para melhor compreender os significados de uma canção, é necessário situá-la em sua interlocução projetada pelo gênero musical, o que consiste em indagar-lhe quem diz e para quem, para quê diz, onde e quando diz (SIMÕES *et al*, 2012). Tendo essas questões em mente, o professor pode estimular os alunos a analisar na canção em estudo as marcas textuais e musicais deixadas pela interlocução e pelas suas condições de produção, visto que “compreender um texto é buscar as marcas do enunciado projetadas nesse texto, é reconhecer a maneira singular de como se constrói uma representação a respeito do mundo e da história, é relacionar o texto a outros textos que traduzem outras vozes, outros lugares” (BRASIL, 1998, p. 40-41). Em outras palavras, a busca por marcas deixadas pela interlocução tem como meta permitir que os alunos a reconstruam, podendo assim posicionar-se como interlocutores da canção em estudo, o

que, na perspectiva bakhtiniana, é a tarefa do leitor/ouvinte competente⁴ (VOLOSHINOV, n/d [1926]).

A identificação da interlocução de uma canção tem, entre outros objetivos, o reconhecimento de quem é o seu ouvinte presumido, entendido como um grupo social ou esfera sociocultural específico (NAPOLITANO, 2005). Geralmente, esse ouvinte faz parte de uma rede maior, uma comunidade musical, que engloba diferentes grupos diretamente envolvidos nas práticas musicais (produção e audição), tais como compositores, instrumentistas, intérpretes, ouvintes e admiradores, entre outras práticas sociais associadas a um dado gênero musical (TROTТА, 2005). A comunidade musical de um determinado gênero musical pode passar a constituir ideologias e valores próprios, geralmente personificados pelos artistas desse gênero, a ponto de que alguns admiradores passam também a compartilhá-los.⁵ Podemos pensar em diversos grupos na sociedade, como os metaleiros, os rockeiros e os funkeiros, entre outros grupos que, por identificarem-se com um artista ou gênero musical, chegam ao ponto de vestir as mesmas roupas e comportar-se de forma semelhante, compartilhando modos específicos de viver e de se expressar. Cada um desses grupos é visto de maneira diferente pelos que não pertencem a ele, tendo assim valores agregados distintos, os quais geralmente são associados tanto ao gênero musical em si quanto aos participantes da sua comunidade musical, gerando estereótipos que podem transcender épocas e locais.

Além dos valores agregados ao gênero musical em função da comunidade musical à qual está atrelada, conforme Trotta (2005), em qualquer contexto musical, atribuem-se aos gêneros musicais diferentes valores em função do seu uso social e de elementos imanentes aos mesmos, como a presença de estruturas melódicas e harmônicas mais sofisticadas e o uso de recursos poéticos e literários. Por essa razão, torna-se relevante

⁴ É importante lembrar que, ao usar o termo “ouvinte competente”, não estamos nos referindo a uma única maneira de compreender, mas a uma escuta que possa mobilizar características específicas do gênero em foco e sentidos e valores historicamente construídos em relação a esse gênero, para que se possa participar de maneira mais confiante, autoral e criativa nas práticas sociais conhecidas e novas, dando novos contornos à sua realidade (SCHLATTER e GARCEZ, 2012).

⁵ Lembramos que podemos ouvir e nos identificarmos com canções de um certo gênero musical sem participar da comunidade musical à qual está associada, ou mesmo sem ter conhecimento de sua existência.

abordar em sala de aula o (re)conhecimento dos usos sociais, dos contextos de produção e recepção e da comunidade musical do gênero musical em estudo, e discutir os estereótipos e os valores associados ao mesmo. Nessa mesma linha, também se torna relevante debater com os alunos os usos, funções sociais e valores atribuídos ao gênero em estudo no seu país de origem e no Brasil, a fim de comparar as semelhanças e diferenças existentes, uma vez que cada gênero é contextualmente constituído e, logo, as diferenças culturais podem gerar diferenças nos sentidos. Desse modo, pretende-se fornecer-lhes mais subsídios para que possam, com base nesse conhecimento, posicionar-se em relação a esses valores, decidir se desejam compartilhá-los ou questioná-los, ponderar se querem participar dessas práticas ou não, e, em caso afirmativo, de que modo.⁶

3 Formação de ouvintes

Assim como um dos objetivos do letramento literário é a formação de leitores capazes de apreender as especificidades do discurso literário (COSSON, 2006), o uso de canções na perspectiva do letramento literomusical visa a aperfeiçoar a audição dos educandos enquanto ouvintes de canções a fim de formar ouvintes mais competentes, isto é, mais atentos e críticos no que se refere às particularidades do discurso literomusical. Isso diz respeito a ter em vista que a construção de sentidos da canção enquanto gênero do discurso envolve necessariamente a compreensão da letra e da música e a articulação entre as duas linguagens.

Alinhado à perspectiva do letramento literário (PAULINO, 2004; COSSON, 2006; BRASIL, 2006; PAULINO; COSSON, 2009; RIO GRANDE DO SUL, 2009), entendemos que a apreensão da letra de uma canção, enquanto construção literária, consiste em ir além do entendimento do tema nela abordado e focar o modo como esse tema é retratado, procurando reconhecer quais recursos literários e poéticos foram

⁶ Isso é particularmente importante no caso de estudantes que aprendem PLA em contexto de imersão, uma vez que estão em contato direto com diferentes gêneros musicais brasileiros através do rádio, da televisão ou da internet, e podem precisar engajar-se em práticas sociais nas quais esses gêneros medeiam as inter(ações) dos participantes. Para que o professor não seja a única fonte de informações sobre essas questões, elas podem ser tratadas solicitando que os alunos entrevistem seus amigos (ou conhecidos) brasileiros, trazendo outras opiniões para a sala de aula a fim de debatê-las e ampliar sua visão sobre o assunto.

mobilizados pelo compositor para contar a história em questão. Em outras palavras, partindo do entendimento que o discurso literário é um modo particular de uso da língua (BRASIL, 2006), o que está em jogo é reconhecer que as canções também são constituídas por essa modalidade do uso da linguagem e que, conseqüentemente, é necessário estimular o aluno a lançar mão de competências como as envolvidas na leitura de textos literários a fim de expandir o entendimento do *que* está sendo dito para também *como* está sendo dito, uma vez que, acima de tudo, é isso o que provoca um efeito estético no ouvinte.

Com base na proposta dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (doravante RC) (RIO GRANDE DO SUL, 2009) para o ensino de literatura e nos estudos sobre letramento literário mencionados anteriormente, propomos que uma abordagem pedagógica para o estudo da interface verbal da canção tenha como metas a percepção e a exploração da liberdade e das potencialidades da língua no fazer literário, e o estabelecimento de relações entre a canção em estudo e os seus contextos de produção e recepção e da canção com outros textos, em sua acepção mais ampla.

Com relação à percepção e exploração das particularidades do discurso literário, isso concerne o reconhecimento dos recursos literários⁷ presentes na letra da canção em estudo e do seu significado no texto, tais como o modo como é construído (em termos da posição do eu lírico ou do narrador), o uso de figuras de linguagem (como metáforas, prosopopeias, sinestesias e oximoros) e os efeitos de sentido produzidos pelo modo como a narração é construída (descrições, presença da voz dos personagens ou de referências ao leitor no texto, mudanças temporais). Ademais, como a canção é um gênero secundário, pode ser relevante tratar da identificação do gênero reelaborado pela letra, como a carta em *Meu caro amigo*, de Chico Buarque, o conto em *Faroeste Caboclo*, de Renato Russo, e o diálogo em *Sinal Fechado*, de Paulinho da Viola, fato esse que também influencia as características da letra no que diz respeito à presença (ou não) de um narrador, de um eu lírico e de personagens.

⁷ Na perspectiva da canção como constelação de gêneros, entende-se que a presença de um maior ou menor número de recursos literários na letra de uma canção varia em sua relativa estabilidade conforme o gênero *canção de gênero musical* ao qual pertence, visto que há gêneros (como a bossa nova e a MPB) cujas letras costumam apresentar um maior uso desses recursos, enquanto em outros (como o pop e o sertanejo universitário), isso é menos comum.

Pelas razões acima, acreditamos que os objetivos de análise da letra de uma canção devem ser adequados à canção, ao gênero musical e ao gênero reelaborado pela letra. Por exemplo, nas canções cujas letras possuem estreita relação com o gênero reelaborado, pode-se discutir as características mantidas e as modificadas em relação ao gênero original; naquelas em que há um predomínio de elementos narrativos, pode-se tratar de aspectos constitutivos de narrações, como a construção do narrador e ponto de vista (1ª ou 3ª pessoa, onisciente ou não), o desenvolvimento do enredo, as características das personagens, a descrição do ambiente e as mudanças temporais; e nos casos em que há uma predominância de linguagem poética, a abordagem pode envolver o estrato fônico e as estratégias musicais, o estrato gráfico e as estratégias visuais, o estrato semântico e a construção de imagens poéticas, o estrato lexical e a escolha das palavras, e o estrato sintático e a estrutura das frases.⁸

No que concerne à relação entre a canção e seus contextos de produção e recepção, pode ser interessante a leitura de textos produzidos na época – tais como críticas musicais e notícias relacionadas à canção, ao compositor ou ao gênero musical – como meio de fornecer mais recursos para que os alunos possam compreender questões sociais, históricas e ideológicas em voga na época e contrastá-las com as do momento atual. Para tanto, o professor pode trazer perguntas simples como: “Quem ouviu este gênero musical hoje?”, “Quem ouvia esse gênero na época em que a canção foi composta?”, “Quem compõe neste gênero musical hoje em dia?”, que procuram encorajá-los a refletir sobre as semelhanças e diferenças entre os contextos.

Apesar de proveniente de outro campo do conhecimento, mas em consonância com essa ideia, o semioticista Gino Stefani (1989, p. 39) propõe o que denomina *programas*, isto é, “modos de fazer a história da música”. Acredito que sua proposta pode ser produtiva também no contexto de ensino de PLA, visto permitir conhecer melhor e traçar relações entre diferentes momentos históricos na história de uma banda, artista ou gênero musical, além de propiciar reflexões que podem contribuir para um entendimento mais aprofundado desses aspectos.

⁸ Parte dos objetivos aqui sugeridos são baseados na proposta nos RC para o ensino de literatura. Para uma descrição mais detalhada, ver Rio Grande do Sul (2009, p. 89).

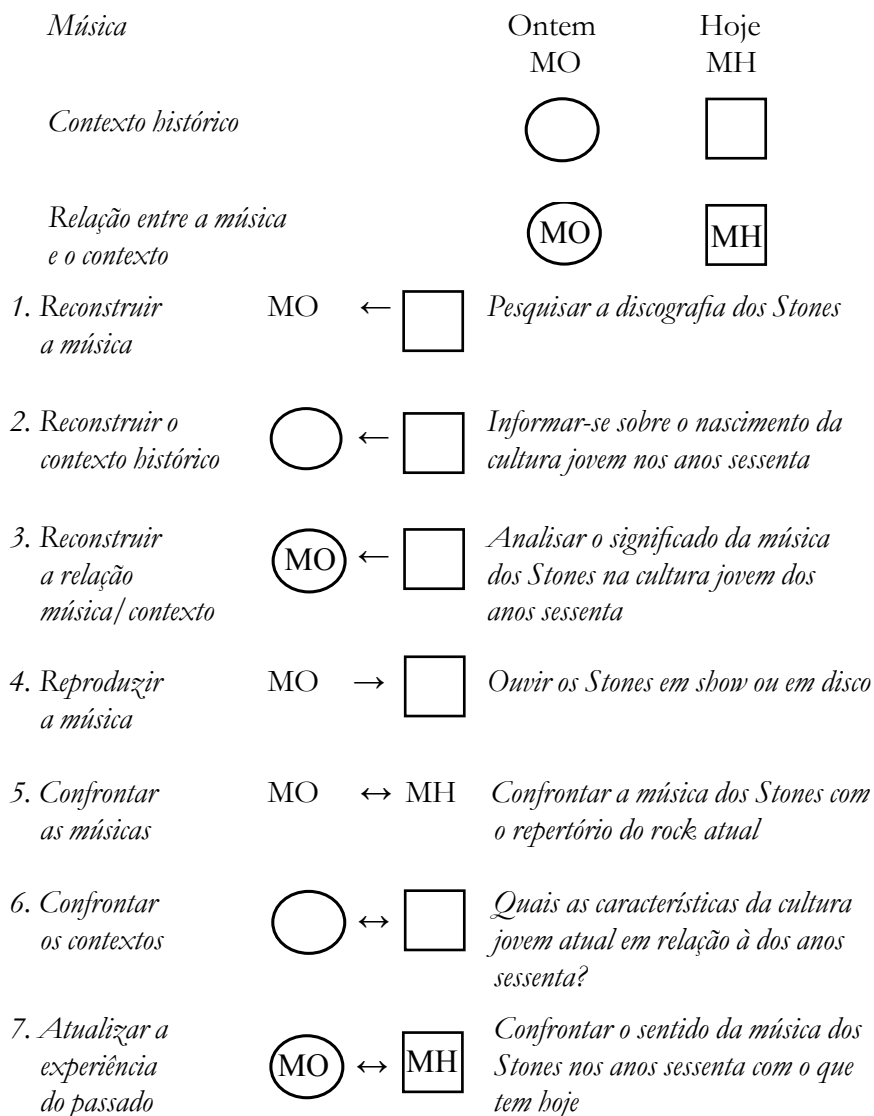


FIGURA 1 – Sugestões para o estudo da canção em relação ao seu contexto histórico

Fonte: (STEFANI, 1989, p. 39-40)

Os sete programas sugeridos pelo autor consistem respectivamente em: reconstituir a carreira musical de uma banda ou artista a partir da sua discografia, reconstruir o contexto histórico no qual surgiu a partir de informações sobre o assunto, reconstruir a possível relação entre a música e sua situação de produção através da análise dos seus significados nesse

contexto, reproduzir a música ao ouvir ou assistir ao show da banda ou artista,⁹ confrontar a música com a produção contemporânea no gênero musical, confrontar a situação de produção da música em questão com seu atual contexto de recepção e, por fim, atualizar a experiência do passado através do confronto entre os significados da música no seu contexto de produção e atualmente.

Em vista disso, para dar mais insumos para o aluno, é desejável que o professor contextualize a canção em estudo com informações que forneçam uma visão mais ampla do seu contexto de produção, tais como o ano e o local em que foi lançada, o momento histórico em que surgiu, ou mesmo dados biográficos sobre o compositor e intérprete. Essas informações têm como propósito expandir a compreensão dos alunos sobre a mesma, possibilitando um novo olhar sobre a canção e, quem sabe, a atribuição de novos sentidos à letra. Entretanto, como adverte Hermeto (2012, p. 45), é importante que as informações sobre o compositor e o intérprete sejam selecionadas cuidadosamente, uma vez que, embora seja “[...] preciso procurar conhecer um pouco de sua trajetória, identificando aspectos gerais”, é importante não “[...] enquadrar os sujeitos em modelos estáticos, sem matizar sua atuação ou pensar no contexto específico de produção de uma canção popular”.

No que se refere ao estabelecimento de relações dialógicas entre a canção e outros textos, isso diz respeito ao reconhecimento da intertextualidade como elemento constitutivo dos textos, ou seja, entender que as canções, enquanto enunciados produzidos por um enunciador em um dado contexto de produção, respondem a outros enunciados e esperam resposta de outros que ainda serão proferidos, sejam eles do mesmo ou de outros gêneros, sendo um elo na cadeia da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]). Em outras palavras, isso envolve explicar para os alunos que as canções também se compõem a partir do contato com outras canções (ou outras fontes de inspiração) e que, da mesma forma, podem dar origem a novos discursos em outros gêneros discursivos.

Na música popular produzida no Brasil, há canções compostas na mesma época ou em épocas distintas nas quais esse diálogo fica mais evidente, tais como em *Pra que Mentir?* e *Dom de Iludir*, por exemplo. A primeira foi composta por Noel da Rosa e Vadico em 1934 e em sua letra

⁹ No contexto de ensino de PLA, isso pode ser feito assistindo a um show ao vivo ou a um DVD de um show.

o eu lírico questiona a mulher amada sobre sua atitude com relação a ele em versos como “Pra que mentir / tu ainda não tens / Esse dom de saber iludir / Pra que? Pra que mentir / se não há necessidade de me trair? / Pra que mentir / Se tu ainda não tens a malícia de toda mulher?”.¹⁰ Já *Dom de iludir*, composta por Caetano Veloso quase cinquenta anos depois, pode ser lida como uma resposta direta aos questionamentos presentes na canção anterior, na qual o eu lírico (no caso, feminino) ironiza o seu ponto de vista: “Não me venha falar da malícia de toda mulher / Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é / Não me olhe como se a polícia andasse atrás de mim / Cale a boca e não cale na boca notícia ruim / Você sabe explicar / Você sabe entender tudo bem / Você está / Você é / Você faz / Você quer / Você tem / Você diz a verdade e a verdade é o seu dom de iludir / Como pode querer que a mulher vá viver sem mentir”.¹¹

Além disso, há canções brasileiras que foram explicitamente inspiradas ou que serviram de inspiração para filmes e livros, como *A terceira margem do rio*, composta por Caetano Veloso e Milton Nascimento a partir do conto homônimo de Guimarães Rosa, os longas *Faroeste Caboclo*, dirigido por René Sampaio e baseado na canção homônima, e *O Abismo Prateado*, dirigido por Karim Ainouz e inspirado pelas primeiras estrofes de *Olhos nos Olhos*, composta por Chico Buarque, além da antologia *Essa História Está Diferente*, na qual dez canções de Chico Buarque são recriadas em contos por autores como Mía Couto, Luís Fernando Veríssimo e João Gilberto Noll. Nesses exemplos, percebe-se que uma abordagem dessas canções que leve em conta a sua intertextualidade com outras canções ou textos pode propiciar um entendimento sobre o seu significado com base em exemplos concretos, além de estimular uma compreensão ainda mais rica da canção em estudo a partir do reconhecimento que tanto esta quanto os outros textos a ela relacionados podem adquirir novos sentidos nessa relação.

No que diz respeito à linguagem musical, entendemos que o estabelecimento de relações dialógicas com outros textos e com seus contextos de produção e recepção pode ser igualmente produtivos, visto que, segundo Bakhtin (2010 [1929], p. 211), “[...] numa abordagem ampla das relações dialógicas, estas são possíveis também entre outros fenômenos

¹⁰ <<http://letras.mus.br/noel-rosa-musicas/125753/>>, último acesso em 28/6/2014>.

¹¹ <<http://www.vagalume.com.br/caetano-veloso/dom-de-iludir.html>>, último acesso em 28/6/2014>.

conscientizados desde que estes estejam expressos numa matéria s gnica”. Por exemplo, em algumas canções podemos encontrar citações musicais (música incidental), sejam elas frases musicais, como o trecho da *Bachiana n  4*, composta por Villa-Lobos, na versão de M nica Salmaso de *  Doce Morrer no Mar*, de Dorival Caymmi, ou o próprio tema da peça, como no caso de *Baião de Quatro Toques*, de Z  Miguel Wisnik e Luiz Tatit, que reelabora o primeiro movimento da V Sinfonia de Beethoven em uma canção de baião.

Ademais, o uso de canções em aulas de PLA pode propiciar o desenvolvimento do conhecimento musical dos educandos nas quatro dimens es¹² propostas por Swanwick (1994) através da proposta de objetivos de escuta que procurem enfocar os materiais musicais nela presentes, o reconhecimento e a percepção do caráter expressivo que os mesmos adquirem na canção e o modo como esta se estrutura musicalmente. Ressalto que, em uma audição atenta, a compreensão musical sempre acontece, somente que em diferentes camadas ou níveis de aprofundamento. Entretanto, o que está em discussão aqui é a possibilidade de o aluno aumentar seu conhecimento musical em suas diferentes camadas para que a apreciação musical (e conseqüentemente a de canções também) possa levar em conta o reconhecimento de diferentes aspectos das três dimensões musicais para a atribuição de sentidos   canção em estudo.

Com relação aos materiais sonoros, pensamos que um propósito de escuta apropriado para o contexto de ensino aqui abordado pode ser o reconhecimento dos timbres dos instrumentos musicais presentes em um dado arranjo e sua respectiva ligação com seu nome em português. Visto que muito provavelmente os alunos já foram socializados em gêneros musicais tanto do seu país quanto internacionais, é bem possível que já sejam capazes de reconhecer os timbres de instrumentos presentes nesses gêneros, como a guitarra elétrica, o violão, a bateria e o baixo, entre diversos outros, mas talvez não saibam o seu nome em língua portuguesa. Da mesma forma, uma vez que estamos tratando de alunos estrangeiros, podemos deduzir que talvez ainda não conheçam instrumentos t picos do Brasil, como o pandeiro e o berimbau, e, por isso, não sejam capazes de identificar seu timbre. Assim, cabe ao professor, enquanto ouvinte previamente socializado

¹² Conforme Swanwick (1994), a música   constituída por tr s dimensões: os materiais, a expressão e a forma, cada uma relacionada a uma das quatro dimensões do conhecimento musical. Além delas, o educador musical propõe a existência de uma quarta camada, o valor, relativa   valoração da peça musical com base no reconhecimento das outras camadas.

nesses gêneros, ajudá-los a reconhecer o som da cuíca e do surdo no samba, da zabumba e do triângulo no baião, da gaita e do bumbo leguero no chamamé, entre outros instrumentos que compõem a sonoridade desses e de outros gêneros musicais produzidos no país.¹³ Isso pode ser realizado através da apresentação prévia desses instrumentos em sala de aula (seja através de vídeos¹⁴ ou trazendo os próprios instrumentos), demonstrando seu funcionamento e seu timbre. Após, e também no caso daqueles já conhecidos pelos alunos, pode-se propor a escuta da canção tendo como propósito o preenchimento de um quadro, como o sugerido por Cranmer e Laroy (1992), que inclui tanto o nome dos instrumentos presentes no arranjo quanto de outros instrumentos a fim de que os alunos marquem os que conseguirem identificar, como no exemplo abaixo:

QUADRO 2

Quadro para o reconhecimento de instrumentos presentes na canção

<input type="checkbox"/> Piano	<input type="checkbox"/> Cordas	<input type="checkbox"/> Guitarra	<input type="checkbox"/> Pandeiro	<input type="checkbox"/> Flauta
<input type="checkbox"/> Teclado	<input type="checkbox"/> Guitarra	<input type="checkbox"/> Baixo	<input type="checkbox"/> Bateria	<input type="checkbox"/> Gaita

Já a percepção do caráter expressivo e da forma da música, entendida aqui especificamente como a estruturação da canção em diferentes partes, pode ser proposta a partir da audição da canção com o propósito de preencher uma tabela, como a proposta em Coelho de Souza (2009), que busque chamar a atenção dos alunos para elementos como o andamento (lento, médio ou rápido) da canção, o seu caráter (alegre, triste, nostálgico, vibrante), a *performance* vocal (suave, gritada, com ou sem o uso de vibrato) e partes (A, A-B, A-B-C). Para tanto, é possível fornecer alguns exemplos a fim de ilustrar o que a tarefa solicita, mas tendo o cuidado de não limitar as opções dos alunos, como podemos ver no exemplo a seguir:

¹³ Não se pode esquecer que devido à ampla variedade de gêneros produzidos nas cinco regiões do Brasil, cada um com suas particularidades no que se refere à instrumentação, o reconhecimento de certos timbres pode representar um desafio mesmo para ouvintes com maior experiência em práticas musicais e sociais relacionadas à música produzida no país. Por isso, lembramos que os nomes dos instrumentos presentes no arranjo de uma canção podem ser normalmente encontrados no encarte do CD na qual está incluída ou mesmo em sites na internet.

¹⁴ Por exemplo, no Youtube, há uma série de vídeos intitulada *Meu Instrumento* que apresenta o funcionamento e o timbre de diversos instrumentos típicos da música clássica.

TABELA 1

Tabela para o reconhecimento de elementos da linguagem musical

Andamento	Clima ¹⁵	Vocal	Partes	Algo que chamou a sua atenção
(rápido / médio / lento / ...)	(alegre / triste / vibrante / ...)	(suave / gritado / vibrato / ...)	(A / A-B / A-B-C / ...)	

Em vista disso, pode ser relevante, dependendo do nível de conhecimento linguístico dos alunos, fazer um *brainstorm* com vocabulário relacionado a esses aspectos a fim de que tenham mais oportunidades de expressar suas impressões.

Do mesmo modo, a identificação do caráter expressivo e da estrutura da canção pode ser enfocada através de perguntas como “Que sensações a canção provoca em você? Por quê?” e “Em quantas partes vocês dividiria esta canção? Por quê?”. Ao solicitar que justifiquem suas respostas, tem-se como objetivo estimular os alunos a refletir sobre essas duas dimensões, procurando incentivá-los a argumentar com base nos materiais sonoros mobilizados pela canção e no seu próprio conhecimento musical, como ao afirmar, por exemplo, que a canção em foco é triste por ser construída em tom menor, ou que é capaz de identificar duas partes porque percebe que há uma mudança no arranjo na passagem de uma para a outra. Além disso, como aponta Swanwick (1994, p. 132), “assim como nós não podemos esperar conhecer uma pessoa muito bem depois de apenas um breve encontro, da mesma forma, tornar-se sensível ao caráter e à estrutura da música também requer mais do que um encontro”.¹⁶ Por esse motivo, pode ser interessante trabalhar com a mesma tabela focalizando os mesmos elementos da linguagem musical em momentos diferentes da unidade didática, ou enfocando outros aspectos, como forma de o aluno refletir se houve mudanças nas suas impressões devido a um contato maior com a canção em estudo e de ampliar seu entendimento sobre a mesma.

Mais especificamente no que se refere à forma composicional da canção, é importante lembrar que sua estrutura cria expectativas no ouvinte com relação à sequência das diferentes partes, sendo que sua alteração é um

¹⁵ Utilizamos o termo clima por entender que é mais utilizado para referir-se coloquialmente ao caráter expressivo.

¹⁶ Todas as traduções são de nossa responsabilidade.

recurso do qual o compositor pode lançar mão para surpreender o ouvinte. Embora em muitos gêneros musicais as canções sejam compostas apenas por estrofe e refrão (partes A e B), como *Meu caro amigo*, há algumas que não incluem refrão, como *Cotidiano*, de Chico Buarque, e outras formadas por mais partes, como *Saudades dos Aviões da Panair (conversando no bar)*, de Milton Nascimento e Fernando Brant, nesse caso estruturada pelas partes A-A-B-A-C, e há ainda casos de canções com estruturas menos tradicionais, como *Bouncing off Clouds*,¹⁷ composta por Tori Amos, construída pelas partes A-B-C-A-C-D-B-C. Ressaltamos que o reconhecimento da construção composicional de uma canção requer não somente a leitura da letra, mas sua articulação com a música, uma vez que as mudanças entre as partes geralmente também envolvem uma alteração de elementos musicais, como a melodia, o ritmo, a harmonia e o arranjo.

Finalmente, com relação à questão do valor, tal como proposta por Swanwick (1994), no que concerne à canção e ao contexto aqui abordado, acreditamos que a mesma possa ser entendida de forma um pouco distinta, visto a canção ser formada por música e letra. Por essa razão, pensamos que a valoração possa ser vista como referente ao entendimento dos valores atribuídos a uma canção e ao gênero musical ao qual pertence, o que normalmente decorre de características presentes na letra (como um maior uso de recursos literários ou poéticos), ou na música (como a presença de uma harmonia mais refinada ou complexa ou melodias mais elaboradas). Da mesma forma, entendemos que a valoração de uma canção também diz respeito à compreensão do papel que a mesma ou seu gênero musical exercem na sociedade em que foram criados e onde circulam, ou seja, o reconhecimento do que representam para a sua comunidade musical. Cremos que essa compreensão de valor não vai de encontro à perspectiva de Swanwick, uma vez que, nas suas próprias palavras, “em certo grau, há também o reconhecimento de valor quando, por exemplo, eu digo que, embora eu possa não reagir a uma determinada música, eu reconheço que ela tem valor para os outros” (SWANWICK, 1994, p. 20). Em vista disso, como já dissemos anteriormente, é fundamental abordar essas questões em sala de aula a fim de que os alunos possam levá-las em conta ao posicionar-se com relação à canção em estudo.

¹⁷ Apesar de o foco deste artigo ser o uso da canção brasileira no ensino de PLA, alguns dos exemplos que trazemos são de canções internacionais. Isso se justifica por entendermos que as características aqui abordadas podem ser encontradas no gênero canção, não importando sua origem.

4 Ampliação de repertório

Assim como, na perspectiva do letramento literário, a leitura de textos literários de gêneros variados busca alargar os horizontes de leitura dos alunos (COSSON, 2006; BRASIL, 2006; RIO GRANDE DO SUL, 2009) e um dos objetivos da educação musical é ampliar o universo musical do aluno (PENNA, 1999), entendemos que o uso de canções no ensino de PLA pode propiciar a ampliação do repertório de gêneros *canção de gênero musical* dos educandos, expondo-os à variedade de manifestações musicais produzidas no país.

No que diz respeito à produção musical brasileira, a canção popular ocupa um lugar bastante distinto na cultura nacional devido aos diversos papéis que exerce na nossa sociedade, uma vez que “é arte, diversão, fruição, produto de mercado e, por tudo isso, uma referência cultural bastante presente no dia a dia” (HERMETO, 2012, p. 12). Nas letras, podemos encontrar histórias, crônicas, relatos, diálogos, ou seja, representações das múltiplas realidades de um país-continente permeado por diferentes culturas e povos que se veem retratados nos sambas, nos carimbós, nas músicas sertanejas, nos forrós e nas milongas, que compõem uma parte do amplo mosaico dos gêneros musicais brasileiros. Nas músicas, as batidas e timbres produzidos a partir de instrumentos acústicos, elétricos, eletroacústicos e eletrônicos formam uma amálgama sonora que nos remete a diferentes regiões do Brasil, permitindo ao ouvinte viajar pelo país sem sair do lugar. Por essas razões, ressaltamos a importância da ampliação do repertório linguístico, musical e cultural dos educandos como objetivo pedagógico na perspectiva do letramento literomusical através da exposição e estudo de canções de diferentes gêneros musicais produzidos no país a fim de alargar seus horizontes de escuta musical, visto que “a música popular brasileira é composta por gêneros musicais que são passíveis de diferentes abordagens, possibilitando ao aluno-leitor o diálogo com diferentes situações de interlocução e diferentes visões de mundo (horizontes axiológicos)” (NECKEL, 2005, p. 14). Com isso, espera-se ampliar seu horizonte musical e cultural e fornecer-lhes recursos para que possam decidir escutar outros gêneros musicais além dos que já estão em contato nas esferas em que circulam e, desse modo, poder estranhar, escolher e ter acesso a outros discursos nos quais podem querer/ter necessidade de participar.

A ampliação do repertório de gêneros *canção de gênero musical* envolve o estudo de canções/gêneros que provavelmente serão desconhecidos dos

alunos, permitindo que apurem seu senso crítico, sua apreciação musical e sua formação cultural, mesmo que não sejam, inicialmente, do seu gosto pessoal. Consideramos que isso não seja um problema, visto que um dos objetivos do trabalho com canção em aulas de línguas é estimular que o educando posicione-se enquanto ouvinte da canção em estudo a partir da sua experiência com outras canções e gêneros musicais. Além disso, conforme afirmamos em Coelho de Souza (2012, p. 5), “uma canção e/ou um gênero musical que, à primeira vista, não seria de agrado dos alunos pode servir de base para uma tarefa bem sucedida, contanto que seja bem elaborada e que possua objetivos pedagógicos claros tanto para o professor quanto para os alunos”.

Para uma maior compreensão dos gêneros musicais em estudo, como já foi dito, torna-se relevante discutir com os alunos as características imanentes e exógenas aos mesmos a fim de promover oportunidades para que o aluno aperfeiçoe a leitura desse gênero. Essa proposta vai ao encontro da afirmação de Faraco (2003, p. 131) de que, na perspectiva bakhtiniana, “envolver-se em determinada esfera da atividade implica desenvolver também um domínio de gêneros que lhe são peculiares”, o que, no caso da esfera artístico-musical, conforme Costa (2002, p. 119-120), não implica necessariamente em “formar cancionistas, mas ouvintes críticos de canções”, ou seja, ouvintes mais competentes e aptos para perceber os efeitos de sentido da letra, de elementos da música e os produzidos pela articulação entre essas dimensões e para posicionar-se em relação a elas e aos discursos que se constroem a partir delas.

5 Fruição e apreciação

Embora fora de sala de aula ouçamos canções com inúmeros propósitos – tais como para dançar, namorar, relaxar, trabalhar, ou pelo simples prazer de ouvir música – sem uma escuta mais atenta dos elementos que as compõem, pensamos que a sala de aula de PLA pode tornar-se um local onde também se ouvem canções *para* apreciar a canção enquanto objeto artístico, suas qualidades estéticas e para conversar sobre as reações dos alunos. Em vista disso, além de discutir com os alunos sobre o que as pessoas *fazem* com uma determinada canção ou gênero musical (seus usos sociais), o professor poderia propor a reflexão sobre o que uma dada canção ou gênero musical *faz* com as pessoas, isto é, as sensações e reações que provoca no ouvinte, criando um espaço para trocas de “manifestações pessoais de ideias

e sentimentos sugeridos pela escuta musical, levando em conta o imaginário em momentos de fruição” (BRASIL, 1998, p. 84).

No contexto aqui abordado, entendemos que isso envolve enxergar a sala de aula de PLA como um espaço privilegiado para a valorização da subjetividade e da intersubjetividade, onde os alunos possam sentir-se à vontade para expor e debater suas opiniões sobre as canções ouvidas. Para isso, o professor pode propor a audição da canção (ou de um trecho da canção) enfocando uma primeira impressão sobre a mesma, algo que chamou a atenção do aluno e sua reação enquanto ouvinte da canção em estudo como forma de “simular” como se dá a audição da canção fora de sala de aula. Esse pode ser um modo de enfatizar um primeiro contato através da audição através da sensibilidade, tendo a fruição como ponto de início da relação ouvinte-canção. Em vista disso, questões como “Você gostou da canção? Por quê?”, “Que sentimentos a canção desperta em você?” ou, em um segundo momento, “Agora que você sabe do que fala a canção, você mudou sua opinião sobre ela? O que você pensa agora?” podem propiciar a reflexão sobre a percepção estética da canção por parte dos alunos e encorajá-los a expressar sua subjetividade. Ressaltamos a importância de o professor ter o cuidado de levar em conta e valorizar as diferentes opiniões e práticas de letramento literomusical prévias dos educandos, especialmente em turmas multiculturais, a fim de promover uma pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1987).

Como já afirmamos anteriormente, o fato de um aluno não gostar de uma canção não deveria ser entendido como se os objetivos pedagógicos do estudo da mesma não foram alcançados, visto que gostar ou não de uma canção são possíveis reações ao gênero, mesmo porque “[...] conhecer música é essencialmente conhecimento por contato, embora, a partir desse contato, pode-se decidir não levar esse contato adiante” (SWANWICK, 1994, p. 45). Nesse sentido, o que está em questão é criar tarefas de audição e leitura que estimulem os educandos a posicionarem-se em relação à canção em foco não apenas a partir do seu gosto pessoal, mas também da sua apreciação crítica. Desse modo, espera-se que possam gradativamente passar a justificar seu posicionamento com base em argumentos construídos a partir dessa apreciação, indo além de opiniões puramente subjetivas, como “Gostei, porque gosto desta banda” ou “Não gostei, porque não gosto deste tipo de música”, para argumentos sobre aspectos literários, musicais, literomusicais ou sobre o seu valor para a comunidade musical, como “Gostei, porque a letra é muito

bonita e o clima da música combina com a letra” ou “Não gosto deste gênero musical, mas respeito quem gosta”. Assim, concordo com os RC quando afirmam que a apreciação crítica de uma canção requer o desenvolvimento de “instrumentos apropriados para o entendimento da linguagem em questão, isto é, um repertório de referência para abranger o objeto apreciado em seus mais diversos aspectos” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 43), repertório esse que consiste, como dissemos anteriormente, em conhecimentos linguísticos, literários e musicais, reunidos para uma compreensão mais aprofundada das particularidades do discurso literomusical. Nessa perspectiva, entendemos que é papel do professor, enquanto guia, mediador e intérprete da leitura (RIO GRANDE DO SUL, 2009), instrumentalizar os alunos e instigá-los a perceber e refletir sobre a canção enquanto discurso literomusical, com suas especificidades no que diz respeito à construção de sentidos, formulando em nome deles as perguntas que talvez eles nem saibam enunciar, assim como fornecer-lhes o acesso a repertórios de conhecimento para que possam buscar respostas e novas perguntas. Para tanto, os PCN sugerem que o professor proponha

[...] tarefas em que os alunos percebam as qualidades das formas artísticas. Seu papel é o de propiciar a flexibilidade da percepção com perguntas que favoreçam diferentes ângulos de aproximação das formas artísticas: aguçando a percepção, incentivando a curiosidade, desafiando o conhecimento prévio, aceitando a aprendizagem informal que os alunos trazem para a escola e, ao mesmo tempo, oferecendo outras perspectivas de conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 98).

Indo ao encontro dessa ideia, consideramos a prática de audições comentadas uma maneira bastante produtiva de expandir os conhecimentos envolvidos na atribuição de sentidos a textos desse gênero e de, conseqüentemente, promover o letramento literomusical dos educandos. Essa proposta parte do entendimento da importância de construir uma comunidade de ouvintes que está para o letramento literomusical assim como a comunidade de leitores está para o letramento literário, uma vez que “é da troca de impressões, de comentários partilhados, que vamos descobrindo muitos outros elementos da obra; às vezes, nesse diálogo mudamos de opinião, descobrimos uma outra dimensão que não havia ficado visível num primeiro momento” (BRASIL, 2006, p. 68). Além disso, no que se refere à música, apesar de que “[...] até certo ponto, cada pessoa realmente ouve música de modo relativamente diferente, de

fato, único”, a troca de impressões e de interpretações pode propiciar o desenvolvimento do conhecimento musical, já que “um professor ou amigo sensível [à linguagem musical] pode nos ajudar a ouvir o que, caso contrário, pode nos passar despercebido” (SWANWICK, 1994, p. 14 e 20). Desse modo, a audição comentada tem como objetivo chamar a atenção dos educandos para elementos da canção que estão em jogo “nos bastidores” e que sejam relevantes para atribuição de sentidos através da percepção de recursos expressivos (sejam eles verbais, literários, poéticos, musicais ou literomusicais) que possam passar despercebidos em uma escuta mais superficial. Em outras palavras, procura-se passar de uma impressão global da canção para níveis mais aprofundados de conhecimento verbal, literário, musical e literomusical.

Embora seja particularmente importante o professor ter em mente o seu papel de guia, mediador e intérprete de leituras, é fundamental estar ciente de que, no contexto de ensino de PLA, podem haver casos em que ele não seja o interlocutor mais proficiente em sala de aula no que se refere ao conhecimento sobre a linguagem musical. Ressalto que, para realizar um trabalho mais aprofundado com canções em aula de línguas, “não é necessário que o professor seja ‘músico’, mas que seja sensível e criativo, a fim de encontrar meios de aguçar e incentivar a curiosidade e o senso crítico [dos educandos]” (NECKEL, 2005, p. 57). Por esse motivo, é fundamental estar aberto para as intervenções dos alunos e reconhecer a importância de criar um ambiente no qual os alunos possam tanto apreciar e fruir a canção em estudo quanto ampliar seu conhecimento sobre os elementos que a compõem. Assim, concordo com Costa (2002), quando propõe que um dos objetivos do trabalho com canções em sala de aula é o de

[...] proporcionar ao aluno uma educação dos sentidos e da percepção crítica, que proporcione, ao lado do prazer sensorial e estético, um exercício de leitura multissemiótica, voltado não apenas para a discriminação de cada materialidade semiótica do gênero, mas também para a interação pluridimensional que relaciona todos os elementos que uma canção pressupõe (autor – cantor – personagens – melodia – ouvinte genérico – ouvinte individual – etc.). (COSTA, 2002, p. 119).

6 Considerações Finais

Neste artigo, discutimos as implicações pedagógicas das noções de canção como constelação de gêneros (COELHO DE SOUZA, 2010, 2014)

e de letramento literomusical (COELHO DE SOUZA, 2015) para o uso de canções no ensino de línguas, mais especificamente de PLA, através de uma proposta pedagógica de caráter interdisciplinar para a abordagem de textos desse gênero do discurso. Na perspectiva aqui discutida, o pressuposto de que a canção é um gênero oral, secundário e sincrético implica em estimular seu estudo e sua compreensão a partir de uma construção de sentidos que leve em conta suas duas linguagens constitutivas e os efeitos de sentido literomusicais produzidos pela sua articulação. Da mesma forma, o entendimento de que a canção é também uma constelação de gêneros – na qual os diferentes gêneros musicais projetam interlocuções distintas, influenciando, assim, nos seus contextos de produção, circulação e recepção – implica em uma abordagem da canção em aulas de PLA que busque situar a *canção de gênero musical* em seu contexto de produção e recepção a fim de ter mais insumos para uma compreensão de quem fala, para quem e com que propósito.

Ressalto que os cinco objetivos pedagógicos para o uso de canções visando ao desenvolvimento do letramento literomusical propostos neste trabalho almejam orientar práticas pedagógicas que buscam uma compreensão mais ampla dos elementos imanentes e exógenos à canção. O entendimento da canção como gênero do discurso implica em propor a análise das práticas sociais associadas a ela. Isso quer dizer que questões tais como os participantes das interações mediadas pela canção, suas ações, seus valores e ideologias, lugares sociais que ocupam e estão ocupando no momento da interação, como lidam com representações sociais e estereótipos fazem parte do debate a ser proposto, do conhecimento a ser buscado e podem possibilitar que os alunos enxerguem a sua própria cultura com outros olhos, uma vez que a sala de aula de línguas adicionais deve ser

[...] um espaço para reflexão, autonomia e sensibilização ao outro na busca por uma compreensão de sua própria realidade e de uma ampliação de sua participação em práticas sociais onde a língua estrangeira e as práticas de leitura e escrita são produtos culturais e simbólicos valorizados. (SCHLATTER, 2009, p. 12).

Para concluir, apesar de este trabalho enfocar o ensino de português como língua adicional, consideramos que a proposta pedagógica aqui apresentada pode ser adaptada não apenas para o ensino de outras línguas adicionais, mas também de português como língua materna, guardadas as devidas especificidades do ensino de cada língua. Acreditamos que ter

o letramento literomusical como perspectiva norteadora para o uso de canções no ensino de línguas permite proporcionarmos uma abordagem mais holística da canção enquanto gênero discursivo, a qual procura colocar o educando em uma posição mais ativa e crítica como ouvintes de canções a fim de que possam participar de modo mais efetivo e autoral nas práticas e nos discursos nas quais suas (inter)ações são mediadas por canções.

Agradecimentos

Agradecemos ao CNPQ pela concessão da bolsa de mestrado no período de abril de 2010 a março de 2012 e da bolsa de doutorado de maio de 2014 a agosto de 2014.

Referências

BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010 [1929].

BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARETTA, A. A. *A canção e a cidade: estudo dialógico discursivo da canção brasileira e seu papel na constituição do imaginário da cidade de São Paulo na primeira metade do século XX*. 2011. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Departamento de Linguística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CARETTA, A. A. As formas da canção nas diversas esferas discursivas. *Estudos Lingüísticos*, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 17-24, set/dez de 2008.

CARETTA, A. A. Relações discursivas entre a canção popular e os gêneros primários da comunicação. *Estudos Lingüísticos*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 158-165, set/dez de 2007.

COELHO DE SOUZA, J. P. Letramento literomusical: práticas sociais mediadas por canções. *Revista Matraga*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, p. 175-197, jan/jun. 2015.

COELHO DE SOUZA, J. P. *Canção: letra e música no ensino de português como língua adicional: uma proposta de letramento literomusical*. 2014. 213 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

COELHO DE SOUZA, J. P. Canção: letra e música no ensino de português como língua adicional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 9, 2012, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2012. p. 1-17.

COELHO DE SOUZA, J. P. A canção na ótica dos gêneros discursivos: uma constelação de gêneros. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 40, p. 123-133, jun. 2010.

COELHO DE SOUZA, J. P. *Canção Brasileira: proposta de material didático para um curso de Português como Língua Adicional*. 2009. Monografia (Graduação em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, N. B. da. A letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 107-121.

CRANMER, D.; LAROY, C. *Musical Openings Using music in the language classroom*. Essex: Longman Group UK Limited, 1992.

ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, v. 18, p. 335-356, 1987.

FABBRI, F. A theory of musical genres: two applications. In: HORN, D.; TAGG, P. (Org.). *Popular music perspectives*. Göteborg and Exeter: International Association for the Study of Popular Music (IASPM), 1981. p. 52-81.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.

HERMETO, M. *Canção popular brasileira e ensino de história: palavras, sons e tantos sentimentos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

NAPOLITANO, M. *História & Música – história cultural da música popular*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NECKEL, M. *A prática de leitura da música popular brasileira e seus gêneros: uma abordagem interdisciplinar*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

PAULA, L. de. A imagem do som da canção brasileira contemporânea: uma produção artística e industrial. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUAGENS EM INTERAÇÃO, 2, 2008, Maringá. *Anais...* Maringá: Clichetec, 2008. p. 1766-1774.

- PAULINO, G. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004.
- PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, T. M. K; ZILBERMAN, R. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.
- PENNA, M. Dó, ré, mi, fá e muito mais: discutindo o que é música. *Ensino de Arte: Revista da Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo*, [s.l.], ano 2, n. 3, p. 14-17, 1999. Disponível em <<http://www.oocities.org/br/leonardoabviana/maurapenna.htm>>. Acesso em: 24 abr. 2004.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação do Estado, Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009. v. I.
- SCHLATTER, M. *O ensino de língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento*. Calidoscópio, v. 7, n. 1, p. 11-23, jan./fev. 2009.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim, RS: Edelbra, 2012.
- SIMÕES, L. J.; RAMOS, J. W.; MARCHI, D.; FILIPOUSKI, A. M. *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim, RS: Edelbra, 2012.
- STEFANI, G. *Para entender a música*. Rio de Janeiro: Globo, 1989.
- SWANWICK, K. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.
- TATTI, L. *O século da canção*. Cotia: Ateliê Editorial, 2008.
- TROTTA, F. Música e mercado: a força das classificações. *Revista Contemporânea*, v. 3 n.2, 2005.
- TROTTA, F. Gêneros musicais e sonoridade: construindo uma ferramenta de análise. *Revista Ícone*, v. 10, n. 2, 2008.
- VOLOSHINOV, V. N. *Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Circulação restrita. n/d [1926].

Data de submissão: 31/12/2015. Data de aprovação: 11/05/2016.