

MALVERIQUE NECKEL

A PRÁTICA DE LEITURA DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA E
SEUS GÊNEROS: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

FLORIANÓPOLIS
2005

MALVERIQUE NECKEL

A PRÁTICA DE LEITURA DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA E
SEUS GÊNEROS: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Lingüística, área de concentração, Lingüística Aplicada.

Orientadora: Prof^a Dr.^a Rosângela Hammes
Rodrigues

FLORIANÓPOLIS
2005

MALVERIQUE NECKEL

A PRÁTICA DE LEITURA DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA E
SEUS GÊNEROS: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em
Linguística, pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de
Santa Catarina, na área de concentração Linguística Aplicada.

Prof. Dr. Fábio Lopes da Silva
Coordenador do Programa de Pós-graduação em Linguística da
Universidade Federal de Santa Catarina

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr.^ª Rosângela Hammes Rodrigues
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^ª. Dr.^ª Terezinha Kuhn Junkes
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Heronides M. de Mello Moura
Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 21 de março de 2005.

Aos meus filhos
Malwe e Bruno

AGRADECIMENTOS

Agradeço à CAPES o apoio financeiro, por meio da bolsa de mestrado.

À Prof^a. Dr^a Rosângela Hammes Rodrigues, orientadora, a dedicação, a paciência, os puxões de orelha e o incentivo, ajudando-me a crescer e despertando minha necessária inquietude.

Às professoras Mary Stela e Mary Neiva Surdi o incentivo e socorro nas horas de ‘sufoco’ durante o mestrado.

Aos meus colegas das várias disciplinas que cursei durante o curso de pós-graduação em nível de mestrado o companheirismo.

À minha mãe e aos meus irmãos o apoio e o orgulho.

À minha esposa Eliane a dedicação, o carinho e ter ‘segurado as pontas’ durante a minha ausência.

Aos colegas da banda a paciência pelas minhas faltas nos ensaios.

Aos meus filhos Malwe e Bruno, principal razão do meu esforço, existirem.

A meu pai sua sempre presença, mesmo em outro plano.

A DEUS.

RESUMO

O objetivo principal desta dissertação é desenvolver uma proposta interdisciplinar de ensino-aprendizagem de leitura da música popular brasileira e seus gêneros. O foco teórico da pesquisa centra-se na perspectiva sociointeracionista da linguagem e da leitura e numa perspectiva da música popular brasileira como união indissolúvel entre a linguagem verbal e não-verbal. A base empírica da pesquisa ação desenvolveu-se em uma sala de aula de Língua Portuguesa e Educação Artística, numa 8ª série do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino de Santa Catarina. A metodologia contou com um período de observação e um de intervenção, considerado, mais precisamente, um período de participação ativa. O período de observação possibilitou verificar e comprovar como ocorre o ensino-aprendizagem de leitura na disciplina de Língua Portuguesa e, em ambas as disciplinas, como é abordado o objeto de ensino-aprendizagem (a música), como acontece o processo de apreensão de sentido na atividade de leitura em sala de aula e, até mesmo, como ocorre e é abordada a atividade de produção de textos na escola. O período de participação ativa foi contemplado com a leitura de várias músicas de diversos gêneros da música popular brasileira, seguida de discussões, que ofereceram real possibilidade de construção de sentido durante a leitura-interação do aluno com os textos e gêneros desse campo da música. Como fechamento do projeto de leitura, os alunos produziram uma música do gênero *rap*, um dos gêneros explorados em sala de aula. A partir da análise da elaboração didática efetuada, observou-se que a música popular brasileira, como objeto de ensino-aprendizagem de leitura, mesmo num curto período de tempo, permitiu que os alunos manifestassem leitura compreensiva dos textos (músicas) propostos, ou seja, eles demonstraram resposta ativa e, assim, foram além do processo de decodificação e repetição pura e simples dos textos apresentados pelo livro didático, cuja presença era constante nas aulas observadas. Nesse sentido, este trabalho propõe mudança de direcionamento das aulas de leitura, de forma que nelas prevaleça um real processo de interação verbal, de confrontos de saberes e conhecimentos acumulados sócio-historicamente, e não o cumprimento de meras atividades cristalizadas e monitoradas somente pelos textos didáticos ou provocadoras do silêncio e do apagamento do mundo dos alunos.

Palavras-chave: leitura; interdisciplinaridade; música popular brasileira; gêneros do discurso.

ABSTRACT

The main objective of this dissertation is to propose and develop an inter-curricular learning and teaching proposal concerning the reading of popular music and its genres. This research focus is on the socio-interactionist perspective of language and reading and on a perspective of Brazilian popular music as an indissoluble union between the verbal and nonverbal language. The empirical basis of the action research was developed in Portuguese Language and Arts classes, in an eight-grade classroom in Elementary School of the Educational System in Santa Catarina. An observation period and an intervention one characterized the methodology of the present study. The intervention period was considered more precisely as an active participation period. During the observation period was possible to notice and to prove how the teaching and learning process of reading is developed during the Portuguese Language classes. It was also possible to observe, in both subjects, how music, our learning and teaching object, is approached, how the students understand the meanings in their reading activities in the classroom, and even how the text writing activities are approached and developed at school. During the active participation period, the students worked on the reading of several Brazilian popular songs from different genres and discussed them as well. Besides allowing the students to have a real possibility of constructing meanings during the interactive reading process with the texts and the different kinds of the music, as a consolidation activity of the reading project, the students composed a rap song, that was one of the musical genres studied during the classes. From the analysis of the data, it was observed that the Brazilian popular music, as an object of the teaching and learning process of reading, even in a short period of time, allowed the students to have a comprehensible reading of the proposed texts, in other words, the students demonstrated their active reaction (their answer to the work) and then they could learn much more than they do when they just simply decode and repeat the texts presented by the text book, which was a really present practice observed during the classes. This way, this work proposes a different approach to the reading classes, where a real interaction verbal process can prevail, where the students can share and socialize their different previous knowledge, and not just work on mere and unchanging activities that are only monitored by the text books and that do not motivate the students to act and speak meaningfully, to change their world, remaining in silence and watching their world fading.

Keywords: reading; inter-curricular teaching; Brazilian popular music; speech genres.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS PARA UMA VISÃO PEDAGÓGICA E SOCIAL DA ATIVIDADE DE LEITURA	18
1.1 A ATIVIDADE DE LEITURA COMO PROCESSO COGNITIVO.....	19
1.2 A ATIVIDADE DE LEITURA COMO PROCESSO DE INTERLOCUÇÃO	25
1.3 PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS ACERCA DA ATIVIDADE DE LEITURA.....	33
2 O OBJETO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA: A MÚSICA POPULAR BRASILEIRA	40
2.1 A CONSTITUIÇÃO DA MÚSICA E SUA CONCEITUAÇÃO.....	41
2.2 A MÚSICA COMO LINGUAGEM.....	44
2.3 BREVE HISTÓRICO DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA.....	48
2.4 A MÚSICA NA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA.....	53
2.5 O GÊNERO MUSICAL <i>RAP</i>	57
3 METODOLOGIA	61
3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA-AÇÃO	62
3.2 A ESCOLA E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	65
3.3 O PRIMEIRO PASSO DA PESQUISA: O PERÍODO DE OBSERVAÇÃO.....	68
3.4 O SEGUNDO PASSO DA PESQUISA: O PERÍODO DE PARTICIPAÇÃO ATIVA	68
4 ANÁLISE DOS DADOS	71
4.1 A OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	72
4.1.1 O uso do Livro Didático.....	73
4.1.2 A produção de Textos	80
4.1.3 As aulas de Leitura Livre	87
4.2 A OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.....	91
4.2.1 A arte na História.....	92
4.2.2 O trabalho com o folclore.....	94
4.2.3 O trabalho com ‘Poesia’	96
4.3 DIÁRIO DA PARTICIPAÇÃO ATIVA	99
4.3.1 O Aluno como Co-responsável pelos Objetivos Pedagógicos (2/10/2003)	101
4.3.2 Concepções de Leitura: ler ou oralizar (3/10/2003).....	103
4.3.3 Leitura Estudo do Gênero <i>Rock/pop</i> : a leitura compreensão e a leitura pretexto (12/10/2003)	107
4.3.4 Egüinha Pocotó: leitura e debate dos diferentes níveis de linguagem (15/10/2003)	110
4.3.5 A Atividade de Produção Textual: um autor anônimo(17/10/2003).....	114
4.3.6 Leitura de Músicas com Assuntos do Cotidiano do Aluno (24/10/2003).....	119
4.3.7 Reconstrução dos Textos dos Alunos: a prática de análise lingüística (30/10/2003).....	124
4.3.8 Breve Histórico da Música Popular Brasileira (31/10/2003)	127
4.3.9 Leitura Estudo do Gênero <i>Rap</i> : tema, estilo e composição (05/11/2003).....	129
4.3.10 O processo de produção textual coletiva da letra da música do gênero <i>Rap</i> (12/11/2003).....	131

4.3.11 A Leitura da Música Produzida pelos Alunos (26/11/2003)	133
4.4 AVALIAÇÃO DA PESQUISA.....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
REFERÊNCIAS.....	145
ANEXOS	148

LISTA DE CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

A	–	Aluno(a)
P	–	Professora
Pesq.	–	Professor pesquisador
As	–	Alunos(as)
...	–	Pausa na fala
()	–	Comentário do pesquisador

INTRODUÇÃO

Esta dissertação pauta-se no intento maior de desenvolver uma proposta interdisciplinar de ensino-aprendizagem de leitura da música popular brasileira e seus gêneros. Para tanto, relata a pesquisa realizada em uma 8ª série do Ensino Fundamental do período noturno da Escola Estadual Professor Nelson Horostecki, no município de Chapecó, em que se aliam os conhecimentos construídos durante o Curso de Letras na UNOESC (Universidade do Oeste de Santa Catarina) e o Curso de Mestrado da Pós-graduação em Linguística da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) com a experiência do pesquisador como músico profissional e com aspectos da realidade escolar, proporcionados pela forma como a pesquisa foi conduzida.

Antecipadamente à decisão de ter como meta de pesquisa a realização de um trabalho interdisciplinar de ensino-aprendizagem de leitura da música popular brasileira, o que motivou e conduziu este trabalho foi, primeiramente, uma busca por meios de melhorar a prática de leitura não apenas na disciplina de Língua Portuguesa (que tem essa prática como uma das unidades de ensino), mas em todas as instâncias pedagógicas e não-pedagógicas que necessitam e utilizam-se da leitura como meio para atingir seus objetivos. Para isso, em vez de reproduzir os discursos pessimistas sobre as dificuldades e problemáticas do atual ensino no Brasil, optou-se por desenvolver um projeto de pesquisa-ação que esboçasse um dos caminhos possíveis para o ensino-aprendizagem da leitura.

Iniciou-se o projeto em consonância com as perspectivas de muitos autores que também acreditam que o ensino da leitura não deve ser responsabilidade apenas do professor de Língua Portuguesa. Além disso, adota-se também a posição de Orlandi (1996, p.7-11), que afirma que um ponto central dos problemas que constituem o ensino-aprendizagem de leitura

é “a polissemia da noção de leitura” no meio pedagógico. Segundo a autora, a leitura deve ser entendida como “atribuição de sentidos”, pois saber ler é “saber o que o texto diz e o que ele não diz”. Ainda, segundo a mesma autora, a leitura não é apenas uma questão lingüística, pedagógica ou social. Ela é constituída, na verdade, pelos três aspectos ao mesmo tempo. Observando a leitura sob essa perspectiva, a interdisciplinaridade é um meio de fugir desse reducionismo e do discurso constante de responsabilizar, em uma educação fragmentária, apenas uma disciplina pelo sucesso ou fracasso dessa atividade, que permeia todas as disciplinas escolares e a sociedade. Essa é a principal razão de se optar por um trabalho interdisciplinar de leitura. Afinal, como mencionado, todas as instâncias pedagógicas e não pedagógicas utilizam a leitura para atingir seus mais variados objetivos.

Não acredito que se deva restringir a reflexão da leitura ao seu caráter mais técnico. Isso conduz ao tratamento da leitura apenas em termos de estratégias pedagógicas exageradamente imediatistas. E a leitura deve ter, na escola, uma função no trabalho intelectual geral. Na perspectiva imediatista, as soluções propostas colocam à disposição do aluno apenas um artefato escolar pronunciadamente instrumental. Visando a urgência de resultados escolares, se passa por cima de aspectos fundamentais que atestam a história das relações com o conhecimento tal como ele se dá em nossa sociedade, assim como sobre a história particular de nossas instituições do saber e seus programas. (ORLANDI, 1996, p.35-36).

Em concordância com essa perspectiva de ensino-aprendizagem de leitura e refletindo sobre ela, Foucambert (1994, p.34) afirma o seguinte:

É fácil compreender que o aprendizado da leitura não depende da justaposição das escolhas de “método” que os docentes podem fazer, cada um para sua classe, mas sim, da organização geral da escola, da política coerente que a equipe pedagógica decide adotar para o ensino em seu conjunto. Isso porque tais condições de poder dependem, primeiramente, de estruturas que ultrapassam amplamente o âmbito da sala de aula. É toda a escola que deve organizar-se em torno de “serviços gerais”, responsabilizando-se pelas diversas funções que permitem a uma coletividade viver, ou seja, gerir seu funcionamento interno e suas relações com o ambiente.

Assim, em virtude de a leitura ser um ‘instrumento’ necessário à vida escolar e a toda comunidade grafocêntrica e, por essa mesma razão, considerar-se imprescindível a divisão da responsabilidade do sucesso ou fracasso do seu ensino não apenas entre os docentes de Língua Portuguesa, mas com toda a organização da escola, traçou-se um projeto de pesquisa de ensino-aprendizagem de leitura que divide essa responsabilidade com outra área do saber, a disciplina de Educação Artística. Para isso, optou-se pela música popular brasileira¹ como objeto de ensino-aprendizagem de leitura, pois, além de tratar-se de um conteúdo que já faz parte do currículo da disciplina de Educação Artística, no que diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa, também uma infinidade de letras de música são usadas como objeto de leitura.

Além dessas razões, a partir do objeto de ensino-aprendizagem, procurou-se uma forma de aproximar os alunos de uma relação entre os textos artístico-musicais e seus gêneros e os demais textos e gêneros do discurso, pois é também nessa inter-relação que os enunciados produzem, reproduzem e entrecruzam (dialogismo) os sentidos em circulação na sociedade. Sobre essa relação de diálogo entre os textos de diferentes naturezas semióticas, Bakhtin (1997, p.329) afirma o seguinte:

Se tomarmos o texto no sentido amplo de conjunto coerente de signos, então também as ciências da arte (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) se relacionam com textos (produtos da arte). Pensamentos sobre pensamentos, uma emoção sobre a emoção, palavras sobre palavras, textos sobre textos.

¹ Nesse caso, entende-se a música popular brasileira como parte do universo da música, diferenciada de outros domínios que compõem o universo musical, como a música clássica, a música religiosa, a música sertaneja etc. A música popular brasileira é composta por determinados gêneros musicais, como o *rock*, o *pop*, o *reggae*, o *rap*, o forró, a música gauchesca, nativista etc. Essa parte da área da música não pode ser confundida com a música dita MPB (Música Popular Brasileira), que é considerada por uma infinidade de críticos musicais e musicólogos um gênero musical, pois, pensando bakhtinianamente, a MPB tem certa estabilidade lingüística (de linguagem), social e ideológica. Essas questões serão abordadas no capítulo 2.

Enfim, além das justificativas apontadas para a escolha da música popular brasileira como objeto de pesquisa, não se pode deixar de destacar a inserção dos gêneros musicais em grande parte dos meios de comunicação, estando eles, portanto, presentes na realidade imediata do aluno. A música popular brasileira é um campo da música constituído por gêneros que, por serem facilmente encontrados na sociedade, apresentam-se com certa familiaridade para o aluno. Em relação à positividade dessa aproximação do aluno com textos de gêneros que lhe são familiares, Kato (1995, p.75-76) afirma que “um texto de conteúdo altamente familiar possibilita ao leitor usar muitos de seus esquemas, o que nos faz prever uma leitura com um bom componente de processos, dedutivos e analíticos”; no entanto, para a leitura de um texto de conteúdo pouco familiar, de nada serve esse ‘arsenal de esquemas’ do leitor. Por isso, é fundamental a interação do aluno leitor com o seu mundo, como ponto de partida para a leitura de outros mundos possíveis.

O objetivo e a metodologia partiram, também, do princípio de que o ensino-aprendizagem da atividade de leitura no ambiente escolar é geralmente uma prática de estilhaçamento, causada pela utilização de textos fragmentados ou descontextualizados, seja em virtude do livro didático ou de outro meio pedagógico de apresentação dos textos. Dessa forma, se oferece aos aprendizes de língua materna envolvidos nesta pesquisa uma proposta não-fragmentária e contextualizada de prática de leitura na escola.

É claro que, como discutido, a opção pela música popular brasileira como objeto de leitura não é novidade, no que diz respeito a sua utilização no meio pedagógico. Todavia, o diferencial centra-se em duas perspectivas precisas: a primeira diz respeito ao fato de que se aborda efetivamente a música popular brasileira, não apenas as letras das músicas, e, quando se fala desse campo da música, considera-se a união indissolúvel entre letra e música (harmonia, melodia, ritmo e gênero), como objeto de ensino-aprendizagem da atividade de leitura; a segunda é que se procura, a todo o momento, não utilizar a leitura da música como

mero pretexto para enfocar outros conteúdos não ou muito pouco relacionados com o ato de ler – isso, quando aconteceu, teve importância secundária, pois a atividade de leitura como compreensão de outros textos e diálogo com eles foi a perspectiva que sempre guiou o trabalho.

A proposta de trabalho com a música popular brasileira no Ensino Fundamental pauta-se em uma concepção de ensino-aprendizagem de língua materna sociointeracionista. Os gêneros que compõem o campo da música popular brasileira proporcionaram meios para abordar, com mais facilidade, o texto na sua dimensão textual-discursiva. Além disso, 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). Como afirma Brandão (2000, p.180), “uma abordagem que privilegie a interação não pode estudar o texto de forma indiferenciada, em que qualquer que seja o texto, vale o mesmo modo de aproximação”.

Por último, é importante destacar a preferência pela pesquisa-ação também como forma de fugir do formalismo estático que compõe muitas das pesquisas e produções científicas. Acredita-se que existe necessidade não apenas pedagógica, mas também política de aproximar os mestrados em Linguística e em Educação dos maiores interessados nas novas pesquisas e nos novos diálogos promovidos para o meio educacional: aqueles envolvidos diretamente no ensino, que são os professores, os alunos e a própria esfera escolar.

Segundo Linhares *et al.* (1991, p.59-58, grifo dos autores), ainda está em vigência no Brasil uma divisão de tarefas, em que a produção e a transmissão do conhecimento trabalham em instâncias separadas:

[...] o lócus da pesquisa seria a universidade – sobretudo a pós-graduação – em contraposição aos ensinos Fundamental e Médio, onde deveria acontecer a prática da disseminação do conhecimento. Assim, supomos que exista uma dicotomia entre “alguns que produzem o conhecimento e outros que executam a sua divulgação”.

É claro que, ao optar por essa forma de pesquisa de cunho interventivo e colaborativo, alguns problemas vinculados à realidade da sala de aula vêm à tona. Assim sendo, o planejamento e o desenvolvimento da pesquisa e das aulas ocorreram conforme a percepção acerca das condições de produção propostas pela escola e pelas disciplinas envolvidas. Nesse tipo de estudo, o pesquisador acaba tendo de respeitar algumas regras institucionalizadas e que, no desafio da pesquisa, devem ser adequadas ao trabalho em andamento. Assim, questões não objetivadas pela pesquisa, como a produção textual, o ensino de questões de língua, a própria avaliação escolar e os conflitos escolares, acabaram sendo enfocadas como acontecimentos não previstos no projeto inicial do trabalho pedagógico, que se incorporaram a ele e foram relevantes para os resultados da pesquisa.

Apesar de não caber apenas ao pesquisador o andamento das aulas, que são sempre dependentes das condições de produção oferecidas pela escola (que se refere aos alunos, professores, planejamentos curriculares e até mesmo ao meio social em que ela se insere), os objetivos previstos efetivamente nortearam o desenvolvimento da pesquisa. Assim, acredita-se que os conteúdos e aspectos não objetivados inicialmente no planejamento, que apareceram durante a trajetória de trabalho, não alteraram os objetivos da pesquisa.

Esta pesquisa orienta-se pelos seguintes objetivos, separados em tópicos:

Objetivo geral

- Desenvolver uma proposta interdisciplinar de ensino-aprendizagem de leitura da música popular brasileira e seus gêneros no Ensino Fundamental.

Objetivos específicos

- Investigar qual é o lugar e papel da música popular nas disciplinas de Língua Portuguesa e Educação Artística, a partir da análise de livros didáticos do Ensino Fundamental e das aulas dos professores da turma escolhida para a pesquisa-ação;
- Observar as práticas de leitura propostas pelo professor de Língua Portuguesa;
- Analisar as concepções teóricas e metodológicas que sustentam a prática pedagógica do professor nas aulas de leitura, de modo geral e quando propõe o uso da música popular como atividade escolar;
- Observar as práticas pedagógicas do professor de Educação Artística;
- Analisar as concepções teóricas e metodológicas que sustentam a prática do professor de Educação Artística; e
- Promover a interdisciplinaridade entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Educação Artística, por meio de conteúdos relacionados à música popular e à leitura.

Em termos de organização, este estudo está dividido em mais quatro capítulos textuais, afora as últimas considerações. No primeiro capítulo da dissertação, apresenta-se a fundamentação teórica sobre leitura que norteou a pesquisa, abordando as várias faces das concepções de leitura e o seu ensino-aprendizagem na escola. Apesar de o mote do estudo ser a perspectiva sociointeracionista, adentram-se também as questões relacionadas à leitura numa visão cognitivista, pois são inegáveis as contribuições de alguns teóricos dessa perspectiva para a compreensão da atividade de leitura, principalmente no que diz respeito ao aspecto pedagógico. Apesar de se contrapor e articular essas duas concepções teóricas e do trabalho se fundamentar nelas, o olhar do pesquisador esteve sempre voltado precisamente

para a atividade de leitura numa concepção interlocutiva, ou seja, a leitura como interação social.

O segundo capítulo refere-se aos aspectos teóricos relacionados ao objeto de ensino-aprendizagem da leitura: a música popular brasileira. Nessa seção, além de se permear as relações da música com a história e a cultura, articula-se o objeto de ensino-aprendizagem a aspectos relacionados à linguagem e à sala de aula.

No terceiro capítulo, expõe-se a metodologia que guiou a pesquisa. Inicialmente, abordam-se as concepções epistemológicas da pesquisa-ação, em seguida, apresentam-se e discutem-se questões relacionadas ao espaço e aos sujeitos envolvidos na pesquisa.

No quarto capítulo, relata-se o período de observação e de participação ativa, sempre se interpondo e articulando os acontecimentos com a fundamentação teórica desta pesquisa. Esse relato é seguido de uma avaliação geral da pesquisa realizada, que revisita os objetivos propostos e os pressupostos da pesquisa-ação.

Nas considerações finais, revela-se o anseio pela continuidade deste trabalho e a importância da incorporação da música popular como objeto de ensino-aprendizagem de leitura. Por fim, reafirma-se o que se discute em toda a dissertação, ou seja, a relevância do respeito pelo conhecimento do aluno adquirido fora do ambiente escolar, sua cultura e sua visão de mundo.

1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS PARA UMA VISÃO PEDAGÓGICA E SOCIAL DA ATIVIDADE DE LEITURA

Apesar de o objeto de investigação e a ‘práxis’ desta pesquisa abrangerem vários aspectos da linguagem, ela centra-se, mais precisamente, nas várias perspectivas acerca da atividade de leitura. As posições discursivas do autor e do leitor, mediadas pelo texto e pela língua, e o contexto sócio-histórico são fundamentais para que se possam evidenciar questões conceituais e procedimentais que constituem o ato de ler. Aborda-se a atividade da leitura numa perspectiva de interlocução, compartilhando a postura teórica de Marcuschi (2002, p.22) de que a língua a partir de hipóteses “sócio-interativas [...] é uma forma de ação social e histórica”.

Como a leitura pode ser estudada com base em diferentes aspectos, como o cognitivo, o lingüístico, o social e o pedagógico, procura-se, em razão de a pesquisa estar voltada aos aspectos pedagógicos, considerar diferentes perspectivas teóricas, porém se privilegia a posição sociointeracionista, focalizando a leitura mais intimamente, a partir da interação verbal. Com esse procedimento, objetiva-se dar voz não apenas ao discurso teórico e pedagógico sobre o ensino da leitura, mas aos participantes envolvidos diretamente neste estudo: os alunos, que são a razão de ser desta e de várias outras pesquisas que a antecederam, na busca por meios para desenvolver na escola essa atividade – a leitura –, que transpassa todo o meio pedagógico, independentemente da área ou disciplina, e a sociedade.

Assim, na primeira seção deste capítulo, aborda-se a leitura, a partir da perspectiva cognitiva; mais precisamente, remete-se às questões referentes à memória do sujeito leitor, como mecanismo fundamental na constituição desse processo, que é o ato de leitura. Na seção seguinte, trata-se da leitura numa perspectiva sociointeracionista, até focar-se referências

voltadas mais especificamente aos seus aspectos pedagógicos. Nessa seção, em especial, parece viável um diálogo entre o ato de ler como processo cognitivo (a partir da noção de memória) e uma visão sociointeracionista da leitura.

1.1 A ATIVIDADE DE LEITURA COMO PROCESSO COGNITIVO

Contrariando um enfoque antes restrito às habilidades perceptivas e motoras, nos anos 1970 e 1980, a atividade de leitura foi abordada sob uma visão cognitiva, preocupada, sobretudo, com ‘o sujeito leitor’. Nessa perspectiva, a leitura é conceituada como um processo de decodificação, de busca e extração de significados de um texto, de reconstrução de sentido e de compreensão.

A atividade de leitura é constituída a partir de uma multiplicidade de processos cognitivos, nos quais o leitor se engaja na busca de sentido do texto escrito. Revendo sob uma visão pedagógica essa afirmação, pressupõe-se que o papel do professor é criar e desenvolver estratégias que permitam efetivar a leitura mediante o conhecimento dos aspectos envolvidos na compreensão (KLEIMAN, 2002).

Para Kleiman (2002), a leitura não é um objeto abstrato, mas uma realidade material e um objeto coerente. Dessa forma, pode-se considerar que a compreensão de um texto escrito não é apenas um ato individual e cognitivo, mas também social, pois a própria compreensão verbal extrapola os limites desse processo. O material verbal é apenas uma parte do todo que envolve o ato de ler.

De fato, a compreensão de um texto escrito envolve a compreensão de frases e sentenças, de argumentos, de provas formais e informais, de objetivos, de intenções, muitas vezes de ações e de motivações, isto é, abrange muitas das possíveis dimensões do ato de compreender, se pensarmos que a compreensão verbal inclui desde a compreensão de uma charada até a compreensão de uma obra de arte. (KLEIMAN, 2002, p.10).

Em concordância com essa concepção cognitiva da leitura, porém voltado para o ato de ‘ler’ mais como produto e nem tanto como processo, Cagliari (1998, p.150) afirma que a leitura “opera no mundo da escrita”, do significado e da oralidade. Trata-se de um processo extremamente complexo, que não envolve apenas aspectos relacionados à semântica, mas também a fatores culturais, ideológicos, filosóficos e até fonéticos.

Um dos pontos relevantes da leitura como processo cognitivo diz respeito ao ‘conhecimento prévio’ do leitor. Segundo Dalla Zen (1997, p.54), na atividade de leitura o leitor leva em consideração o que já sabe, ou seja, “o conhecimento acumulado ao longo de sua vida, o qual é altamente relevante para a compreensão do que está sendo lido”. Ao se pensar na leitura como processo de aquisição de significados, esse conhecimento prévio do leitor é um aspecto relevante, que não pode ser deixado de lado, ao contrário, deve ser ativado.

De acordo com Kleiman (2002, p.13), a leitura é “um processo interativo”, pois o leitor interage constantemente com diversos níveis de conhecimento, como o lingüístico, o textual e o conhecimento de mundo, que são conhecimentos prévios básicos para a construção do sentido no ato de ler.

A primeira forma de conhecimento prévio do leitor, ou seja, o conhecimento lingüístico, desempenha papel central no processamento do texto, que é “aquela atividade pela qual as palavras [...] são agrupadas em unidades ou fatias maiores, também significativas” (KLEIMAN, 2002, p.13). O conhecimento lingüístico é um conhecimento implícito, ‘não-verbalizado’, nem ‘verbalizável’, na grande maioria das vezes, que faz com que, por exemplo, “falemos o português como falantes nativos”. Ele abrange desde o conhecimento da pronúncia da língua em questão, passando pelo seu vocabulário e regras gramaticais, chegando ao conhecimento sobre o seu uso.

Já o conhecimento textual, segundo as teorias cognitivas, refere-se ao conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso necessários ao leitor na efetivação do ato de ler. Para essas teorias, os ‘tipos de discurso’ dizem respeito, mais precisamente, aos domínios discursivos, como o jornalístico, o jurídico, o literário etc. Assim, quanto maior a exposição do leitor a diferentes textos, diferentes estruturas textuais e tipos de discurso, com menos dificuldade esse leitor reconhecerá e compreenderá os mais diversos textos presentes na vida em sociedade.

O terceiro tipo de conhecimento prévio, o conhecimento de mundo, diz respeito à recuperação parcial ou rápida do conhecimento extralingüístico acumulado pelo leitor durante a sua vida. É o conjunto de informações e assuntos diversos adquiridos no seu meio social, os quais são resgatados sucessivamente de sua memória, no ato da leitura. É relevante que se ressalte também a necessidade de conhecimento mútuo entre os envolvidos na leitura, ou seja, leitor e autor (KLEIMAN, 2002).

Em consonância com o que foi exposto até aqui, Kato (1999, p.8) afirma que, no ato da leitura, “o reconhecimento das formas verbais” é determinado, em boa parte, por “processos de inferências e de predições ditadas pelo conhecimento lingüístico e extralingüístico do leitor”. Pensando na maneira como ocorre o processamento em leitura, a autora afirma que se trata, na verdade, de um processo de reconhecimento instantâneo, em que as palavras são lidas como um todo e não letra por letra ou sílaba por sílaba. É o reconhecimento ou a interpretação da palavra por meio do todo.

Da mesma forma [...] que podemos identificar uma árvore enxergando apenas uma parte de sua copa, a palavra pode ser reconhecida ou adivinhada sem que enxerguemos a sua totalidade. A leitura de uma palavra por um leitor competente é feita, pois, de maneira ideográfica. (KATO, 1999, p.34).

Em resumo, para Kato (1999, p.39), a “precisão da leitura de uma palavra” é dependente dos seguintes fatores: de a palavra estar registrada no léxico visual do leitor e a frequência com que ele foi exposto a ela; do conhecimento de regras e “imposições fonotático-ortográficas, sintáticas, semântico-pragmáticas, colocacionais e estilísticas”, para que o leitor possa prever sua forma e seu conteúdo; e da capacidade do leitor de inferir e antecipar itens ainda não vistos. Como dito, segundo a autora, “uma leitura proficiente não se processa palavra por palavra, mas por blocos que constituem unidades de informação” (1999, p.40). Esses blocos, os quais Kato denomina “unidades de informação”, em nível de compreensão, são dependentes do conhecimento de mundo do leitor ou de fatores previsíveis do texto. Somente a partir de tais expectativas torna-se possível a plenitude de uma leitura interpretativa.

Vale ressaltar que um dos principais pontos conceituais que envolvem a leitura quanto ao processamento de informação, conforme a perspectiva cognitiva, é a descodificação. Segundo Kato (1999, p.50), o processamento de informação na leitura ocorre via dois tipos básicos de processamento: o descendente (*top-down*), que é uma forma de abordagem não-linear, em que as deduções são obtidas de forma não visual e cuja direção parte da macro para a microestrutura de um texto e da função para a forma; e o ascendente (*bottom-up*), que é uma abordagem que faz o caminho inverso, ou seja, em que se constrói o significado, partindo-se das unidades menores para as maiores. A autora observa que, enquanto a psicologia privilegiou o primeiro tipo de processamento nos seus modelos de aprendizagem, a lingüística estruturalista, pela sua própria história, privilegiou o segundo. Para Kato, esses tipos de processamento podem servir para descrever tipos de leitores. Nessa perspectiva,

[...] o leitor maduro [...] é aquele que usa, de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos complementarmente. É o leitor para quem a escolha desses processos é já uma estratégia meta-cognitiva, isto é, é o leitor que tem um controle consciente e ativo de seu comportamento (KATO, 1999, p.51).

Já para Cagliari (1998, p.150, grifo do autor), a leitura eficiente realiza-se por dois processos distintos:

[...] uma decifração e uma decodificação. O leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente, refletir sobre isso e formar o próprio conhecimento e opinião a respeito do que leu.

Assim, segundo o autor, é impossível que um escritor defina limites precisos de leitura para sua obra, pois cada leitor interfere na leitura conforme seu conhecimento de mundo. Uma obra é completamente dependente da estrutura de conhecimento do leitor. Essa leitura inferida a partir do modo pessoal e da história do leitor é denominada pelo autor leitura paradigmática. Já se a leitura ocorrer apenas a partir do sentido literal da palavra, buscando apenas um significado, é nomeada como leitura sintagmática.

Uma leitura sintagmática é aquela em que o leitor acompanha palavra por palavra, numa certa ordem, adquirindo, em geral, apenas um significado literal de leitura; já uma leitura paradigmática faz com que o leitor não só descubra o significado literal das palavras e expressões, à medida que vai lendo, como também traga para esse significado os conhecimentos adicionais, oriundos de seu modo pessoal de interpretar o que leu, tendo em vista toda sua história como leitor e falante de uma língua (CAGLIARI, 1998, p.152).

Voltada a uma crítica ao modelo centrado nas habilidades perceptivas e motoras e adotando uma perspectiva mais pedagógica da atividade da leitura, Dalla Zen (1997, p.51) afirma que o processo de decodificação e a construção de significados ocorrem paralelamente:

“os significados não são obtidos apenas através de palavras, frases, parágrafos ou mesmo textos”. Segundo a autora, é fundamental que o ensino de leitura preveja essa perspectiva de aquisição do leitor aprendiz, pois, assim, os índices visuais devem ser enriquecidos à medida que ocorre a interação do texto com o conhecimento e a visão de mundo do leitor.

E quanto ao trabalho com leitura? Ao que parece, pelas condições em que se desenvolve, professora e alunos não têm operado com a idéia de que a leitura é um processo de interação entre leitor e texto e que nesse encontro a história de ambos se modifica. Modifica-se o leitor porque “acorda” toda a sua experiência de mundo e a coloca em confronto com a experiência do autor que ganha outra vida. É um intercâmbio ativo. Não estamos, neste caso, falando apenas de um texto ou de uma leitura, mas das várias possibilidades de leitura que um mesmo texto oferece (DALLA ZEN, 1997, p.27).

A atividade de leitura consiste no processo de formular um juízo de valor sobre o que está escrito, uma vez que “ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é” (FOUCAMBERT, 1994, p.9).

Logo, pode-se concluir que a atividade de leitura perpassa a mera perspectiva da decodificação das palavras, trata-se de um processo de compreensão que deve chegar às idéias centrais, às inferências, à descoberta dos menores detalhes e às conclusões a respeito de um texto. O ato de ler “é um processo de percepção e interpretação de sinais gráficos e das relações de sentido que os mesmos guardam entre si” (ZILBERMANN, 1986, p.26-27).

Assim, resumidamente ao que foi exposto nesta seção dedicada a apenas algumas ‘pinceladas’ acerca da leitura como processo cognitivo, quer-se ressaltar que uma das maiores contribuições dos estudiosos cognitivistas para esta pesquisa diz respeito à importância e ao caráter de necessidade do conhecimento prévio do leitor para uma leitura eficiente. É no respeito pelo ‘mundo’ do leitor que deve estar centrada uma perspectiva pedagógica que almeje não apenas o aluno ‘decifrador’, mas o aluno ativo e crítico. Essa contribuição vai

muito além de uma visão cognitiva, ela vem ao encontro das teorias centradas na leitura como interlocução.

O cuidado com o aspecto ‘conhecimento de mundo’ do leitor, principalmente no que diz respeito ao seu conhecimento sociocultural, foi um dos motes importantes que guiaram a parte procedimental desta pesquisa e que pode ser observado na proposta de ensino-aprendizagem de leitura da música popular brasileira (apresentada nos capítulos 3 e 4).

1.2 A ATIVIDADE DE LEITURA COMO PROCESSO DE INTERLOCUÇÃO

Nos últimos anos, mais precisamente na década de 1990, surgiu no Brasil, como reflexo de uma concepção sócio-histórica da linguagem e da aprendizagem, sobretudo no que se refere às concepções de Bakhtin e Vygotsky, uma perspectiva da atividade de leitura como processo de interlocução. O ato de ler, segundo essa perspectiva, delineia-se “agora pela atividade discursiva, fundada em, e constitutiva das interações verbais” (SMOLKA, 1989, p.24).

Com os estudos na área interacionista, houve mudança de foco na atividade de leitura. O texto como produto deixa de ser o principal elemento de análise do ato de ler, para dar lugar ao processo de interlocução, em que a leitura torna-se uma relação de confronto entre os interlocutores. Conforme Orlandi (1996, p.9), “o leitor não interage apenas com o texto”, mas com “outros sujeitos”, num processo de interação, de diálogo.

Essa nova concepção de leitura e a ênfase nas suas possíveis interlocuções no meio pedagógico podem ser observadas nas formulações das novas propostas curriculares nacionais e estaduais, bem como nas ainda confusas tentativas de abordagem didática da leitura, numa perspectiva interacionista, nos novos livros didáticos. De um modo ou de outro, essas diferentes abordagens pedagógicas da atividade de leitura desses documentos procuram

encontrar meios que concretizem a formação de leitores críticos e ativos socialmente.

Como exemplo dessa nova perspectiva, sustentada pela teoria sociointeracionista e objetivando a formação de alunos leitores críticos e comprometidos com um processo histórico e social da linguagem, a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1998, p.80) parte do pressuposto de que “o ser humano deve ser entendido como social e histórico”. De acordo com a proposta, no âmbito teórico, isso significa ser “resultado de um processo histórico conduzido pelo próprio homem”. A linguagem é considerada mais do que mera habilidade ou parte desse conhecimento, é aquilo que reproduz sentidos e torna concreta essa interação social entre os sujeitos históricos, por meio do discurso concretizado nos textos, considerados como “centro do processo de interação locutor/interlocutor, autor/leitor”. Assim sendo, a proposta considera que o sentido ou a compreensão do texto não se encontra nele mesmo, mas no espaço entre o próprio texto, o autor e o leitor.

Nesse aspecto,

Nos dias de hoje, já não se pode mais trabalhar a literatura ou a leitura da mesma forma que há um século. O que se queria do aluno nas aulas de leitura nesse tempo que já vai longe e o que se quer hoje deve ter e tem, com certeza, uma diferença substancial. Se no primeiro caso buscava-se a formação do leitor decodificador, no segundo, busca-se o leitor/criador, recriador e contestador. Vai daí que, se num primeiro momento se trabalhou com um leitor que nos devolvia o texto que apenas decodificava – através de questionários, resumos ou fichas de leitura – neste momento novo não se quer mais o texto decodificado e sim recriado, ampliado e, por isso mesmo, lido. Essa mudança de concepção de leitor exige também uma mudança de encaminhamento de leitura. (SANTA CATARINA, 1998, p.43).

Para compreender melhor o funcionamento dessa perspectiva do sujeito como ser social e histórico, é necessário que primeiramente se repassem alguns conceitos que acabaram eclodindo como o caminho para se chegar a esse processo de leitura como interlocução, que

são as noções bakhtinianas a respeito da linguagem como interação, da palavra como discurso, do enunciado, do texto e dos gêneros do discurso.

Partindo da língua como forma de ação social e histórica e centradas mais precisamente nos seus aspectos discursivos e enunciativos, as concepções teóricas do Círculo de Bakhtin foram determinantes para a formação de uma nova perspectiva de leitura como interlocução. A partir de suas concepções acerca da língua, pode-se dizer que o leitor (interlocutor) coloca uma contra-palavra à palavra do autor (locutor), construindo o sentido do texto numa compreensão responsiva ativa, pois, de acordo com Bakhtin (1992, p.113), “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte”.

Segundo o autor (1997, p.350), a palavra não é de direito apenas do locutor, ela é “interindividual”, pois “tudo que é dito, expresso, situa-se fora da alma, fora do locutor, não lhe pertence com exclusividade [...] o ouvinte tem seus direitos, e todos aqueles cujas vozes soam na palavra têm seus direitos”.

A língua tem sua efetivação, conforme Bakhtin (1997, p.279), na forma de “enunciados (orais e escritos), concretos e únicos”, que não existem isolados, pois “um enunciado sempre pressupõe enunciados que o precederam e que lhe sucederão; ele nunca é o primeiro, nem o último; é apenas o elo de uma cadeia e não pode ser estudado fora dessa cadeia” (p.375). O enunciado é “concebido como um todo de sentido” (p.351) e a compreensão (escuta e leitura) desse todo é sempre dialógica.

Para o autor (1997, p.293-294), o enunciado é a “unidade real da comunicação verbal” e as suas fronteiras são “determinadas pela alternância dos sujeitos falantes, ou seja, pela alternância dos locutores”, que é uma das três características do enunciado. Assim, o enunciado tem início e fim absolutos, porém, existe ligação íntima entre os enunciados que o

precederam. Também, depois do seu fim, ainda ocorrerão as atitudes responsivas, que são os novos enunciados (as reações-resposta ativas dos interlocutores) que se seguirão. Cada enunciado, em seu acabamento específico, contém a posição ideológica do locutor, e, assim, somente é possível responder a este também com uma posição responsiva ativa e um juízo de valor.

[...] toda compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo, é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor (BAKHTIN, 1997, p.290).

Já o texto, tal como visto na filologia, por exemplo, para Bakhtin (1997), corresponde a apenas uma parte do todo da sua noção de enunciado, pois, nessa perspectiva, existe uma fronteira teórica de análise entre texto e enunciado. Segundo o autor, “dois fatores determinam um texto e o tornam enunciado: seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto”, tornando, assim, o texto uma realidade imediata para o estudo do homem e da sua linguagem (1997, p.330).

Segundo o autor, o texto visto na sua condição de enunciado é “individual, único e irreproduzível” (1997, p.330). Nessa questão da individualidade do texto-enunciado reside a sua compreensão: cada nova leitura do texto oferece diferentes interpretações (reações-resposta), dependendo das condições em que se encontram os envolvidos, o locutor, o interlocutor e o próprio texto. Assim, a partir da perspectiva bakhtiniana, pode-se afirmar que não existe uma leitura única, neutra e passiva de um texto. Afinal, como dito, toda compreensão sugere, tem o germe de uma atitude responsiva ativa por parte do interlocutor, que, nesse processo de interação, também acaba se tornando um locutor. Uma compreensão

responsiva passiva do leitor vem sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa, que é a razão de ser do texto-enunciado.

Uma concepção de língua viva e dinâmica, bem como a possibilidade de interação nas e entre as diferentes esferas culturais somente é possível, segundo Bakhtin, a partir do domínio dos diferentes gêneros do discurso. Para o autor (1997, p.279), os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, que se constituíram historicamente nas interações sociais. É por meio dos gêneros do discurso que o ser humano constrói e molda os seus enunciados (orais e escritos), bem como aprende a ouvir e a ler a ‘fala’ do outro, tornando possível a interação verbal ou a interação mediante outro material semiótico, como é, neste caso, a música.

Stam (1992) afirma que o dialogismo bakhtiniano consiste num conceito multidimensional e interdisciplinar, refere-se não apenas ao conteúdo semântico de um texto, mas ao ‘diálogo’ de vozes no interior do texto, na interdiscursividade, no processo de produção, características que permeiam o texto e nos quais estão envolvidos o autor e a compreensão e atitude responsivas do leitor.

Para Bakhtin, a realidade da fala-língua não é o sistema abstrato das formas lingüísticas, não é o enunciado monológico isolado, mas o evento social da interação verbal. A palavra orienta-se para um destinatário e esse destinatário existe numa relação social clara com o sujeito falante. (STAM, 1992, p.42).

Seguindo as noções bakhtinianas acerca do enunciado e dos gêneros do discurso, no que diz respeito ao insucesso não raro ocorrido na prática de leitura, em nível de compreensão e diálogo (reação resposta ativa), pode-se dizer que tal falta de êxito, muitas vezes, ocorre em virtude da grande diversidade e heterogeneidade dos gêneros, de um lado, e em decorrência da não-familiaridade do interlocutor com vários deles, de outro. O desconhecimento dos

gêneros é fator de insucesso na leitura, pois os gêneros funcionam como horizonte de expectativas para o interlocutor.

São muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera. Não é raro o homem que domina perfeitamente a fala numa esfera da comunicação cultural, sabe fazer uma explanação, travar uma discussão científica, intervir a respeito de problemas sociais, calar-se ou então intervir de uma maneira muito desajeitada numa conversa social. Não é por causa de uma pobreza de vocabulário ou de estilo (numa acepção abstrata), mas de uma inexperiência de dominar o repertório dos gêneros da conversa social, de uma falta de conhecimento a respeito do que é o todo do enunciado, que o indivíduo fica inapto para moldar com facilidade e prontidão sua fala e determinadas formas estilísticas e composicionais [...] (BAKHTIN, 1997, p.303-304).

Contrapondo essa expectativa a algumas das perspectivas cognitivas citadas na seção anterior, sustenta-se que uma leitura decifratória, sem comprometimento e reação resposta ativa contempla apenas um leitor passivo, ou seja, trata-se de uma leitura que não passa de repetição da atitude do autor. Para constituir um processo de leitura vivo e dialógico, é necessário ter em vista o fato de que todo enunciado, que se pode denominar processo de interlocução, é sempre proferido por alguém e em razão de uma atitude responsiva ativa do interlocutor, que é a razão de ser do enunciado, como afirmado anteriormente.

Assim, a partir de uma perspectiva bakhtiniana, na atividade de leitura, não existe destinatário abstrato, tampouco o texto pode ser assim vislumbrado, nem o autor do texto busca uma atitude de compreensão passiva. O ato de leitura não é apenas reduplicar a fala do autor, mas é, a partir do horizonte social e valorativo do leitor, tomar uma atitude responsiva ativa. O discurso escrito apresenta-se da mesma forma que o ato da fala, pois o seu processo transcorre como um objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo, é uma discussão ideológica mediada pela escrita.

A leitura como ato de constituição do sentido faz parte de um permanente conflito de vozes entre o texto, o autor, o leitor, as outras vozes sociais e o próprio mundo histórico-social que circunda todos os envolvidos no processo. Logo, a leitura constrói-se justamente no 'diálogo', na fronteira entre essas diversas vozes que circundam o texto.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra "diálogo" num sentido mais amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 1992, p.123).

Na tentativa de encontrar meios de reorientar o ensino-aprendizagem da leitura e da produção textual no meio pedagógico, vários autores incorporaram as perspectivas bakhtinianas acerca da linguagem, considerando o texto (visto na condição de enunciado) como unidade e ponto de partida para essas práticas pedagógicas. Geraldi (1997), dentre eles, afirma que o texto é uma unidade construída materialmente com palavras que portam significados, organizadas em unidades que acabam construindo informações, em que o sentido e a orientação somente encontram possibilidade quando vislumbrados a partir de uma unidade global. Essa unidade global "dialoga com outros textos sem os quais não existiria. Este *continuum* de textos que se relacionam entre si, pelos mesmos temas de que tratam, pelos diferentes pontos de vista que os orientam, pela sua coexistência numa mesma sociedade, constitui nossa herança cultural." (GERALDI, 1997, p.22, grifo do autor).

Quanto à interação entre os participantes envolvidos no processo de leitura, para Orlandi (1996), a leitura ocorre sob a forma de "bipolaridade contraditória", ou seja, o leitor move-se de um lado para o outro, num momento, está no lugar de um, e, em outro, no lugar de outro, o seu domínio do sentido do texto como interlocutor é parcial.

O sentido do texto não está em nenhum dos interlocutores especificamente, está no espaço discursivo dos interlocutores; também não está em um ou outro segmento isolado em que se pode dividir o texto, mas sim na unidade a partir da qual eles se organizam. (ORLANDI, 1996, p.180).

Quanto à compreensão (leitura), segundo a autora (1996), ela não ocorre apenas em nível da informação, pois faz entrar em conta o processo de interação e a ideologia. A tensão, o confronto existente é aquele que se pode observar quando se pergunta pelo interlocutor do texto. Assim, aproximando-se da noção de dialogismo dos enunciados de que fala Bakhtin, pode-se afirmar que um texto não é inteligível apenas em razão de suas próprias características, mas também em razão de outros textos (enunciados) e de seus interlocutores.

A compreensão encontra-se muito além das palavras e da própria linguagem, ela reside no “mundo da decisão”. Ela não se resume a apenas captar a intencionalidade do autor ou a restaurar o seu sentido outorgado no texto. “O sentido de um texto é a possibilidade que ele oferece ao leitor de superar-se.” (SILVA, E., 1988, p.53).

Indo ao encontro dessas concepções acerca da leitura e das postulações de Bakhtin, Kleiman (1989, p.158) afirma que o processo de interação é o único meio possível de se chegar a uma verdadeira compreensão das várias leituras possíveis de um texto. “A complexa interação entre leitor e autor para depreender o significado do texto no ato da leitura, a multiplicidade de leituras possíveis de um mesmo texto” remetem à necessidade de optar por processos dinâmicos e criativos de prática de leitura, processos mediante os quais o leitor terá a real possibilidade de recriar o texto.

Numa visão de leitura como interação à distância entre dois sujeitos, não há apenas uma leitura ou uma interpretação possível; duas interpretações diversas podem ser igualmente aceitáveis, adequadas, desde que ambas sejam respostas ao texto concebido como uma unidade significativa do discurso, embora deva haver convergência entre os leitores sobre o conteúdo referencial do texto, especialmente sobre o seu conteúdo referencial específico. Podemos então considerar que quando o texto é apenas concebido como uma série de estímulos para um processo de associação aleatória não temos leitura. (KLEIMAN, 1989, p.92).

As diversas perspectivas a respeito da leitura e da linguagem citadas até o momento são determinantes para que se possa dar o primeiro passo na busca de meios que concretizem um ensino-aprendizagem vivo e dinâmico da leitura, ou seja, vislumbrar o ato de ler como interação, como uma verdadeira prática social.

Sem direcionar o estudo precisamente para uma linha teórica ou outra, mas dialogando com elas, na próxima seção, discute-se a atividade de leitura no meio escolar, a partir de algumas questões, para as quais se tenta encontrar algumas respostas:

- Qual a importância da atividade da leitura no meio escolar?
- Quais os encaminhamentos possíveis e quais os propósitos mais relevantes para sua orientação?
- A quantas anda a leitura no ambiente pedagógico?
- Como a escola tem trabalhado com a leitura do texto não-verbal?

1.3 PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS ACERCA DA ATIVIDADE DE LEITURA

Por meio das perspectivas de diversos autores, indiferentemente à linha teórica que os sustenta, pois o que interessa neste momento são visões diversas da atividade de leitura no meio pedagógico, apresentam-se as diferentes concepções e propostas de encaminhamento da leitura na escola.

É inegável que, na sociedade atual, a leitura tem sido motivo de debates em vários setores, todos cientes da sua importância cada vez maior na sociedade, cujas interações são cada vez mais mediadas pela cultura escrita. Entretanto, a preocupação maior consiste no fato de que, apesar dos avanços teóricos conquistados na área da leitura, por meio de um elevado número de pesquisas nas últimas décadas e mesmo com o incentivo dos meios de comunicação em massa, ainda poucos têm sido os resultados concretos, no que diz respeito à formação efetiva de crianças e adultos leitores.

Apesar de ser uma atividade necessária a todas as interações mediadas pela escrita, portanto, a toda a sociedade e, por consequência, de responsabilidade dela também, a incumbência do ensino da leitura e a culpa do fracasso no seu domínio recaem sobre a escola. Segundo Foucambert (1994, p.25), a responsabilidade de formar leitores e tornar possíveis e acessíveis os meandros dessa atividade tão complexa e necessária não deve ser tarefa apenas do meio pedagógico. É claro que a escola tem o dever de estar sempre atenta e dar tudo de si, na conquista e formação do aprendiz leitor, já que a ela cabe o ensino-aprendizagem sistematizado da leitura. Entretanto, essa tarefa deve constituir-se no espaço escolar de alguma forma que proporcione a expectativa do “meio docente em diálogo com o meio circundante” (FOUCAMBERT, 1994, p.25), que os resultados positivos obtidos pela escola na área da leitura sejam sentidos e demonstrados para toda a sociedade, assim como as suas dificuldades também sejam conhecidas e debatidas entre a sociedade e a escola.

Dá-se tanta importância ao ato de ler que muitos autores acabam concordando que a leitura é a principal atividade desenvolvida pela escola para a formação do aluno. Todas as disciplinas e todas as áreas do currículo escolar necessitam de que seus alunos sejam leitores eficazes. Assim, na perspectiva de Cagliari (1998), “é muito mais importante saber ler do que escrever, a leitura é, na verdade, uma extensão da escola na vida das pessoas”, pois a maior parte do que se deve aprender na vida deverá ser conquistado por meio do ato de ler fora da

escola. Não obstante, para o autor, a escola ainda peca ao dar maior ênfase à escrita do que à leitura e ao utilizar, muitas vezes, essa atividade apenas como pretexto para chegar a outros objetivos.

Escrever e ler são duas atividades da alfabetização conduzidas mais ou menos paralelamente. Ensina-se a ler e escrever letras, famílias silábicas, palavras, frases e textos. Na prática, ao longo do ano escolar, se dá muito mais ênfase à escrita do que com relação à leitura. Isso se deve ao fato de a escola saber avaliar mais facilmente os acertos e erros de escrita e não saber muito bem o que o aluno faz quando lê, quando ele lê em silêncio. E a escola tem a mania de querer controlar tudo. O privilégio da escrita sobre a leitura na escola se deve a essa maior facilidade de avaliação escolar. (CAGLIARI, 1998, p.167).

Silva, E. (1988) afirma que os propósitos que devem orientar a atividade de leitura não devem, em nenhum momento, estar ligados à parte mecânica do ler-escrever, a qual é geralmente encaminhada a partir de exercícios estruturais, tornando-se um fim em si mesma. O objetivo que deve orientar a constituição da leitura no meio pedagógico é o “ler para compreender nossa sociedade e nos compreendermos dentro dela, [...] tudo ancorado numa concepção de leitura que não a veja como simples resposta passiva e mecânica” (SILVA, E., 1995, p.13).

Orientando os propósitos de ensino-aprendizagem da leitura à formação de alunos críticos e não passivos, a escola proporcionará meios para que os alunos conheçam e recriem os conhecimentos existentes em diferentes áreas. Nesse centro de recriação de diferentes conhecimentos que fazem parte do currículo escolar, a leitura ocupa lugar de destaque, pois, para ambos, professor e aluno, ler é indispensável, contudo, é necessário que se analisem criticamente as condições existentes e as formas pelas quais esse ato é conduzido no contexto escolar (SILVA, E., 1988).

Ainda, segundo o mesmo autor, a escola tem privilegiado o consumo de textos rápidos, tomados como fins em si mesmos, quando, na verdade, a finalidade da leitura é

proporcionar o 'salto do leitor', fazendo com que o aluno leitor mantenha uma relação não somente com o texto e o seu conhecimento adquirido, mas com o mundo circundante do aluno leitor. A leitura perde a validade, se o leitor não tiver oportunidade de se situar socialmente na compreensão do texto. A escola, por vezes, sugere apenas a mera reprodução de significados do autor do texto, ou seja, "os signos tomados como autônomos sem que o autor faça uma mediação com o real". A escola estabelece, desse modo, um "círculo vicioso do silêncio pedagógico", pois nem o professor, nem o texto abrem espaço para a discussão de idéias e para a interação do aluno com o texto (SILVA, E., 1988, p.4-5).

A crise que o ensino-aprendizagem da leitura atravessa, segundo Foucambert (1994), caracteriza-se pela idéia constante de abordar como sinônimas três realidades diferentes: o analfabetismo, o analfabetismo funcional e o iletrismo. Conforme o autor, o analfabetismo "caracteriza-se pela impossibilidade de compreender ou produzir uma mensagem escrita simples, que trate de questões concretas ligadas à vida cotidiana; sua origem está na falta de domínio do sistema de correspondência entre grafemas e fonemas" (p.118). O analfabetismo funcional refere-se ao envolvimento de pessoas que dominaram essas técnicas de correspondência, mas, num certo período da vida, perderam esse domínio por falta de uso e de exercício. Já o iletrismo "é caracterizado pelo afastamento em relação às redes de comunicação escrita, pela falta de familiaridade com livros e jornais, pela exclusão do indivíduo das preocupações e respostas contidas na elaboração da coisa escrita" (p.119).

Sobre essa mesma questão, Silva, E. (1995, p.85) faz uma diferenciação entre a pessoa alfabetizada e o sujeito leitor. Segundo ele, a pessoa alfabetizada "é capaz de traduzir o código escrito em código oral, quer faça sentido ou não", já o leitor "é alguém que faz uso concreto e objetivo da escrita na sua vida social".

Nesse contexto, a escola tem gradualmente tentado se desvencilhar dessa relação intrínseca de que alfabetizado é sinônimo de aluno leitor. Num sistema ainda apegado a essa

expectativa, ocorre um jogo de ‘empurra-empurra’: o professor de uma determinada série culpa o professor anterior pelo fracasso da leitura na escola, o qual, por seu turno, joga a culpa na família e no ambiente fora da escola pelo não-envolvimento dos alunos com essa prática, os quais, por sua vez, culpam a escola. Enquanto ocorre esse jogo de ‘culpado e não-culpado’, no ensino-aprendizagem da leitura, o resultado é uma prática em que, muitas vezes, os alunos fingem que leram e compreenderam os textos e os professores fingem que acreditam nesse jogo de aparências. Daí, talvez, venha a diferença proposta também por Silva, E. (1988, p.9) entre “letores”, formados pela escola, e “leitores”, tão necessários à sociedade.

Apesar de não se negar a importância dos estudos relativos à alfabetização para os estudos na área da leitura, não se pode deixar de discutir um novo conceito que vai além dos conceitos de escolaridade e alfabetização e que, conseqüentemente, substituiu a noção de sujeito alfabetizado e não-alfabetizado: o letramento.

A noção de letramento parte do princípio de que os desenvolvimentos da escrita e da oralidade ocorrem e influenciam-se mútua e simultaneamente. Segundo Kleiman (1995, p.91-92), a escrita e a oralidade fazem parte da vida cotidiana de todo o indivíduo, pois “ao mesmo tempo em que a criança aprende a falar ela começa a aprender as funções e usos da escrita, podendo se tornar uma leitora e produtora de textos não alfabetizada, já com concepções sobre letramento”. Assim, pode-se afirmar que a alfabetização corresponde a apenas uma parte do letramento.

Um indivíduo alfabetizado não é um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita [...] Enfim, letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 1998 *apud* RIZZATTI, 2002, p.107).

Dessa forma, o mundo fora dos limites da escola (a família, a igreja, a rua etc.) passa a ser outra agência de letramento tão importante quanto a escola. Conforme Kleiman (1995, p.18-19), indivíduo pode não saber ler e escrever, mas ser letrado, pois, mesmo marginalizado social e economicamente, ele vive em um ambiente onde acontecem leituras e se interessa por elas. Ele é letrado, porque se envolve em práticas sociais de leitura e escrita.

Trata-se, portanto, de uma condição e de um dever da escola valorizar e saber utilizar as condições de leitor adquiridas pelo aluno fora dos limites pedagógicos, isto é, considerar e aproveitar as práticas de letramento a que o aluno já está exposto e inseri-lo em novas práticas dessa natureza. Essa talvez seja a chave para amenizar o constante insucesso que se vê, dia após dia, ocorrer na formação dos leitores escolares.

Simões (1999, p.199) remete a outra problemática enfrentada pela escola e que deve ser prevista na formulação de novas metodologias para o ensino da leitura: a operacionalização de linguagens não-verbais. Segundo a autora, o docente vê-se perdido ao lidar com qualquer tipo de linguagem que não seja a verbal escrita. É necessário também que se leve em conta a composição sinestésica dos sistemas de signos em geral, ou seja, as atividades relacionadas à leitura não podem deter-se apenas aos aspectos visuais dos signos, em especial, dos signos verbais, mas precisam lidar e levar em conta todos os sentidos da natureza humana. Afinal, a ação interativa do homem está circundada por todos os sentidos, como a audição, o olfato, o tato e, também, a visão.

Levar em conta todos esses aspectos na leitura é uma forma de a escola utilizar experiências prévias do aluno e, por conseguinte, valorizar o seu potencial. Infelizmente, a escola vê-se não preparada para isso e, por vezes, nega-se a aceitar que é possível e que se deve também trabalhar com outras formas de linguagem, além da linguagem verbal escrita.

Nesse sentido, esta pesquisa é, justamente, uma tentativa de introduzir no ambiente escolar, mais precisamente na atividade de leitura, uma perspectiva de trabalho a partir de

linguagens não-verbais. Para tal, optou-se pela música popular brasileira. Trata-se de uma união entre a linguagem verbal, privilegiada pela escola, e a não-verbal, que deixa muitas vezes de ser explorada, pela falta do conhecimento conceitual e pedagógico dela, por parte do professor, ou pela não-praticidade do trabalho docente em sala de aula.

No próximo capítulo, abordam-se alguns aspectos relativos à música como linguagem e como elemento da arte, bem como se explora mais de perto o objeto de ensino-aprendizagem da leitura.

2 O OBJETO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA: A MÚSICA POPULAR BRASILEIRA

Ao optar pela música popular brasileira e seus gêneros como objeto para o ensino-aprendizagem da prática de leitura, tornou-se relevante buscar e discutir algumas questões centrais, a partir de fontes teóricas que abordam esse campo da esfera artística, dentre elas: as conceituações de o que é música; a abordagem da música como linguagem; os aspectos sócio-históricos que permeiam a música popular brasileira; e as razões que justificam sua presença no meio pedagógico como objeto de ensino-aprendizagem. Por fim, discute-se o gênero *rap*, em virtude de ser esse o gênero escolhido para o ‘acabamento’ do projeto de ensino-aprendizagem de leitura da música popular brasileira e seus gêneros.

Por ser a música um campo da esfera da arte ainda cientificamente ligado aos padrões estéticos da música erudita, o conceito de música ainda causa confusões teóricas e diferenças de sentido. A mesma problemática pode ser observada entre as teorias da área da música e as teorias lingüísticas que, como ponto em comum, têm um objeto de estudo, que é uma linguagem.

Também é inegável que, em razão de sua natureza artística estar ainda ligada a padrões estéticos e hermenêuticos que não fazem referência à constituição da música como linguagem e como objeto cultural permeado pelos acentos de valor constituídos historicamente, por vezes, torna-se difícil aproximar as teorias lingüísticas e as musicais, apesar de ambas trabalharem com linguagem, como comentado. Todavia, como será demonstrado nas próximas seções, apesar do distanciamento que ocorre não raramente entre as teorias dessas duas áreas, o diálogo é possível e necessário para o entendimento da música como linguagem

e como arte, principalmente, no que diz respeito à música-linguagem como interlocução, ou seja, como interação social, concepção assumida no desenvolvimento da pesquisa.

2.1 A CONSTITUIÇÃO DA MÚSICA E SUA CONCEITUAÇÃO

De acordo com a musicóloga Jeandot (1997), o conceito de música varia de cultura para cultura. Apesar de sua íntima ligação com padrões estéticos ainda ligados à música erudita, a concepção de música como linguagem universal, isto é, presente em todas as culturas, é um ponto comum entre musicólogos. Jeandot, por exemplo, parte da concepção de que o ritmo, principal elemento formador da música, encontra-se presente no mundo inorgânico e até mesmo no orgânico. A autora considera mundo orgânico o ritmo e a sonoridade musical nos seres vivos, como os batimentos cardíacos ritmados e a noção musical instintiva; e mundo inorgânico a noção lógico-matemática de se produzir música. Dado o ser humano possuir noções rítmicas instintivas, o ritmo é um elemento musical conhecido por todos os povos do mundo, o que não ocorre com a mesma ‘naturalidade’ com outros elementos musicais, como a melodia e a harmonia. Essa nova concepção de o que é música é sustentada a partir dos avanços teóricos e valorativos obtidos no domínio dos estudos musicais, que, nas últimas décadas, aceitaram o fato de que, mesmo com a ausência da melodia e da harmonia, um objeto pode ser considerado musical, desde que a sua constituição sónica seja vislumbrada socialmente como tal. Se não fosse assim, a expressão musical dos atabaques de tribos africanas seria um objeto subjetivo por si, sem qualquer significado ou expressão social.

Ainda segundo Jeandot (1997), cada povo tem a sua própria maneira de expressão por meio de palavras e também por meio da música, pois, cada cultura manifesta essa forma de

arte com características próprias, porém todas elas são reconhecidas como objeto musical (signo musical), a partir da primeira audição.

Ilustra-se essa característica da música com a denominação de uma parte do campo da música de ‘música popular brasileira’, que é assim conhecida em razão dos signos musicais que a compõem. A ‘música popular brasileira’ pode ser assim reconhecida, ao perceber-se o modo como são distribuídos os ritmos, as melodias e as harmonias dentro das músicas brasileiras. A ‘natureza’ desses signos musicais e sua combinação característica tornam possível ao ouvinte remeter-se ao universo discursivo de onde provém determinada música e a valoração que lhe é dada.

Um diferente posicionamento possível, a respeito da definição de música, parte de outra musicóloga. Segundo Pereira, K. (1991), a música fica melhor classificada como uma forma não-verbal de comunicação. Essa definição pode ser facilmente questionada, pois o campo da música conhecido como canção é formado também por elementos verbais, ou seja, a canção é formada por melodia, harmonia, ritmo e letra. Logo, essa definição pode dizer respeito a apenas uma parte do todo que compõe o objeto de pesquisa.

Ainda segundo essa autora (1991), a música deve ser classificada como forma não-verbal de comunicação, em virtude de tratar-se de uma área muito ‘subjéitiva’. A partir do que foi exposto neste estudo, acredita-se que vale a pena contrapor a definição da musicóloga ao posicionamento de Bakhtin (1992), a respeito da constituição dos signos e da sua natureza social e ideológica. Como resultado dessa analogia, tem-se que a música (nesse caso, o que a musicóloga denomina forma não-verbal) deve ser elevada à condição de signo ideologicamente constituído. Como signo ideológico, a música não é realidade subjéitiva ou apenas parte dessa realidade, mas, como a palavra impressa, oral ou outro objeto semiótico concreto, a música, tal como Bakhtin considera a respeito da linguagem verbal, é passível de um “estudo metodologicamente unitário e objetivo” (BAKHTIN, 1992, p.33). Também a

compreensão desse objeto musical como signo ideológico funciona como resposta a um signo, por meio de outros signos (dialogismo). Essas articulações aqui feitas com as teorias lingüísticas serão discutidas com mais profundidade na próxima seção.

De acordo com Jeandot (1997, p.14), houve, durante séculos, um reducionismo no que tange à teorização da composição física da música, entendida anteriormente como “combinação de notas divididas no tempo, dentro de uma escala”. Hoje, no entanto, essa conceituação reducionista perdeu por completo o seu valor, pois as palmas, os ruídos do corpo, os sapateados, os sons guturais ou, ainda, os gestos são elementos considerados legítimos participantes do universo musical. Pode-se articular essa concepção de música com o pensamento de Bakhtin (1992) a respeito dos signos verbais e não verbais, trazendo como exemplo a tábua de lavar roupas como instrumento musical utilizado por algumas bandas de forró e até mesmo de *jazz*, ou seja, como legítimo participante do universo musical. A tábua de lavar roupas, por si, constitui apenas instrumento de trabalho, mas, a partir da intencionalidade do compositor ou músico, deixa de sê-lo, para transformar-se em instrumento de produção de signos. Pode-se fazer essa mesma correlação com a constituição das notas musicais. Uma seqüência de notas presentes aleatoriamente na natureza não passa de uma seqüência de sons, mas, da mesma forma que no exemplo citado, a partir da intencionalidade do músico e da situação social de interação imediata e ampla, essa seqüência de sons da natureza transforma-se em signos musicais.

A música não nasceu das reflexões de Pitágoras, nem do estudo das cordas ou das lâminas que vibram. Ela é resultado de longas e incontáveis vivências individuais do homem e de civilizações musicais diversas. Não podemos, portanto, nos espantar ao depararmos com novas experiências que nos revelam as várias facetas – concretas e abstratas – de que a música é constituída. (JEANDOT, 1997, p.15).

A todas as questões ligadas à música e à constituição de seus gêneros é respondido a

partir das especificidades de cada povo, pois a ‘essência’ da música mundial tem uma íntima ligação com aspectos relacionados à história e à cultura. Na perspectiva de Jeandot (1997), a conceituação da música como campo da arte, formada em sua constituição por harmonia, melodia e ritmo, deve ser entendida na verdade como arte e conhecimento sociocultural.

Mediante o que foi exposto até aqui, pode-se dizer que as divergências em torno da constituição e conceituação da música encontram-se fundadas e enraizadas não apenas nos preceitos ligados aos padrões estéticos da erudição, mas no posicionamento em relação ao objeto. A música pode ser entendida como meio de linguagem, cujos aspectos formais são bem definidos, passíveis de estudo, independentemente do seu conteúdo; como manifestação da alma, da psique humana e do instinto humano de expressar sua natureza trágica etc.; ou, ainda, como produção humana de caráter essencialmente sócio-histórico. Tendo em vista que aqui a música é considerada objetiva, concreta, viva, dinâmica e que a linguagem musical e verbal constituem-se na interação social, passa-se, na próxima seção, a tratar da música, abordando-a à luz de teorias lingüísticas, porém se respeitando sempre a sua ‘signicidade’ musical, sua posição e seu valor estético específico dentro da arte.

2.2 A MÚSICA COMO LINGUAGEM

Para abordar a música como linguagem, é necessário primeiramente lembrar que a interação humana realiza-se via signos lingüísticos e não-lingüísticos que dialogam entre si, constantemente; e, em segundo lugar, que, para tratar a música na perspectiva da linguagem como interação, necessita-se olhá-la não apenas a partir da sua realidade física e estrutural, ou seja, precisa-se firmar o olhar para além da rigidez, da composição inerte e material da sua existência na partitura e transpô-la para a condição de signo ideológico. Segundo Bakhtin (1992, p.31-32), qualquer “objeto físico particular”, a partir da sua constituição sócio-histórica

ou da interação social, pode tornar-se uma “imagem artístico-simbólica” que, apesar de continuar sendo um objeto físico, constitui-se em signo e constitui a ideologia, ao refletir e “refratar” a realidade do homem, ser social e histórico. Logo, se a música pode sair de sua natureza meramente física e inerte para tornar-se signo ideológico, abordá-la como linguagem é uma possibilidade real e passível de um estudo objetivo e unitário, pois, segundo o autor, “tudo que é ideológico possui um valor semiótico” (1992, p.32).

Nesse raciocínio:

Os signos também são objetos naturais, específicos, [...] todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode tornar-se signo e adquirir, assim, um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades. Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e retrata uma outra. [...] Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica [...]. O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. (BAKHTIN, 1992, p.32).

A possibilidade de equiparar e comparar a música a outros fenômenos ideológicos dá-se, fazendo uma relação com as noções de Bakhtin (1992, p.33), em razão de seu “caráter semiótico”. Entretanto, a música, como componente da arte, tem o seu modo específico de orientar e representar a realidade. Essa representação da realidade dá-se, por meio da música, numa condição intimamente ligada a sua função na vida do homem em sociedade. Acredita-se, sob a perspectiva bakhtiniana, que o compositor musical, mesmo ao tentar representar uma realidade que lhe é interior e individual, reflete e refrata em sua obra uma realidade que lhe é exterior e social, pois “um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior.” (BAKHTIN, 1992, p.33).

Dessa forma, reafirma-se que a música torna-se linguagem a partir de sua natureza sígnica e ideológica. Nem a composição musical, nem a sua recepção e compreensão, seja em

forma de canção (letra e música) ou apenas instrumental, tem a possibilidade de ser atividade meramente individual e solitária.

É relevante aproximar a questão da música como signo do posicionamento bakhtiniano acerca da condição do signo ideológico:

[...] a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. E essa cadeia de criatividade e de compreensão ideológicas, deslocando-se de signo em signo para um novo signo, é única e contínua [...]. Essa cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos [...] Os signos só podem aparecer em um *terreno interindividual*. [...] *A consciência individual é um fato sócio-ideológico*[...] (BAKHTIN, 1992, p.34-35, grifo do autor).

Logo, por separar a música, na condição de signo ideológico, da “consciência individual”, dá-se a ela as condições e a forma da linguagem verbal ou “da comunicação social”, de acordo com Bakhtin (1992, p.36), pois, segundo o autor, a natureza dos signos ideológicos nada mais é do que “a materialização dessa comunicação”.

Além de sua condição de signo ideológico, outra característica aproxima a linguagem musical da linguagem verbal, com respeito a sua natureza polissêmica, ou seja, a possibilidade de apenas uma seqüência de notas ou apenas alguns compassos rítmicos assumirem diferentes sentidos, dependendo do enunciado musical, da situação de interação e do contexto sócio-histórico em que essas seqüências de notas se inserem. A título de exemplo, cita-se a não-aceitação de algumas formas de música oriental aos ouvidos ocidentais, ou vice-versa. Assim, o que soa desafinado e não tem significado para determinado povo pode soar como melodia lírica e conhecimento sócio-histórico e cultural para outro.

Outra aproximação possível da linguagem musical com a linguagem verbal refere-se ao papel e à importância do interlocutor na interação, que remete às noções de dialogismo e reação resposta ativa de Bakhtin. Segundo Rizzatti (2002, p.59), no caso da linguagem

artística, o “ato da transmissão” do objeto artístico pelo artista ou produtor visa intencionalmente à interpretação de um outro, assim, para a autora, “o receptor participa da criação do conteúdo do objeto artístico”. Durante a audição de uma música, “o sujeito receptor não permanece de fora diante da enunciação que apenas deveria ouvir e cujo significado deveria compreender, mas se torna, ele mesmo, o forjador dessa música” (RIZZATTI, 2002, p.59). A partir da concepção de linguagem aqui adotada, dir-se-ia que a produção de um enunciado artístico é projeto discursivo de um sujeito historicamente constituído, que busca a reação resposta ativa do interlocutor e não apenas a decodificação dos signos musicais. Enfim, assume-se que a música popular é uma interação social mediada pela linguagem musical.

Ainda segundo essa autora, a linguagem artística exprime o que o seu autor deseja, “tendo seu significado finalizado pelo sujeito receptor desta linguagem. Mas ainda há um princípio histórico no qual o fenômeno artístico deve ser situado e compreendido” (2002, p.61). Assim, as características de um objeto artístico alteram-se em relação à época em que o ‘objeto’ é lido, bem como sua alteração relaciona-se ao grupo social em que estão inseridos o autor, o objeto e o interlocutor.

Articulando as concepções dessa autora com as aqui assumidas, cabe dizer que as pessoas podem ter diferentes impressões (reações resposta valorativas) sobre um objeto artístico musical, bem como um indivíduo pode ter impressões diversas diante de uma música, dependendo do lugar e do momento histórico da interação.

Colocando-se no lugar do receptor diante de um enunciado, numa certa medida, eu faço dele meu próprio enunciado acerca de outrem, domino o ritmo, a entonação, a tensão articulatória, a gesticulação interior (criadora do movimento) da narração, a atividade figurativa da metáfora etc. [...]. Ou seja, na percepção, não viso às palavras, aos fonemas, ao ritmo, mas, com as palavras, com os fonemas e com o ritmo, viso ativamente a um conteúdo [...]. Assim, a forma é a expressão da relação axiológica ativa do autor-criador e do indivíduo que percebe (co-autor da forma) [...] o conteúdo. (BAKHTIN, 1990, p.99).

Além disso, pode-se fazer outra articulação com o pensamento bakhtiniano. Afinal, se a palavra (linguagem verbal) “é o indicador mais sensível de todas as transformações sociais” (BAKHTIN, 1992, p.41), logo, a música, como signo ideológico (seja ela popular, clássica, em forma de canção ou apenas instrumental), também é passível de ser um registro das mudanças mais sensíveis ocorridas na sociedade e, portanto, um indicador social dessas mudanças.

Quanto à constituição dos gêneros musicais, afirma-se, tendo em vista as considerações de Bakhtin (1992, p.43), que cada momento histórico e cada grupo social têm seu “repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica”. Assim sendo, no campo ideológico em que está inserida a música (a arte) o mesmo processo ocorre, formando os gêneros musicais, constituídos e reconhecidos a partir da interação social como meio de transmitir idéias, posições e afirmações entre os indivíduos socialmente organizados. A exemplo da linguagem verbal, a música, como canção ou instrumental, é também marcada pelo “horizonte social de uma época e de um grupo social determinados.” (BAKHTIN, 1992, p.44).

Além dos aspectos expostos nesta seção para abordar a música como linguagem, em virtude de o objeto de ensino-aprendizagem da leitura ser constituído de especificidades intimamente ligadas a seus aspectos histórico-culturais e ideológicos, é necessário abordar o processo histórico que formou o que hoje se denomina música popular brasileira.

2.3 BREVE HISTÓRICO DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA

Inicia-se esta seção, explanando-se sobre uma importante diferença de sentido que ocorre há décadas com a expressão ‘música popular brasileira’. O campo da música que hoje abrange todos os gêneros musicais populares² do Brasil como, o *rap*, o forró, o samba, o pagode, o axé etc. é designado ‘música popular brasileira’, entretanto, esse termo foi, nos anos 1970 e 1980, utilizado para designar um gênero musical brasileiro: a MPB (Música Popular Brasileira). O gênero MPB era constituído por músicas elitizadas, pois traziam como diferencial em relação às músicas de outros gêneros letras compostas com certo cuidado lírico e informativo, bem como harmonias e melodias rebuscadas, com dissonâncias e arranjos quase ‘jazzísticos’. A partir dos anos 1990, com a modernização da forma mundial de ver a arte e, conseqüentemente, valorização e expansão da cultura popular, o termo ‘música popular brasileira’ deixou de designar determinado gênero musical brasileiro e passou a representar um conjunto que engloba diversos gêneros musicais híbridos. Assim, é um campo da música cuja característica principal é a pluridiscursividade, que faz com que os gêneros musicais dialoguem entre si, originando capacidade infinita de expansão e criação de novos gêneros. Desse modo, em todos os momentos em que nesta pesquisa se remete ao termo ‘música popular brasileira’, na verdade, alude-se a esse campo da música, composto por uma rica infinidade de gêneros musicais.

Observa-se ainda que o objeto de ensino-aprendizagem da leitura, a música popular brasileira, pode ser dividido em duas categorias distintas: música popular verbal (união de letra e música, que resulta na canção) e música popular brasileira não-verbal (a música

² Denominam-se ‘populares’ não por oporem-se à música clássica ou erudita, mas por fazerem parte de uma cultura *pop*, mais precisamente ligada à massificação de determinados gêneros pela mídia, e, em conseqüência disso, por sua ‘popularidade’, no que diz respeito ao seu consumo e à sua apreciação pelo povo brasileiro.

instrumental, com ausência de letra). Apesar disso, nesta pesquisa, usa-se apenas o termo 'música popular brasileira', sem haver qualquer distinção dessa natureza.

Até o século XIX, a música, em razão do sistema tonal ditado pela música erudita religiosa, era constituída de certa homogeneidade, que se desfez apenas em meados do século XX, com a implantação do sistema dodecafônico. Em consequência dessa nova perspectiva, surgiram novos direcionamentos contraditórios.

O principal motivo para a crise do sistema tonal foi a situação econômica e política que caracterizava essa época, como as greves, protestos e outras manifestações que levavam uma considerável parcela da intelectualidade européia a criticar o sistema capitalista em geral para com a ideologia burguesa em particular. [...] A partir daí diversos movimentos artísticos acabaram por caracterizar a produção musical do nosso século. (SCHURMANN, 1989 *apud* PORTELA, 1999, p.43).

Desde o sistema dodecafônico, foram orientadas todas as estruturas modernas, visando, pelo menos a princípio, a remover toda a hierarquia ligada à melodia e à cultura. Com isso, cresceu a importância do intérprete em detrimento da do compositor, reflexo percebido com mais clareza com o desenvolvimento da rádio no Brasil. A mídia revelou-se, a partir dessa proliferação, um poderoso instrumento de dominação cultural, que impera até o momento (PORTELA, 1999).

No Brasil, salvo raras exceções, como Villa Lobos, que procurava fugir dos modelos mundiais e criar uma música própria, desde o início do seu desenvolvimento até chegar ao que hoje se denomina música popular brasileira, ela passou pelo mesmo processo histórico-cultural de formação dos padrões clássicos mundiais.

O Brasil até as primeiras quatro décadas do século XX trazia em sua música as características confusas da música dos séculos anteriores, recheadas de colonialismo. Começava a dar à luz uma música diferente, nascida de muitos e vários músicos e poetas que no início do século ficaram marginalizados pela cultura oficial. [...] Essa música vem com força e vontade de se estabelecer na segunda metade da década de 50 e início da década de 60, com as composições, a forma de tocar e harmonizar. (SUZIGAN, 1990 *apud* PORTELA, 1999, p.44).

A coincidência íntima da música brasileira com os padrões da música clássica mundial, durante muito tempo, deu-se devido à falta de acesso aos meios de comunicação e, em decorrência disso, às novidades alternativas que aconteciam em outros lugares. Assim, as classes populares, principalmente as do meio rural, alheias às mudanças ocorridas na Europa, repetiam as formações tonais reduzidas, provindas da classe colonizadora européia. Dessa forma, surgiram os repentistas e a música sertaneja.

A partir de vertentes africanas, trazidas ao Brasil com os escravos, vários ritmos e junções ocorreram na música da classe popular brasileira, dentre eles, o baião e o símbolo da identidade musical brasileira, o samba, que mais tarde sairia dos salões e originaria o samba de fundo de quintal, o pagode.

Segundo Tatit (1996 *apud* PORTELA, 1999, p.45), o repertório musical brasileiro consolidou-se entre os anos 1920 e 1950, pois “a partir dessa época a linguagem estava suficientemente consolidada para servir de base a novas experiências, possibilitando inclusive criações em nível de metalinguagem”, tudo devido à expansão generalizada da canção, ou seja, da música constituída de letra e música.

É relevante destacar que, no Brasil, os anos 1950 foram contemplados pela importação rítmica e estilística de gêneros de outras culturas, como os importados americanos: o *country*, o *blues* e o *rock and roll*, que deriva da mistura de outros ritmos, como o *jazz*, o *swing* e o *blues*. Todavia, apesar de toda a ‘importação’ dos gêneros musicais americanos (que no Brasil ganharam feições próprias), o cenário musical brasileiro foi sempre demarcado por uma

invencibilidade da própria música brasileira, que foi sempre a mais consumida, “nunca foi vencida no consumo nacional por nenhum produto de importação”, segundo Veloso (1997 *apud* PORTELA, 1999, p.49).

O cenário artístico brasileiro e, por conseqüência, a música popular sempre sofreram reflexos das mudanças sociais e políticas ocorridas nos diversos períodos do século XX. Entre os anos 1950 e 60, surgiu um gênero musical brasileiro predominantemente elitizado: a bossa-nova, cujas características tonais eram muito complexas até mesmo para os padrões populares mundiais. Assim, ela foi extremamente apreciada principalmente pelas classes dominantes, chegando até mesmo a ser exportada, em parte, também pelo motivo de não ter em seu texto verbal mensagens politizadas ou de protesto, como acontecia em muitas músicas apreciadas pelas classes populares.

No final dos anos 1960, o cenário musical brasileiro sofreu influências significativas do “alastramento de fenômenos internacionais de amplo alcance ideológico, mercadológico e comportamental, como a consolidação do rock e a sintetização promovida pelos Beatles” (TATIT, 1989 *apud* PORTELA, 1999, p.52). O foco da criação artística deixou de ser de domínio estético predominantemente literário, para se voltar a um campo da música muito mais popular e dinâmico, do ponto de vista da comunicação: a ‘canção’ (música caracterizada pelo autor como sendo aquela que tem letra e música).

A característica miscigenada que determina a identidade da música popular brasileira na atualidade foi assumida, mais precisamente, a partir dos anos 1970, com a massificação dos veículos de comunicação. Dessa forma, como afirmado anteriormente, consolidou-se a valorização do intérprete em detrimento da do compositor.

Com o advento da canção de massa, que levou o mercado fonográfico a uma maior penetração nas demais camadas sociais, surgem novos mecanismos de produção musical, que envolvem variados estilos, que misturam sons, ruídos, vozes e demais aparatos vocais e instrumentais, resultando daí novos rumos para a música, que, agora, tem um sentido muito mais amplo e, por isso mesmo, difícil de discorrer em sua textualidade (melodia, texto, arranjo). (PORTELA, 1999, p.53).

Por último, segundo Portela, a música popular brasileira tem crescido, mudado, mas continua viva como forte indicador das mudanças socioculturais e como grande veículo sociocomunicativo, servindo inclusive de material para análise em diversos campos da ciência, no curso de sua história. Ela pode servir como uma espécie de ‘espelho’ das mudanças históricas e socioculturais da sociedade brasileira.

2.4 A MÚSICA NA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA

Como citado, a música encontra-se inserida em grande parte dos meios de comunicação de massa e, dessa forma, na realidade imediata do aluno. Como resultado dessa característica, a música tem sido vislumbrada pelo meio pedagógico como material passível de utilização didática (recurso didático) para o ensino-aprendizagem de conteúdos de diversas áreas do saber, além, é claro, do aprendizado dela própria (objeto de ensino-aprendizagem).

Nos últimos anos, a música, assim como todas as outras formas de arte, tem sido abordada pelas propostas curriculares não apenas como conteúdo a mais de ensino na disciplina de Educação Artística, mas como conhecimento sócio-histórico que se relaciona com as demais áreas e propicia um encontro ativo do aluno com o objeto artístico.

A música também é passível de uma descrição, de uma análise, de uma interpretação e de um julgamento. No entanto, deve-se ter claro que, na obra musical, serão trabalhados os elementos pertinentes a essa linguagem, tais como o nome da música, seu autor, o seu contexto cultural, social e histórico no momento da sua criação, qualidades sonoras, tipo de orquestração, instrumentos, formas musicais, gênero e todos os demais elementos que, juntos, contribuem para que a obra musical passe a existir. A maneira como esses elementos foram combinados constitui a composição musical e permite ao ouvinte analisar, interpretar e julgar o objeto artístico. É importante ressaltar ainda que, no objeto musical cada nova execução estará sujeita a conter uma nova criação, uma vez que nessa linguagem a obra somente existirá se e quando executada, no que isso implica: quem, quando e como a executa. (SANTA CATARINA, 1998, p.197).

Segundo Girardi (2004), a música na escola não deve ficar restrita a eventos e datas marcantes ou ser predestinada a formar hábitos, memorizar números ou letras do alfabeto, o que, aliás, tem sido prática constante no meio pedagógico. Conforme a autora, a música deve partir de um planejamento a longo prazo, para que possa tornar-se uma prática diária na escola.

Essas afirmações partem do pressuposto de que toda criança é facilmente suscetível à linguagem musical. A receptividade à música é um fenômeno natural e corporal. A criança, antes mesmo de se ‘apropriar’ e de utilizar a linguagem verbal, interage por meio do mundo sonoro, dando respostas ativas com o corpo, dançando, gesticulando, cantando e imitando. Assim ela constrói seu conhecimento e reconhecimento sobre a música. “A criança não é um artista, nem um ser meramente contemplativo, mas antes de tudo um ser rítmico-mímico, que usa espontaneamente os gestos ao sabor da sensação que eles despertam” (JEANDOT, 1997, p.18-19). Desse modo, a escola pode privilegiar e aproveitar essa disponibilidade e propensão do educando ao desenvolvimento musical, pois, como a música é linguagem, o processo de ensino-aprendizagem adotado pela escola em relação ao domínio da linguagem verbal deve ser o mesmo seguido em relação à música.

Para Sanuy (1994), a educação musical não deve ser restrita apenas aos alunos que demonstram habilidades musicais inatas, mas estender-se a todos os alunos, pois a música é um dos meios de expressar valores ideológicos que circulam na sociedade.

El fomentar y potenciar en la escuela capacidades y destrezas musicales, es beneficioso no sólo en relación a la música, sino también por la actividad mental que supone. [...] No se trata pues de elegir únicamente a aquellos alumnos con determinadas cualidades. El acercamiento o no a la música influirá en cada niño de un modo decisivo y es precisamente en la escuela primaria y secundaria, y durante la actividad normal cotidiana, cuando ahora tienen esta oportunidad, que para la inmensa mayoría será la única. [...] Por medio de la expresión artística se deben transmitir y ejercitar los valores que hacen posible la vida en sociedad...hábitos de convivencia democrática, de respeto mutuo y de participación responsable en las distintas actividades sociales. (SANUY, 1994, p.18-19).

Segundo Jeandot (1997), ao optar-se por trabalhar com a linguagem musical, deve-se ter o cuidado de promover a ‘audição’ de diferentes gêneros musicais, planejando-se atividades que envolvam músicas de diferentes povos, de diferentes épocas e de diferentes compositores.

Devemos expor a criança à linguagem musical e dialogar com ela sobre e por meio da música. Como acontece com a linguagem, cada civilização, cada grupo social, tem sua expressão musical própria. O educador, antes de transmitir sua própria cultura musical, deve pesquisar o universo musical a que a criança pertence, e encorajar atividades relacionadas com a descoberta e com a criação de novas formas de expressão através da música. [...] Tem que formar na criança o musicista, que talvez não disponha de uma bagagem técnica ampla, mas será capaz de sentir, viver e apreciar a música. (JEANDOT, 1997, p.20, grifo do autor).

O professor deve tomar o cuidado de não privilegiar apenas a música considerada de prestígio ou mesmo impor apenas a sua cultura musical ao aluno, pois, segundo Rizzatti (2002, p.58), “é conhecida a discriminação que o senso comum faz entre a cultura popular e a cultura erudita, secundarizando a primeira e superestimando a segunda”. É importante

ressaltar que, embora todos os homens, independentemente de seu *status* social, de sua origem e de sua cultura, sejam herdeiros legítimos do conhecimento produzido pela humanidade, seria hipocrisia não admitir que existe uma divisão que separa as manifestações artísticas populares das manifestações eruditas fomentadas pela ‘elite cultural’. A cultura popular tem valor inestimável e deve ser equiparada, no meio escolar, a uma forma de expressão humana tão pertinente quanto a erudita.

A cultura popular se relaciona ao modo de sobrevivência do grupo, que se organiza, estabelece regras, desenvolve crenças, técnicas, transforma costumes antigos em tradições, criando um modo específico de manifestar sua arte, sua linguagem, seus sentimentos e seus valores comuns. A arte popular constitui a identidade do grupo, marcando o olhar do indivíduo sobre o mundo [...], faz-se necessário que os alunos se apropriem de toda herança cultural da humanidade. (RIZZATTI, 2002, p.59).

Para Girardi (2004), além de ser um grande equívoco trabalhar com música apenas em ‘ocasiões especiais’, é erro também ensinar música popular (determinada como a união indissolúvel entre letra e música) trabalhando-se apenas com as letras. Nesse caso, pode-se dizer que se faz um trabalho com parte da música, que é explorada apenas como ‘poesia’.

Outra questão saliente diz respeito ao fato de que a escola, quando opta por utilizar a música para fins pedagógicos, deve estar atenta para o seguinte aspecto: da mesma forma que se objetivam, no meio pedagógico, leitores e escritores críticos, deve-se ter o objetivo de construir ouvintes e apreciadores musicais críticos. Esse posicionamento diante da música provém da concepção de que, ao ouvir sons musicais, sempre se lhes atribuem sentidos (JEANDOT, 1997), constrói-se uma reação resposta ativa, diante do dizer de um outro, também constituído ideologicamente.

Em relação ao que foi exposto no parágrafo anterior, ao pensar uma obra musical como texto, ou melhor, numa perspectiva bakhtiniana, como um enunciado, pode-se afirmar

que a atribuição de sentido é dependente sempre de um acento de valor, afinal, segundo Bakhtin (1997, p.308), “um enunciado absolutamente neutro é impossível”.

Ainda, outro aspecto ligado ao ensino-aprendizagem da música na escola refere-se à chance que muitos alunos terão para demonstrar e desenvolver suas habilidades e gostos musicais, muitas vezes, desperdiçados em razão da falta de oportunidade de despertá-los fora do ambiente pedagógico (JEANDOT, 1997).

A finalidade do ensino de música não é tanto de transmitir uma técnica particular, mas sim desenvolver no aluno o gosto pela música e a aptidão para captar a linguagem musical e expressar-se através dela, além de possibilitar o acesso do educando ao imenso patrimônio musical que a humanidade vem construindo. [...] É dever da escola transmitir os conhecimentos produzidos pelo homem, tanto os científicos como os artísticos. [...] Nem todas as crianças nascem obrigatoriamente com dotes artísticos, mas todas têm direito ao conhecimento da arte e a serem despertadas e encaminhadas por cuidados especiais, nesse sentido. (JEANDOT, 1997, p.132).

Quanto à disposição e à metodologia do professor ao optar pelo ensino-aprendizagem da música ou de outros conteúdos escolares por meio da música, Girardi (2004) sustenta que, mesmo que o professor não tenha aptidões musicais, o trabalho a partir da música é possível, apenas mais trabalhoso, obviamente. Não é necessário que o professor que trabalha com música seja músico, assim como não existe necessidade de que um alfabetizador seja um grande escritor (de literatura).

Em síntese, defende-se que a função dos educadores é incentivar e desenvolver o gosto dos educandos pela música e o contato dos alunos com ela, fazer com que o aluno seja um interlocutor efetivo e crítico das músicas e dos gêneros musicais. Para isso, 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 das crianças e dos adolescentes, no

encontro com a música. Afinal, como dito, a escola deve também objetivar ‘ouvintes musicais’ críticos.

2.5 O GÊNERO MUSICAL *RAP*

Não obstante se trabalhar com diversos gêneros da música popular brasileira como objetos de ensino-aprendizagem de leitura, como se poderá observar nos próximos capítulos, considera-se relevante, neste momento, focar teoricamente o gênero musical escolhido durante a pesquisa como ‘acabamento’ do projeto pedagógico desenvolvido, como a reação resposta ativa final dos alunos face à leitura que realizaram das músicas e seus gêneros, ou seja, a atividade de leitura levou os alunos a uma outra atividade, a produção de uma obra musical. Optou-se por produção textual, isto é, criação de uma música do gênero *rap*, em razão da não-necessidade de grandes conhecimentos musicais específicos para sua elaboração. Esse gênero não necessita de melodia ou harmonia, e o ritmo depende apenas de um trabalho de mixagem que distribua a letra (linguagem verbal) no contexto do ritmo escolhido (linguagem musical).

Segundo Souza (2001, p.223-224), o gênero musical *rap* surgiu nos EUA, na década de 1970, como forma de expressar os problemas sociais e raciais enfrentados pelos negros americanos no seu contexto urbano. O *rap*, “sigla derivada da expressão *rhythm and poetry*”, baseia-se na junção do aspecto verbal da poesia moderna e do ritmo que, como mencionado, é o único elemento musical necessário para a composição. Ele faz parte do chamado Movimento *Hip-Hop*, que se materializou via três campos da arte: *breakdancing* (a dança do *hip-hop*), *graffiti* (a pintura do *hip-hop*) e *rap music* (a música do *hip-hop*).

O *rap* não surgiu de uma hora para outra. Assim como outros gêneros musicais, a sua constituição deriva de uma longa trajetória da tradição da música dos negros americanos.

Segundo Vianna (1988), tudo começou com o *blues*, que obteve seu reconhecimento a partir da migração dos negros para os centros urbanos dos EUA. Na sua trajetória, o *blues* sofreu modificações, dentre elas, ele “se *eletrificou*, isto é, ganhou instrumentos elétricos, dando origem ao *rhythm and blues*. Essa nova maneira de tocar o *blues* encantou os jovens da classe média branca” (p.57-58), que, então, imitaram o jeito de se vestir e dançar dos negros, surgindo, assim, o *rock*. Apesar das sensíveis mudanças ocorridas no *rhythm and blues*, os músicos negros continuaram a tocar esse gênero, que passou por mais alterações: uniu-se ao *gospel*, música negra evangélica, para transformar-se no *soul*, que foi a trilha sonora da luta dos negros americanos pelos seus direitos civis. Mais tarde, esse gênero perderia o conteúdo revolucionário, surgindo, assim, o *funk*.

Seguindo a mesma trajetória do soul music, o funk entrou num processo de comercialização, mudando suas características, tornando-se de fácil consumo. Este momento acaba abrindo caminho para outra manifestação da música negra norte-americana, o estilo *disco*, música altamente dançante que “agitou” as pistas de dança na década de 70 (SOUZA, 2001, p.225, grifo do autor).

Nesse momento da história da música negra nos EUA, surgiu o gênero *rap*, que nasceu das improvisações poéticas dos dançarinos de *funk* com as bases instrumentais geradas pelos disc-jóqueis que embalavam as festas do Bronx, com aparelhos de som e brincadeiras de girar os discos de vinil em sentido contrário (SOUZA, 2001).

Nesta mistura musical surge o RAP, que junto ao *graffiti*, o *break* e um estilo de vestir, compõem o movimento Hip-Hop, que no início da década de 80 transborda pelas fronteiras norte-americanas, espalhando-se pelo planeta. [...] O movimento Hip-Hop cria signos de visibilidade a partir da elaboração de um conjunto vestimentário, gestual, performático, enfim, cria personagens que refletem esse cenário de desigualdades sociais e raciais. (SOUZA, 2001, p.228, grifo do autor).

Os *rappers*, assim chamados os músicos que improvisam versos do *rap* junto a bases instrumentais, fazem seus versos falando sobre si mesmos e o contexto das grandes cidades em que vivem, mas, “além de falar sobre, sugerem propostas de mudança da situação”, quer dizer, apontam soluções em vez de apenas apontar os problemas. “Em cada música encontra-se uma forma de dizer que algo ainda está por mudar” (SOUZA, 2001, p.230-231).

Para Souza (2001, p.234), o gênero musical *rap*, em virtude de sua rápida e maciça divulgação por todo o planeta, demonstra duas dimensões da sociedade atual: a primeira diz respeito a “um contexto globalizado onde as fronteiras geográficas já não são mais barreiras para a comunicação e trocas de informações, unindo pessoas que são discriminadas em várias partes do planeta”; a segunda refere-se à diversidade que aparece como um dos aspectos fundamentais da produção desse gênero musical “que se corporifica numa relação local/global”. Todos fazem *rap*, mas cada um da sua forma, com suas peculiaridades.

No Brasil, até o final da década de 1990, esse gênero musical alterou-se, com poucas modificações na estrutura musical, ou seja, ocorreu certa homogeneização instrumental na maneira de fazer o *rap* brasileiro em relação aos outros países que produziam músicas e discos desse gênero. A partir do ano 2000, com a expansão e o sucesso desse gênero musical na mídia brasileira e mundial, os *rappers* brasileiros incorporaram às suas músicas características rítmicas e melódicas do Brasil, valorização que é percebida não apenas na música (instrumental), mas também nas letras que, cada vez mais, retratam a realidade brasileira.

Para concluir, pode-se afirmar que “fazer RAP é refletir e elaborar um discurso sobre uma realidade; não é simplesmente cantar uma música” (SOUZA, 2001, p.235). Trata-se de uma “forma eficiente de falar cantando, uma forma de contar uma história, de demarcar uma identidade, no sentido de esclarecimento de um eu”. Além disso, não é apenas falar denunciando, mas mostrar caminhos, é um meio de conscientização, de autoconhecimento da

identidade como grupo social a que os *rappers* e os simpatizantes do movimento *Hip-hop* pertencem.

Apesar de os capítulos a seguir dedicarem-se à apresentação e discussão da pesquisa realizada, não se dá por encerrado este capítulo teórico e o anterior, pois, várias vezes, contrapõem-se, articulam-se e buscam-se novas formulações teóricas acerca do que foi abordado até aqui. Dessa forma, os capítulos que se seguem são continuidade do que foi tratado até o momento, seja acerca da atividade de leitura ou do objeto de ensino-aprendizagem, a música popular brasileira.

3 METODOLOGIA

Sabia-se, antecipadamente, que seria necessária uma situação de interação favorável para o desenvolvimento da pesquisa. O ensino-aprendizagem de leitura, a própria atividade de leitura, a música e os aspectos que envolvem esses conteúdos na relação interdisciplinar das disciplinas de Língua Portuguesa e de Educação Artística exigiram que se respeitassem as relações dialógicas escolares existentes entre os sujeitos envolvidos. Além disso, a meta não era investigar como a escola trabalha com a leitura ou aplicar um modelo ou teste de leitura para avaliar seus resultados, mas sim buscar caminhos didático-pedagógicos, sob uma perspectiva interdisciplinar, para o ensino-aprendizagem desse conteúdo, em especial, da leitura da música, a partir da realidade e necessidade dos professores e alunos.

Encontra-se, nos debates que cercam a atividade de ensino-aprendizagem, a proposição de que existe a carência e a necessidade de incentivo à pesquisa aplicada, como forma de melhorar a expectativa educacional em todos seus graus e suas particularidades. Essa posição teórico-metodológica, além de buscar construir conhecimento na prática pedagógica, bem como para ela, questiona a concepção de que a pesquisa científica resume-se a um método investigativo de construção de uma teoria acerca de uma realidade.

Segundo Silva, M. (2001, p.14), pesquisar implica não apenas aceitar a realidade tal qual ela é, mas “percebê-la melhor e desvendá-la para poder transformá-la”. Os referenciais teóricos e metodológicos são, na verdade, tentativas de compreender e resolver os problemas apresentados pela realidade. Assim, ao pesquisar, parte-se de uma pergunta que determinou o tema, aquilo que se queria saber e investigar, a fim de contribuir para a construção de “um discurso mais geral, uma teoria” (SILVA, M., 2001, p.14).

Nesse contexto, entre a multiplicidade de caminhos possíveis para o desenvolvimento de uma pesquisa, nesta, optou-se pela pesquisa-ação, ou seja, partiu-se do princípio teórico-metodológico de se envolver ativamente na interação de sala de aula, no intuito de procurar não apenas reconhecer, compreender e analisar uma realidade, mas encontrar meios possíveis para transformá-la. Isso tudo, como dito, alia-se ao respeito pelo espaço e pela função sócio-histórica de cada sujeito envolvido na situação de interação de sala de aula.

Este capítulo inicia-se com a discussão de alguns pressupostos teórico-metodológicos sobre a pesquisa-ação. Em seguida, descreve-se a metodologia da pesquisa: apresentam-se a escola e os participantes e o relato do modo como se desenvolveu a pesquisa.

3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA-AÇÃO

De acordo com Costa (1991, p.47), a pesquisa-ação, como caminho investigativo, originou-se da insatisfação de alguns pesquisadores com as possibilidades de entendimento do real oferecidas pelo modelo empiricista de ciência. Utilizado com resultados brilhantes nas ciências naturais, durante o século XIX, o método experimental era tido como a chave reveladora de toda a riqueza do real e de qualquer objeto. Para obter espaço no meio científico, a pesquisa deveria submeter-se aos seus conceitos e valores.

Talvez uma das primeiras tentativas de superar a dimensão empiricista da investigação tenha sido a Enquete Operária de Marx, em 1880, na qual ele utilizou um questionário de coleta de dados com a finalidade de conscientizar os operários, fazendo-os refletir sobre as suas condições de trabalho. Por sua vez, Malinowski, cientista social e antropólogo, também já fizera uso de uma metodologia de observação-participante, variando as formas tradicionais de coleta de dados ao colocar-se dentro da comunidade investigada para, aí, captar as nuances da vida dos grupos. (COSTA, 1991, p.48).

Os pesquisadores definem a pesquisa-ação como forma de pesquisa social que pode ser utilizada tanto para desenvolver ações como para resolver problemas coletivos. É importante salientar que existe, nesse tipo de pesquisa, “um envolvimento dos participantes representativos da situação ou do problema investigado de modo cooperativo e participativo.” (SILVA, M., 2001, p.20). Dessa interação entre os sujeitos participantes “resulta a ordem prioritária dos problemas encontrados nas ações e em todas as atividades intencionais” (p.20).

O pesquisador se integra ao grupo de pessoas envolvidas com o problema preocupante para realizar sua pesquisa, como se não tivesse experiência da situação real que essas pessoas têm a oferecer. Como pesquisador, desempenha um papel ativo na realidade dos fatos observados, levando em conta o que os implicados têm a “dizer” e a “fazer”, numa posição tanto de planejamento das ações e de “escuta” quanto de esclarecer os vários aspectos da situação, sem impor suas próprias concepções. Uma preocupação, aqui, é fundamental: a participação das pessoas implicadas no problema investigado é absolutamente necessária! (SILVA, M., 2001, p.21, grifo do autor).

A pesquisa-ação tem sido difundida e mostrada como de grande valor, principalmente no que diz respeito às pesquisas em educação. Essa relevância remete a Thiollent (2000, p.16), que assegura que o pesquisador encontra, nesse tipo de pesquisa, um meio de desviar sua investigação dos “aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais”, pois o sujeito tem papel ativo no que diz respeito à realidade dos fatos observados. Ele tem uma “atitude de escuta e de elucidação dos vários aspectos da situação, sem imposição unilateral de suas concepções próprias”.

Tanto o professor pesquisador quanto o pesquisador de qualquer área, ao optar por esse método investigativo, precisam ter no seu horizonte que é necessário primeiramente definir-se bem dois tipos de objetivos para a pesquisa: um de natureza prática e outro de natureza teórica. O objetivo prático deve contribuir e buscar soluções para equacionar o problema central da pesquisa. Além disso, o conhecimento adquirido nesse tipo de pesquisa

não pode ser útil apenas à “coletividade considerada na investigação local”, satisfazendo o primeiro objetivo, mas a toda comunidade interessada pelo tema (THIOLLENT, 2000, p.18).

Dessa forma, a pesquisa-ação, como expresso, não pode ter apenas objetivos práticos (levantamento da situação, reivindicações e ações), mas, como em qualquer outro tipo de pesquisa, ela deve “possui[r] também objetivos de conhecimento que fazem parte da expectativa científica [o objetivo de natureza teórica]; esta é uma característica [...] própria às ciências.” (THIOLLENT, 2000, p.18-19).

Contra-pondo-se ao modo de observação convencional, a pesquisa-ação é mais dialógica (razão pela qual ela é, por vezes, criticada). A dialogicidade constrói-se a partir da intercomunicação ativa entre o pesquisador e os grupos envolvidos na situação, mas nem por isso ela deixa de ser tão científica quanto as convencionais.

A compreensão da situação, a seleção dos problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes, todas as características qualitativas da pesquisa-ação não fogem ao espírito científico. O qualitativo e o diálogo não são anticientíficos. Reduzir a ciência a um procedimento de processamento de dados quantitativos corresponde a um ponto de vista criticado e ultrapassado, até mesmo em alguns setores das ciências da natureza. (THIOLLENT, 2000, p.24).

A pesquisa-ação, por meio do papel ativo dos participantes, demonstra que pode ser aproveitada uma grande massa de informações diversas, porque o grupo pesquisado não é considerado ignorante ou desinteressado, ele contribui com sua fala, sua visão de mundo e seu interesse. Dessa maneira, pode-se dizer que a pesquisa-ação é mais do que metodologia, é um método, uma estratégia ativa e participativa de pesquisa.

Assim sendo, como poderá ser observado a partir deste momento e consoante o que se expôs no início deste capítulo, ao preferir uma pesquisa de cunho ativo e participante, manteve-se o olhar voltado para um horizonte com pretensões de natureza transformacional, que permitiu refletir e alcançar, com os participantes da pesquisa, realizações, ações e

possibilidades de mudança no campo pedagógico investigado. Durante a pesquisa, tentou-se levar em conta e manter o respeito em relação ao papel participativo do grupo interessado. Por essa razão, muitas vezes, as concepções teóricas sobre a leitura e o seu ensino, bem como na parte da pesquisa de participação ativa, tornaram-se flexíveis. Ao utilizar um método de pesquisa que permite o diálogo entre os participantes, os caminhos deste estudo puderam-se modificar, a partir das contribuições, opiniões, necessidades e dos problemas dos participantes, como será observado no próximo capítulo.

3.2 A ESCOLA E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O ambiente pedagógico da pesquisa ação foi a Escola Básica Estadual Prof. Nelson Horostecki, localizada no centro do município de Chapecó, em Santa Catarina. Optou-se por esse espaço escolar por, antecipadamente à pesquisa, conhecer-se ele bem e por se tratar de uma escola pública, ambiente privilegiado para se experimentar a realidade pedagógica da maioria da população brasileira.

A pesquisa-ação foi desenvolvida na 8ª série do período noturno, composta por 18 alunos adolescentes (10 rapazes e 08 moças), cuja idade variava entre 15 e 18 anos. Pode-se dizer que, nessa turma, em particular, prevalecia certa homogeneidade em relação à classe social a que pertenciam os alunos e até mesmo em relação ao nível de conhecimento e rendimento pedagógico.

É certo que, por escolher o ensino noturno, essa turma, como era de se esperar, em sua quase totalidade, era formada por trabalhadores: dos 18 alunos que responderam ao questionário, apenas dois não trabalhavam fora de casa. Esse fato difere dos dados dos alunos do Ensino Fundamental, presentes no projeto político-pedagógico da escola, pois, na seção destinada a estabelecer o perfil socioeconômico-cultural da comunidade escolar, constava que

apenas 15,4% dos alunos da escola trabalhavam. No entanto, por meio do questionário, constatou-se uma outra realidade para os alunos do período noturno: os rapazes trabalhavam em empregos braçais (auxiliares de mecânico, marceneiros, serventes de pedreiro, pintores, estivadores, entregadores etc.) e as moças dedicavam-se a empregos relacionados à cozinha e à limpeza (domésticas, babás, faxineiras, auxiliares de cozinha etc.).

Antes do período de observação das aulas, conheceram-se o trabalho das professoras titulares e suas concepções referentes à linguagem (verbal e musical), leitura, produção textual, didática e quanto à turma da pesquisa. Nesse diálogo inicial, verificou-se certa diferença na opinião das duas professoras, no que se refere à turma escolhida. Enquanto a professora da disciplina de Língua Portuguesa fazia questão de deixar claro certo negativismo sobre os objetivos a serem alcançados com os alunos, acerca de seu trabalho e do próprio rendimento da turma, a professora da disciplina de Educação Artística mostrava-se empolgada e extremamente satisfeita com o seu trabalho, com os objetivos alcançados e com o que ainda estaria por vir na sua disciplina.

A professora de Língua Portuguesa era funcionária efetiva do Estado de Santa Catarina, com 40 horas-aula semanais, sendo todas elas exercidas na mesma escola. Com 50 anos de idade, a professora lecionava há cerca de 22 anos, sendo que nos oito primeiros anos desse período lecionou para alunos de 1ª a 4ª séries, pois completou sua graduação em Letras-Português e Inglês, licenciatura curta, apenas no ano de 1987, na Fundeste, em Chapecó, Santa Catarina. Ela completou a sua licenciatura plena em 1993, estando habilitada, então, a lecionar para o Ensino Fundamental e Médio.

A professora de Educação Artística era também funcionária efetiva do Estado de Santa Catarina e cumpria 40 horas-aula semanais. No período da pesquisa, exercia apenas 20 horas na escola Nelson Horostecki e as horas restantes, em duas outras escolas da cidade de Chapecó. Com 40 anos de idade, a professora lecionava há cerca de 15 anos a disciplina de

Educação Artística. Além de graduar-se em Artes na forma de licenciatura plena pela Universidade de Passo Fundo (UPF), no Rio Grande do Sul, em 1989, a professora também completou um curso de Pós-graduação *Lato Sensu* na mesma instituição de ensino superior, no ano de 1995. Em 2003, ingressou novamente na UPF, para iniciar um curso de Pós-graduação em nível de mestrado na área de Artes.

Ambas as professoras mostraram-se muito interessadas em fazer parte da pesquisa proposta. A professora de Educação Artística relacionava seu interesse pela pesquisa a algum novo conhecimento didático que pudesse utilizar com seus alunos e no seu próprio mestrado. Já a professora de Língua Portuguesa causou certa preocupação inicial, em virtude de seu interesse parecer relacionar-se a alguma solução ou ‘receita milagrosa’ que a pesquisa pudesse trazer para resolver os problemas encontrados em sua disciplina, no que tange à leitura e à produção textual da turma. Vale ressaltar que a sua maior queixa era sempre constituída pela frase: “É triste dizer, mas os alunos desta turma não sabem ler”. O que a professora de Língua Portuguesa entendia por “saber ler” é uma discussão relevante e será abordada no próximo capítulo.

Em todos os encontros com as professoras, procurava-se deixar explícita a intenção de não causar bruscas rupturas no trabalho até então desenvolvido por elas com a turma escolhida, mas sim de contribuir positivamente para o desenvolvimento e a continuidade do planejamento geral proposto por elas. Ressalta-se também que, nos encontros anteriores à participação ativa, a opinião delas sobre alguma mudança nos conteúdos, nas metodologias ou estratégias propostas para a participação do pesquisador era sempre levada em conta, com o objetivo de respeitar todos os envolvidos na pesquisa.

3.3 O PRIMEIRO PASSO DA PESQUISA: O PERÍODO DE OBSERVAÇÃO

Por ter a pesquisa-ação cunho interacionista e ser colaborativa, na qual existe necessidade de primeiro observar a realidade para então encontrar meios (ações) de transformá-la colaborativamente, a opção foi voltar a atenção inicialmente para todos os envolvidos na pesquisa: professores, alunos, meio social em que todos se inserem, a própria escola, em geral, e as aulas das disciplinas de Educação Artística e de Língua Portuguesa, em particular.

O período de observação das aulas foi de 12 de agosto a 5 de setembro de 2003. Nesse período, conheceram-se os alunos, o conteúdo proposto pelas professoras, sua metodologia e a reação dos alunos diante desse conteúdo. Salienta-se que, nesse período, procurou-se não quebrar a rotina das aulas, nem participar de forma ativa, apesar da insistência das professoras para que se opinasse ativamente nos conteúdos e assuntos propostos por elas nas aulas.

Assim, a obtenção dos dados desse período de pesquisa concretizou-se a partir dos mais variados procedimentos: o registro escrito das observações diárias; os diálogos constantes e de forma descompromissada com as professoras e os alunos; os questionários aplicados aos alunos; o projeto político pedagógico da escola; além, é claro, das produções textuais dos alunos. Esses dados foram importantes para a continuidade da pesquisa, pois permitiram elaborar uma proposta interdisciplinar didática de ensino-aprendizagem de leitura da música popular brasileira e de seus gêneros.

3.4 O SEGUNDO PASSO DA PESQUISA: O PERÍODO DE PARTICIPAÇÃO ATIVA

Entender o modo de trabalho, o planejamento das aulas, os conteúdos desenvolvidos pelas professoras de Língua Portuguesa e Educação Artística, os conteúdos que seriam

ministrados em ambas as disciplinas, o conhecimento dos alunos e as conversas com a orientadora foi a base para se planejar a elaboração didática de ensino-aprendizagem de leitura da música popular brasileira e dos seus gêneros, objeto desta pesquisa.

Ainda, foi necessário planejar as aulas de forma que a professora de Língua Portuguesa pudesse obter produções textuais e outras atividades dos alunos em número suficiente para a avaliação semestral. Essa questão fez parte do planejamento, pois a avaliação quantitativa dos alunos era sempre constante nas conversas e discussões com a professora, além de ser a única condição imposta por ela para que se desenvolvesse a pesquisa-ação em sua disciplina. A professora preocupava-se permanentemente com o fato de ter material para avaliar os alunos.

O projeto de elaboração didática interdisciplinar, planejado em conjunto com a orientadora desta pesquisa e as professoras da turma, foi construído tendo em vista os seguintes aspectos:

- a) Criação de um *corpus* de músicas populares: Selecionou-se um conjunto de músicas para as aulas de leitura, de gêneros diversos, dentre eles o *rock/pop*, o *funk*, o *pagode*, o *rap* etc. Quanto à temática abordada por essas músicas (assunto), houve o cuidado de escolher temas atuais e de interesse dos alunos adolescentes, como a violência, o amor, o sexo e as drogas;
- b) Elaboração de atividades que contemplassem a observação e análise dos aspectos referentes à música popular brasileira (aspectos semióticos, como a melodia, a harmonia e o ritmo, e aspectos sociais e estéticos desse campo da música). Como suporte para esse objetivo, além da abordagem durante as aulas de leitura, produziu-se um texto didático explicativo, referente aos aspectos semióticos que constituem a música;
- c) Estudo mais específico do gênero *rap*: Para esse fim, além da abordagem em sala de

aula, também se produziu um texto didático com o objetivo de apresentar com mais profundidade o assunto e sistematizar algumas observações relevantes para os alunos posteriormente, uma vez que esse foi o gênero selecionado para a produção músico-textual, ao final do projeto didático de ensino-aprendizagem de leitura;

- d) Prática de produção textual escrita: Apesar de não ser o principal objetivo a produção textual escrita de gêneros não-musicais, planejaram-se algumas atividades de produção textual com temas relativos à leitura das músicas selecionadas e seus gêneros. Esses textos foram criados sem a preocupação de abordar previamente o seu gênero, pois o que se pretendia com essa atividade era simplesmente analisar o nível de compreensão e reação resposta ativa dos alunos, na sua interação com as músicas;
- e) Produção músico-textual do gênero *rap*: Como etapa de fechamento do projeto de ensino-aprendizagem de leitura da música e com o auxílio dos textos que os alunos produziram durante as aulas de leitura, planejou-se a produção de uma música do gênero *rap*.

Antes de iniciar o desenvolvimento da proposta de trabalho em sala de aula, ela foi apresentada aos alunos, com o objetivo de transformar esse conhecimento prévio do projeto didático numa espécie de estímulo para as aulas que se seguiriam, pois assim os alunos saberiam os objetivos das aulas e, com isso, sentir-se-iam mais envolvidos com o projeto. Essa discussão do projeto como motivadora para as aulas corroborou-se, conforme será observado no capítulo seguinte.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo divide-se em quatro seções. Nas duas últimas, apresenta-se o segundo passo da pesquisa, o período de participação ativa, relatando-se, comentando-se e avaliando-se o desenvolvimento e os resultados da proposta de ensino-aprendizagem de leitura da música popular brasileira e de seus gêneros, foco central da pesquisa. Essas seções são precedidas por duas outras, em que se relatam e discutem algumas questões acerca das aulas ministradas pelas professoras de Língua Portuguesa e Educação Artística, originadas de constatações feitas durante o primeiro passo da pesquisa, o período destinado a observar o trabalho de ambas as professoras, com o objetivo de planejar com mais cuidado as aulas a serem ministradas pelo pesquisador.

A análise do trabalho das professoras não foi, em momento algum, o objetivo final do trabalho, no entanto, foram relevantes para esta pesquisa as possíveis articulações que se puderam fazer dessas práticas de ensino com as propostas teóricas de ensino-aprendizagem de leitura apresentadas no primeiro capítulo e com os procedimentos teórico-metodológicos, no período de participação ativa.

A análise trata de questões relativas à leitura como interpretação e compreensão de textos e à leitura livre de textos (duas formas de leitura que se diferenciam, no que diz respeito aos objetivos propostos para cada uma), à produção textual, ao uso do livro didático, à interdisciplinaridade, à exploração do conhecimento cultural do aluno e a outras questões levantadas durante o período de observação e pertinentes à pesquisa.

4.1 A OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Durante a observação das aulas de Língua Portuguesa, analisaram-se a metodologia e os conteúdos propostos pela professora dessa disciplina. Ao todo, eram quatro horas-aula semanais, sendo que duas eram dedicadas ao ensino-aprendizagem de leitura interpretação de textos, produção textual e gramática e duas à leitura livre de textos³.

As aulas de Língua Portuguesa não eram dinâmicas, envolventes e elaboradas efetivamente pela professora. Por exemplo, em relação às aulas de leitura livre, apesar de os alunos terem duas aulas semanais destinadas a essa atividade, tratava-se de um horário em que os alunos se dirigiam à biblioteca e escolhiam um livro, uma revista ou outro material de livre escolha para ler na sala de aula. Após essa leitura, os alunos (apenas alguns deles) eram interrogados sobre o tema que leram e se gostaram do texto lido. As outras aulas dedicadas à leitura interpretação de textos, produção textual e outros conteúdos da disciplina eram todas elaboradas com base no livro didático, que era seguido passo a passo, precedido de raros momentos em que se utilizavam outros recursos didáticos. Nos momentos em que o livro didático não era o elaborador da aula, a professora utilizava filmes ou peças de teatro, no entanto, sempre direcionava essas atividades para algum exercício de interpretação proposto pelo livro ou solicitava uma redação.

A partir de agora, ilustram-se alguns momentos vivenciados em sala de aula no período de observação, que são de grande relevância para que se possam expor a apresentação e a análise das aulas observadas. Eles são representativos da concepção dos objetivos, conteúdos de ensino-aprendizagem e procedimentos didático-metodológicos da professora. Essa ilustração também representa a repetição sistemática dos procedimentos didáticos.

³ Por serem exemplos de duas atividades de leitura distintas na sala de aula, como citado no início deste capítulo, nomearam-se distintivamente 'leitura interpretação de texto' e 'leitura livre de textos'.

Assim, pode-se dizer que se trata da análise global dos objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos da professora de Língua Portuguesa.

4.1.1 O Uso do Livro Didático

Como citado, as aulas de Língua Portuguesa eram quatro horas-aula semanais, divididas em duas aulas de leitura livre e duas aulas de gramática, leitura interpretação de textos e produção textual. Essas últimas, como mencionado, eram geralmente sustentadas pelo livro didático⁴, cujo título era *Português: palavras e idéias*, para a 8ª série, de Nicolla e Infante (1995)⁵.

As aulas mediadas pelo uso do livro didático eram iniciadas com a professora proferindo o número do capítulo e das páginas do livro que seriam trabalhadas. Logo em seguida, a professora solicitava que um aluno, escolhido aleatoriamente, começasse a leitura em voz alta do conteúdo das páginas mencionadas. Nessa atividade, diga-se de passagem, podiam-se perceber a relutância e as queixas dos alunos antes mesmo de iniciar a leitura, pois, bastava a professora anunciar o uso do livro, ouviam-se lamentações de todo o tipo.

O procedimento de leitura em voz alta utilizado pela professora tinha dois objetivos claros: o primeiro era avaliar ‘quem sabe ler’ na sua aula e o segundo era comprovar para os envolvidos (nesse caso, inclui-se também o pesquisador, que foi um dos interlocutores da sua fala) o seu comentário de que “muitos não sabem ler”.

O primeiro questionamento feito em relação à postura da professora quanto ao nível de leitura de seus alunos era se o ‘saber ler’ proferido e cobrado constantemente por ela

⁴ As partes do livro didático analisadas nesta seção encontram-se no Anexo A.

⁵ Vale lembrar que a análise desse livro didático não é objetivo desta pesquisa, mas sim o meio para analisar a aula da professora.

relacionava-se à noção de leitura como interlocução⁶ ou como deciframento oralizado⁷. Pelo desenvolvimento da aula, notou-se que a noção de leitura da professora se encaminhava para a segunda concepção, pois, em vez de indagar os alunos acerca da apreensão e construção de sentidos que tiveram em relação ao texto lido, ela teceu o seguinte comentário:

P: É por isso que eu faço esse tipo de atividade de leitura com vocês. Muitos de vocês realmente não sabem ler um texto... Não lêem pausadamente, não obedecem às vírgulas, enfim, não fazem uma leitura bonita.

Percebem-se, pelo trecho citado, preocupação pedagógica e concepção de leitura da professora mais voltadas para a forma e a decifração oral do texto escrito do que para a compreensão e o possível diálogo que os alunos pudessem estabelecer com autores dos textos mediante a leitura. Esse aspecto dá margem para mais um relevante questionamento: É necessário oralizar para compreender um texto? Responde-se com o posicionamento de Charmeux (1997), segundo o qual ler em voz alta é apenas uma atividade de transmissão da leitura e não uma atividade efetiva de leitura (no sentido de compreensão e reação resposta ativa):

Assim, essa atividade, que podemos chamar de oralização ou de decifração oralizada, vai simplesmente tomar o lugar da leitura, e, nas crianças que vivem em um meio onde a leitura não existe ou é pouca, vai impedir quase que completamente o acesso à leitura verdadeira. (CHARMEUX, 1997, p.43).

⁶ O sentido dado à palavra *interlocução* refere-se ao espaço de troca de leituras (visões de mundo), de reações resposta ativas entre leitor, autor e outros possíveis interlocutores, ou seja, às noções desenvolvidas no primeiro capítulo deste estudo.

⁷ *Deciframento*, numa visão estruturalista, como exposto no capítulo 1, seria decodificar o texto sem compromisso com a compreensão e apreensão e atribuição de sentidos.

Acredita-se, também, que a oralização de palavra por palavra não é prática necessária para compreender um texto. Afinal, segundo Foucambert (1994), não se aprende a ler com palavras, frases e muito menos com sílabas, mas por meio de textos.

A oralização, do ponto de vista desta pesquisa, tem finalidade apenas de estratégia de concentração de um grupo destinado a ler o mesmo texto ou informar oralmente a outras pessoas do grupo o que se está lendo. Numa concepção de leitura como interação, essas são as finalidades possíveis e cabíveis para oralizar um texto escrito, em sala de aula. Enfim, pode-se alegar que os resultados obtidos pela oralização dos textos nas aulas de leitura são dependentes da concepção que o professor tem do ato de ler e da aula de leitura.

O texto objeto de leitura referido até o momento e que levou a analisar a atividade de leitura dos alunos e as concepções da professora era o poema *Eu voltarei*, de Cora Coralina, apresentado no livro didático. Ao terminar essa atividade de leitura e tecer o comentário a que já se fez referência, a professora interrogou oralmente os alunos sobre as seguintes questões, propostas pelo livro didático:

EXPLORANDO O TEXTO

- 1) Quantas estrofes formam o poema? Os seus versos são rimados?
- 2) O poema nos fala muito da atividade dos padeiros. Qual o valor simbólico que você consegue captar nessa atividade?
- 3) Qual a relação que você estabeleceria entre o nascimento de um filho e o plantio de uma árvore?
- 4) Qual a outra atividade que, no poema, se associa à de padeiro?
- 5) Qual a principal característica da descendência de que nos fala o poema?

(NICOLA E INFANTE, 1995, p.87).

Com relação à questão 1, houve silêncio absoluto, que serviu para que a professora, num tom mais enérgico, lembrasse aos alunos que aquilo era conteúdo de 5ª série. Após esse comentário, ela mesma respondeu à pergunta do livro. Quanto à questão 2, após breve silêncio, alguns alunos resolveram arriscar, respondendo que o padeiro se relacionava à criação, ao sentido de pai, de dar a vida a algo e cuidar do que é seu.

No que se refere às outras questões, os alunos também fizeram relações com valores familiares: pai, mãe e filhos. A professora complementou a leitura dos alunos com a sua resposta: – *Não esqueçam de um padeiro maior... Deus!* A observação da professora causou certo olhar irônico entre os alunos, e a razão disso somente se entendeu mais tarde, quando se soube que a professora era evangélica e, dessa forma, ocorria certo distanciamento de concepção religiosa entre a maior parte dos alunos e ela, que muitas vezes ‘aproveitava’ as aulas para expor o seu discurso religioso. O aparecimento do discurso religioso da professora no discurso pedagógico pôde ser observado em outros momentos. Por exemplo, uma das características do início das aulas de Língua Portuguesa era a professora solicitar uma oração, o que causava constrangimento para a maior parte dos alunos.

Após a leitura do texto de Cora Coralina e da resolução das questões propostas pelo livro didático, a professora encarregou outros três alunos da leitura do próximo texto, que se transcreve na íntegra a seguir, para melhor compreensão do relato posterior:

Texto B

O TRABALHO E A PRODUÇÃO SOCIAL

Em sentido amplo, trabalho é toda a atividade humana que transforma a natureza a partir de certa matéria dada.

No sentido empregado correntemente em economia, trabalho são as tarefas desenvolvidas pelo homem, geralmente com auxílio de instrumentos, sobre matéria bruta (o minério, por exemplo) ou sobre matéria-prima (por exemplo, o aço), em vista da produção de bens (valores), sob forma de objetos ou serviços.

Nesse caso, a atividade lúdica – esporte, jogo, diversão – não é trabalho. Mesmo a arte não pode, enquanto atividade, ser considerada trabalho. Ela passa a ser trabalho a partir do momento em que produza um objeto – a obra – passível de ser colocado no mercado.

O trabalho é, portanto, definido em função da produção social.

(Fragmento do verbete trabalho da Enciclopédia Mirador)

(NICOLA E INFANTE, 1995, p.88, grifo dos autores).

Com relação a esse texto, observa-se que houve, durante sua leitura (oralização), atenção maior por parte dos alunos, pois, sem a professora solicitar, eles posicionaram-se

criticamente em relação à noção de trabalho sustentada pelo texto. Alguns deles chegaram a demonstrar em voz alta a sua posição (reação resposta ativa):

A1: Professora, acho estranho essa coisa de arte não ser trabalho!

A2: Peraí, não foi bem isso, o que eu entendi é que só aquilo que a gente produz e ninguém conhece.

A1: Então, quer dizer que, se eu escrever um livro e não colocar ele pra vender ele não é trabalho?

A3: O meu trabalho é uma merda!

P: Que é isso menino? Olha a boca.

A3: Mas é verdade professora. Desde quando carregar e descarregar caminhão às 6h da manhã é bom?

P: Todo trabalho é digno!

Houve um breve silêncio após essa discussão, que poderia ter sido melhor aproveitada para o desenvolvimento da aula de leitura e para a produção textual, se vista a partir de uma perspectiva interacionista. Todavia, ressalta-se que o resultado positivo da leitura desse texto, demonstrado pela inquietude e pelo posicionamento dos alunos, forneceu bom direcionamento na questão da produção textual que seria sugerida mais tarde, no período de participação ativa.

Apesar de considerar que o texto apresentado pelo livro didático não faz parte da realidade imediata dos alunos, pois o que chamou a atenção deles foi apenas o interesse pelo tema ‘trabalho’ e não o ‘trabalho visto como produção social’, observa-se, por meio da análise da atividade de leitura, que, mesmo se tratando de um fragmento textual, quando a atividade de leitura apresenta um tema que aproxima o aluno de sua realidade imediata ou captura o seu interesse, a sua atitude diante do texto torna-se produtiva.

Assim, acredita-se que a escolha dos textos a serem lidos deve partir primeiramente de uma visão pedagógica voltada para temas que dizem respeito ao mundo social, em que se encontra inserido o aluno. A partir disso, torna-se possível ‘incutir’ no aluno a curiosidade e a vontade de articular a sua realidade com outras até então desconhecidas por ele. Um exemplo

do inverso desse processo pedagógico seria tratar de um assunto como a violência, apresentando a um aluno que mora na favela um texto sobre o panorama das guerras no Oriente Médio, sem antes aproveitar o conhecimento que ele já tem sobre o assunto na sua própria realidade. Será que um texto sobre a violência nas comunidades suburbanas tem menos valor pedagógico do que um texto sobre o Oriente Médio? Logo, o primeiro texto pode servir de 'ponte' para o segundo e assim sucessivamente, para outros textos utilizados nas aulas de leitura interpretação. É lamentável que, no livro didático em questão, não haja real preocupação com a realidade imediata do aluno. Além da fragmentação dos textos, acredita-se que a maior problemática desse livro didático situe-se no não-aproveitamento dos temas e da orientação apreciativa (acento de valor) dos textos apresentados para a atividade de leitura.

Acerca disso, cabe a seguinte manifestação:

Em relação aos textos, aqui tomados como as sementes para o fornecimento e a dinamização da leitura na escola, percebemos e destacamos uma série de problemas: na maioria das vezes, são artificiais e nada dizem às experiências, aos desejos e às aspirações dos alunos; são de segunda mão, inseridos nos livros didáticos através de critérios duvidosos; [...] numa total desconsideração pelos interesses dos leitores e pelo trabalho do professor; são dispersos e fragmentados, dificultando o adentrando crítico em determinados problemas da realidade; são redundantes, do tipo sempre-a-mesma-coisa, cujos significados, exemplarmente prefixados, devem ser parafraseados pelo leitor para efeito de avaliação e nota; são ainda normativos e ideologicamente comprometidos com uma visão estática da realidade, mentindo sobre a vida social concreta; enfim, são textos que não interagem com o aluno-leitor e contribuem para a morte paulatina de sua vontade de ler. (SILVA, E., 1995, p.18).

Um outro momento relevante e representativo das aulas diz respeito a uma aula de prática de análise lingüística, também guiada pelo livro didático. A professora iniciou os trabalhos escrevendo no quadro três expressões: *a cerca de*, *acerca de* e *há cerca de*. Após isso, solicitou aos alunos que dissessem o significado desses termos. Como era de se esperar,

os momentos seguintes foram ocupados pelo silêncio, exceto pelo comentário de um daqueles alunos que “não sabem ler”:

A1: Professora, eu só sei que dá pra fazer frases com essas palavras.

P: Faça uma então A1.

A1: A cerca de arame machuca!

Logo, foi constatado, pelas poucas críticas e risos como resposta ao comentário do colega, que a maior parte dos alunos relacionou a significação daquelas três expressões ao seu conhecimento lexical mais usual, ou seja, a primeira ‘a cerca’ que lhes veio à cabeça foi a cerca como construção feita com arame ou madeira para dividir ou separar algo. Com exceção da professora, a maior parte da turma compartilhava a significação dada pelo aluno ou remetia-se com mais familiaridade a ela.

P: Não é nada disso que estamos tratando neste momento, e se eu solicitasse uma redação pra que vocês usassem essas palavras, como seria?

Percebendo que simplesmente escrever aquelas expressões no quadro ou ameaçá-los com o bicho-papão⁸ das aulas de Língua Portuguesa não revelaria proposição explicativa dos alunos ‘acerca’ dos termos que ela desejava trabalhar, a professora solicitou aos alunos que procurassem no dicionário o significado daquelas expressões. Após encontrarem os significados ‘a respeito’, ‘referente’ e ‘sobre’ no dicionário, a professora pediu para que os alunos completassem os exercícios da página 86 do livro didático, que eram a reconstrução de frases isoladas no caderno. Como se pode perceber, o que guiou a aula foi novamente o livro didático, mesmo a professora iniciando as atividades sem usá-lo.

⁸ O *bicho-papão* refere-se ao estigma das redações escolares.

Além disso, o que observou de mais relevante no relato dessa aula diz respeito a uma prática de ensino das formas da língua há muito comprovada como inadequada e ineficaz. É difícil que expressões como as que foram trabalhadas pela professora façam sentido para o aluno, bem como parte do seu conhecimento lexical, se demonstrado seu uso por meio de frases isoladas e totalmente descontextualizadas. Essa proposta metodológica impossibilita demonstrar e explicar o funcionamento da língua na sua realidade. Somente pelo texto é possível chegar-se à apreensão e construção de sentidos de determinadas formas da língua.

No entanto, não se pode, nem sequer é objetivo do estudo, culpar determinado livro didático pela falta de sucesso no desenvolvimento desses conteúdos. Afinal de contas, a escolha do livro didático, como nesse caso, parte geralmente do professor da disciplina, que seleciona o material pedagógico que permeará todas as suas aulas, a partir da sua própria visão de leitura, produção textual e formas e uso da língua. Na verdade, o livro didático que o aluno usa é também reflexo da visão que o professor tem dos conteúdos e objetivos da disciplina. Pode-se apenas acrescentar a essa problemática que essa concepção dos objetivos e conteúdos de ensino do professor é construída pelo seu contato constante e quase exclusivo com os livros didáticos.

Destaca-se, nesta seção, em primeiro lugar, que o livro didático é o efetivo elaborador das aulas de Língua Portuguesa, em segundo lugar, que o livro didático usado pela professora encontra-se distante dos objetivos e conteúdos da disciplina, por último, demonstram-se e analisam-se os resultados efetivos do uso do livro na sala de aula.

4.1.2 A produção de Textos

Não é objetivo maior analisar as práticas de produção textual, no entanto, a sua apresentação é importante para se fazer articulações entre as práticas desenvolvidas pela

professora de Língua Portuguesa e as atividades de produção textual desenvolvidas com os alunos, no intuito de compor uma música e conseguir, como citado, o material necessário para a avaliação dos alunos pelas professoras.

Durante o período de observação das aulas não se constataram muitos espaços dedicados à produção textual. Com exceção das aulas destinadas à leitura livre, sobre a qual se tecem comentários adiante, as duas outras aulas seguiam sempre dois padrões: era feita a leitura de textos ou de fragmentos de textos do livro didático, com o objetivo de responder a questões propostas pelo próprio livro, ou era, raramente, feita a leitura de algum outro material, sempre com o objetivo de produzir uma redação.

Entende-se que o resumido número de trabalhos voltados para a produção textual foi conseqüência, talvez, de se ter primeiramente explicitado para a professora o intuito de trabalhar apenas com a leitura. Isso pode ter feito com que ela centrasse suas atividades em uma demonstração de como se concretizava a atividade de leitura em suas aulas. Essa hipótese demonstra que, por mais que se tentasse manter a imparcialidade e não causar qualquer ruptura durante o período de observação, é difícil não alterar uma rotina escolar, dada a presença como observador. A presença do pesquisador, por si, promove mudança na rotina e no comportamento dos envolvidos na pesquisa, bem como pode provocar mudança no desenvolvimento de conteúdos, quando a professora em observação conhece os objetivos e o objeto de trabalho do pesquisador.

Durante as poucas vezes em que se constatou haver atividades de produção textual, elas eram, na verdade, cobranças, com finalidade de avaliar quantitativamente a escrita dos alunos, como se nota na fala que se segue:

P: Muito bem pessoal. Todo mundo trouxe a redação que eu pedi sobre os contadores de histórias?... Depois não venham se queixar se alguém ficar sem nota!... Vocês tiveram o fim de semana e todo o feriado pra fazer a redação!

A produção textual a que a professora se referia foi motivada por um passeio feito pelos alunos nas dependências do SESC Chapecó, para assistirem à apresentação dos ‘contadores de estória’, projeto desenvolvido por acadêmicos da Unochapecó e funcionários do SESC. Trata-se de histórias folclóricas, lendas, crônicas e contos de diversos autores, interpretados por pessoas que participam do projeto. A solicitação da professora alude a uma redação falando sobre o tal passeio ou alguma história interessante conhecida pelos alunos. Junto à solicitação de produção textual, constava na fala da professora o destinatário e a razão de ser (a função) do texto a ser produzido pelos alunos, ou seja, ‘por quê’ e ‘para quem’ deveriam escrever:

P: Não esqueçam: vai valer nota e vocês sabem que eu sou chata com os textos.

Outro exemplo de atividade de produção textual foi motivado pelo dia dedicado a ‘assistir a um filme’. Esse momento, segundo se constatou na observação feita, era muito esperado pelos alunos, pois, nas aulas anteriores, os alunos cobravam constantemente: – *Professora, quando vamos assistir o filme?*

Os alunos assistiram ao filme *Carandiru*, de Hector Babenco, conseguindo uma aula ‘emprestada’ para isso (usa-se esse termo, pois, por ser muito longo o filme, foi necessário que a professora utilizasse uma aula da disciplina de História para que os alunos assistissem ao filme e debatesses seu tema e enredo). Durante o filme e no debate, percebeu-se o grande interesse dos alunos pela sua temática.

*P: E aí?... O que acharam do filme?
A 1: Bala professora!... O filme é dez!
A 2: Eu achei violento demais.*

A 3: Mas é a realidade... vai visitar o presídio aqui em Chapecó pra tu ver!
P: Então vamos fazer o seguinte: pra próxima, aula vocês me trarão uma redação caprichada com o título 'A violência'. Podem falar sobre o filme ou sobre o que vocês pensam desse assunto.

A 1: Quantas linhas professora?

P: Eu quero uma redação digna de uma oitava série, ora!

A 2: Então pode ser umas cinco!

P: Já que não dá pra confiar em vocês... não dou nota pra menos de 20 linhas!

() – Houve silêncio dos alunos.

Considera-se relevante discutir, neste momento, alguns pontos relativos à estratégia pedagógica da professora e à postura dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. É óbvio que a opção pelo objeto 'filme' é passível de trazer para as aulas de Língua Portuguesa, no que diz respeito à leitura, à produção textual ou a qualquer outro conteúdo dessa disciplina, uma gama de conteúdos para serem trabalhados, ainda mais se o filme escolhido, como foi o caso, trazer à tona enunciados que remetam os alunos à realidade imediata, como a que se vive neste período histórico.

Dessa forma, não se pode deixar de destacar a positiva opção da professora pelo filme *Carandiru* e não, como vinha sendo rotineiramente observado até então, por textos desligados da realidade e da cultura dos alunos. Além disso, os alunos têm familiaridade com a linguagem cinematográfica (que entrelaça a linguagem verbal com outras linguagens). Trata-se de explorar e aprofundar uma atividade de leitura que ocorre com o auxílio de signos verbais e não-verbais. O relato anterior sobre o filme *Carandiru* demonstra que os alunos tiveram compreensão responsiva ativa, a partir do texto-enunciado que 'leram' ou 'assistiram', como é costume denominar a leitura de um filme.

No entanto, apesar da positividade destacada, ou seja, a opção da professora por esse material, persiste a preocupação com a possibilidade de que esse projeto de leitura (assistir a um filme), assim como muitos outros que constantemente ocorrem em sala de aula, tenha servido apenas como pretexto para um objetivo, ou melhor, uma rotina das aulas de leitura: ler

para produzir textos escolares. Como ressaltado, ocorriam dois objetivos distintos na atividade de leitura proposta pela professora: a) ler, objetivando completar exercícios propostos pelo livro didático ou produzir redações (aulas de leitura-interpretação de textos); e b) ler, sem qualquer critério ou objetivo pedagógico específico (aulas de leitura livre).

Centrando-se nas aulas de leitura interpretação de textos e, mais precisamente, na aula relatada anteriormente, reflete-se sobre a seguinte questão: Ler é fundamental para a produção de texto, mas o problema da proposta da professora, ao que parece, situa-se na metodologia repetitiva e em sempre utilizar a leitura como alimentação temática para a produção de texto, afinal, a leitura é apenas uma das condições necessárias para essa produção. Do ponto de vista do ensino-aprendizagem, não é suficiente alimentar tematicamente o aluno, se a ele não se proporcionam outras condições, como o reconhecimento do destinatário, a finalidade do texto e o seu posicionamento diante do texto e do destinatário, isto é, se não se leva o aluno, por meio da aprendizagem, ao domínio do gênero do discurso daquela interação.

Complementa isso Geraldi (1984, p.19-20), ao expor:

Queremos que nossos alunos sejam escritores, mas não lhes criamos as condições para tal. O processo rotineiro de orientar a redação tem sido mais ou menos assim: damos um título (silencioso por excelência porque coisa alguma lhes sugere!) ou aumentamos o sofrimento deles, deixando o tema livre e esperamos tranqüilos o fim da aula para recolher o produto suado daqueles angustiados minutos. Todos sabemos o quanto nos custava atingir os limites mínimos de linhas (estes limites são indispensáveis neste processo, do contrário ninguém escreve nada!). Mas, assim mesmo, continuamos a submeter nossos alunos a essa tortura monstruosa que é escrever sem ter idéias. Conseqüência: Os alunos deixam a escola sem saber redigir, sem ter desenvolvida a capacidade de escrever (escrever é muito mais que desenhar letras no papel...), incapazes de preencher, de modo inteligível, algumas poucas linhas.

Na análise deste caso, especificamente, os alunos não partiram apenas de um título para a produção de seu texto, eles tiveram a oportunidade de, antecipadamente à escritura de sua redação, ler outro texto ligado a sua realidade, tiveram alimentação temática positiva antes

da escritura de seus textos. Todavia, a problemática levantada traz à baila o fato de que a rotina das aulas de leitura interpretação de textos voltadas para a produção textual eram sempre determinadas a partir dos mesmos passos: 1) o professor solicita a leitura de um texto; 2) o aluno faz a leitura do texto solicitado pelo professor; 3) o professor solicita a produção de um novo texto ao aluno; 4) o aluno produz um novo texto; 5) o professor avalia o texto do aluno.

Analisando a seqüência com que se realizavam as aulas dedicadas à produção textual, destaca-se que, quanto ao passo 1, é pertinente que se promova a alimentação temática, via leitura, com textos ligados à realidade do aluno, embora essa não seja a única condição necessária para a produção textual. É óbvio que a leitura, como ressaltado, é necessidade básica para se produzir textos, mas não se concorda com a constante pedagógica da leitura nessas aulas ter sempre o mesmo objetivo: a escritura de um novo texto com o mesmo assunto. A leitura, nesse caso, é sempre tratada como meio para a produção textual e não como objeto de ensino-aprendizagem. Ainda, não tem fundamento metodológico a possibilidade de uma leitura gerar apenas a compreensão, a reação resposta ativa dos alunos diante do texto? Por fim, por que os textos lidos que precedem a aula de produção textual têm de ser sempre de alimentação temática apenas? Não seria também necessário ler textos do gênero do texto a ser produzido pelo aluno?

Quanto ao segundo passo, destaca-se o fato de que, apesar de o texto escolhido pelo professor tratar-se, muitas vezes, de um material que se apresenta com extrema familiaridade para o aluno e estar ligado a sua realidade mais imediata, existe também a necessidade do conhecimento, por parte do aluno, de outras realidades. O conhecimento dessas novas realidades deve se constituir a partir daquelas que o aluno já conhece, mas, em contrapartida, há necessidade de progressão, no que tange à temática e ao conhecimento de novos gêneros. Para isso, o professor não deve optar apenas pelo texto que é rapidamente identificável pelo

aluno, trazendo até mesmo a ilusão de que as aulas são dinâmicas e proveitosas. À leitura deve estar vinculado o objetivo de promover o crescimento do aluno leitor inquieto e questionador, afinal, se for para ficar voltado ao seu próprio universo, para que o aluno precisa da escola?

A respeito do terceiro e quarto passos observados na rotina das aulas de leitura interpretação de textos e produção textual, parte-se de outros questionamentos: A compreensão do texto lido no ambiente pedagógico só é validada se aparecer sob a forma escrita? Além disso, que direito o professor tem de exigir uma reflexiva e consistente produção textual dos alunos se não determina e, pior, não ensina para eles sequer o gênero do texto que devem produzir? Nesse momento, reafirma-se que a alimentação temática não é a única condição necessária para a produção textual, pois existe a necessidade maior de o aluno determinar e dominar o gênero do texto que produzirá. Essa é uma condição fundamental, não explorada nas aulas da professora e geralmente ainda esquecida nas aulas de produção textual. Não é coerente que se solicite uma produção de texto, jogando-se para o aluno apenas o tema (conteúdo) e o número de linhas a ser produzidas, ou seja, cobrar-se a produção de texto, mas não se ensinar a produzi-los.

Quanto à avaliação observada no passo 5, salienta-se que a própria opção e a expressividade utilizadas pela professora, ao denominar a produção textual de 'redação', parecia suscitar uma avaliação impregnada. Esses alunos, na verdade, ao mesmo tempo em que produzem textos, também simulam essa produção, com o objetivo único de serem avaliados. Dessa forma, mais uma vez, questiona-se: Assim como a atividade de leitura na escola pode ter outros objetivos que ultrapassem a mera avaliação escolar, tais como a formação de leitores críticos ou a efetivação do gosto do aluno pela leitura, não é possível trabalhar a produção textual nas mesmas perspectivas? Escrever pelo prazer de demonstrar a compreensão e posição pessoal perante o mundo não é uma possibilidade pedagógica? Ainda,

como se pode avaliar algo que não se ensina? Em resumo, como no exemplo citado, a escola muitas vezes demonstra a opção por exigir dos alunos textos escolarizados, sem que eles sequer saibam o gênero do texto que devem produzir.

Nesse sentido, compartilham-se as mesmas idéias de muitos autores, abordados nesta pesquisa, e das novas orientações oficiais de ensino, que postulam que tanto a leitura quanto a produção textual não devem fazer parte do currículo escolar apenas como meios de avaliação, mas devem ser efetivamente conteúdos de ensino-aprendizagem. Além disso, ainda em relação à produção textual, ao vincular a avaliação apenas à nota, a professora deixa de lado a avaliação como processo de aprendizagem da produção de textos, que poderia ser mediada pela correção dialógica da professora e pela posterior reescritura dos textos pelos alunos.

Como se poderá verificar na seção 4.3, assim como a professora de Língua Portuguesa, também o pesquisador, posteriormente às atividades de leitura, solicitou aos alunos uma produção textual. No entanto, a diferença situa-se no objetivo da proposta de leitura, no objetivo da produção textual e no caminho trilhado para chegar até ela. Houve preocupação constante com o domínio, o posicionamento e o conhecimento, por parte dos alunos, acerca da música e do gênero musical a ser produzido por eles. Acredita-se que seja esse um dos pontos cruciais para o sucesso ou fracasso da atividade de produção textual.

4.1.3 As aulas de Leitura Livre

As aulas de leitura livre, como relatado, eram duas horas-aula semanais, que funcionavam da seguinte forma: os alunos dirigiam-se à biblioteca e escolhiam um texto, de qualquer gênero, veiculado na forma de livro, revista ou jornal e levavam para a sala de aula. Eram duas horas de total silêncio, dedicadas à leitura.

Durante as observações, constatou-se que essas aulas eram as preferidas pelos alunos. Todos realmente ocupavam aquele tempo em uma leitura prazerosa, com a qual realmente se identificavam. Apesar dessa liberdade de escolher leituras ‘curtas’, percebeu-se que a maior parte dos alunos lia não apenas revistas de circulação semanal, com textos curtos, como *Veja*, *Isto é* etc., mas alternava sua leitura com livros que escolhiam pela curiosidade ou pelo título. Geralmente eram livros de poemas, crônicas e contos. As grandes obras clássicas da literatura brasileira nunca foram escolhidas.

Antes de encerrar essas aulas, a professora destinava 15 ou 20 minutos para questionar os alunos sobre o que haviam lido, se haviam gostado da leitura, do que não haviam gostado, mesmo que não tivessem terminado o livro, que podia ser levado para casa e devolvido na semana seguinte.

Curiosamente, nessa atividade de leitura, os alunos, por mais tímidos que fossem, sempre com naturalidade, apressavam-se para falar sobre o livro ou a revista que haviam lido. A partir disso, a turma comentava e debatia os mais diversos temas.

É pertinente, neste momento, ressaltar não apenas a posição das pessoas envolvidas diretamente no processo ora relatado, a professora e os alunos, mas a posição da própria escola em questão, pois é relevante a escola não ter a biblioteca como um museu, com livros guardados como obras intocáveis ou jóias raras. Ao propiciar o fácil acesso dos alunos ao material disponível e assim torná-la dinâmica, os responsáveis pela biblioteca e a própria direção, em razão dessa iniciativa, merecem ser reconhecidos pela sua postura.

Quanto à posição da professora de não planejar e não objetivar qualquer critério mais específico para essas aulas, dando, em conseqüência, total liberdade para os alunos na escolha do material a ser lido, salientam-se dois pontos. O primeiro diz respeito a que a aula de leitura, como ressaltado, não deve apenas objetivar a função didática de produzir textos ou preencher exercícios de interpretação propostos por livros didáticos, ou seja, ler objetivando

sempre a escritura ou a sua cobrança por meio da escrita. Ela também deve, o que parece ser a razão dessas aulas de leitura livre, despertar o gosto pela leitura, servindo esta de fonte de prazer, afinal, esse é um dos meios para se gostar de ler e se formar bons leitores. Sob esse ponto de vista, a aula de leitura livre atingiu o seu objetivo.

Há ainda que se promover a leitura de revistas de vários tipos, como revistas de vários tipos, como revistas semanais ilustradas, fotonovelas, revistas em quadrinhos, fascículos de periódicos, como *Conhecer*, *Gênios da Pintura* etc. A escola deveria propiciar o acesso a esse tipo de material àqueles alunos que não podem tê-los em casa ou na de amigos. Às vezes essas revistas e fascículos motivam fortemente os alunos para a leitura, mostram-lhes que a leitura pode ser muito mais interessante do que aquilo que encontram em grande parte dos livros de português e na totalidade das cartilhas. Às vezes a escola, baseada em preconceitos dos mais diversos tipos, costuma censurar esse tipo de leitura. Uma coisa é selecionar textos que interessam aos alunos, outra é proibir a priori a leitura de qualquer revista em quadrinhos, fotonovelas etc. (CAGLIARI, 1984, p.177).

Em contrapartida, o segundo ponto que se destaca em relação à ausência de critérios para esse projeto de leitura livre e, em consequência, à total liberdade de escolha do material a ser lido pelos alunos, diz respeito ao princípio da discrepância, citado por Smolka (1989). Questiona-se se essa liberdade de escolha não pode ser considerada descuido do docente no auxílio necessário à trajetória do crescimento desses leitores em fase de experiência de leitura. Sem a mediação docente, essa tentativa de formar bons leitores pode, na verdade, eclodir num projeto de leitura sem qualquer comprometimento e uma total ausência de crescimento do leitor, pois pode ocorrer que o aluno opte pela ‘mesmice’, escolhendo sempre os mesmos temas e textos, ficando sempre no seu universo e não conhecendo novas e possíveis realidades.

Nesse sentido:

Em termos bem gerais, o princípio da discrepância estabelece que a criança olhará, ouvirá, tocará ou brincar com objetos que são moderadamente discrepantes daqueles que ela já experimentou anteriormente. Assim, na linha evolutiva do seu desenvolvimento, é fundamental que a criança se defronte com níveis moderados de novidade de modo que ocorra a assimilação de novas experiências ao repertório de experiências que ela já possui. [...] O princípio da discrepância gera uma série de implicações pedagógicas, principalmente no que tange aos tipos de literatura a serem ofertados à criança. Assim, se os textos – literários ou não – colocados à disposição da curiosidade da criança forem redundantes em termos de forma e de conteúdo temático, existe o risco de estagnação da sua experiência de leitura, por falta de novidade e, conseqüentemente, de desafio. [...] Resulta daí que o componente curricular de leitura não pode deixar de levar em conta uma ordem ou sucessão. (SMOLKA, 1989, p.48-49).

Assim, entende-se que essa liberdade na escolha do objeto de leitura deveria ser seguida de mediação da professora, aproveitando-se da disponibilidade e da potencial busca dos alunos pela informação ou pelo prazer, mediante a atividade de leitura. Um dos critérios fundamentais que deveriam sustentar essas aulas de leitura livre é a possibilidade de o aluno aproximar-se e, em conseqüência, dominar novos gêneros do discurso, o que somente se torna possível via leitura, momento em que o aluno põe-se no papel de interlocutor desses gêneros.

Acredita-se que, com a mediação do professor, é possível que essas aulas de leitura continuem ‘livres’, mesmo que obedeçam a alguns critérios, como a progressão temática e de gêneros. Aí entra o docente como responsável por guiar o aluno no universo de novas leituras, sem a necessidade de objetivar a escrita ou a cobrança da leitura, por meio de exercícios de interpretação, como ocorria nas aulas de leitura interpretação relatadas. Em resumo, um dos problemas mais relevantes das aulas de leitura reportadas até aqui, livres ou de interpretação de textos, centra-se na falta de equilíbrio entre estes dois extremos: ler sem critério e ler com o pretexto de escrever.

4.2 A OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

As aulas de Educação Artística ocorriam a partir de uma variedade significativa de conteúdos. Intercalavam-se conteúdos teóricos sobre a história e a evolução da arte com trabalhos artísticos práticos, como pintura, colagens, desenhos e moldes. Esses trabalhos eram elaborados pelos alunos com a mediação da professora e feitos com diversos materiais, como papel picotado, jornais, giz de cera e garrafas recicláveis. É válido destacar que muitos alunos, por livre e espontânea vontade, entregavam à professora alguns trabalhos de poesia, pintura e desenho, em resumo, diversos tipos de trabalhos artísticos, para que ela os analisasse, sem que ao menos a professora os tivesse solicitado. Enfim, todos os alunos demonstravam interesse pela disciplina, participando naturalmente das atividades.

A professora de Educação Artística preocupava-se (ao menos durante o período observado) com o dinamismo de suas aulas e com o seu próprio crescimento como profissional. Deixava sempre escapar com orgulho o comentário de estar cursando pós-graduação em nível de mestrado pela UPF. Talvez esse fato tenha sido a razão de a professora ter demonstrado grande interesse pela pesquisa aqui relatada, pois, quem sabe, poderia utilizar essa nova experiência para a sua pós-graduação (entretanto, como será relatado na seção seguinte, a professora ausentou-se da sala de aula no período de participação ativa). Ressalta-se que, por coincidência, o conteúdo planejado por ela para ser estudado em sala de aula durante o período da participação ativa foi justamente a música.

A seguir, descrevem-se alguns momentos significativos do período de observação, embora não longamente, em virtude de dois fatores: a repetição metodológica da professora e o número de horas-aula semanais, que é menor que o da disciplina de Língua Portuguesa. Esse último fator, em especial, considerando-se o total de horas-aula a que se assistiu, levou a um direcionamento mais voltado à análise da metodologia da professora de Língua

Portuguesa. Apesar disso, procurou-se manter a imparcialidade na análise das práticas pedagógicas de ambas as professoras.

4.2.1 A arte na História

Na primeira aula observada, a professora iniciou o conteúdo, explanando oralmente sobre a evolução da arte na História e a sua importância no próprio reconhecimento histórico do homem na vida social. Um dos aspectos que chamaram a atenção foi a metodologia empregada pela professora, para expor o conteúdo. Os assuntos tratados eram, a todo momento, ilustrados oralmente, com exemplos encontrados na própria cidade, sobre os quais ela formulava questões para que os alunos debatessem:

P: Qual é o símbolo artístico aqui de Chapecó que representa o passado histórico da nossa cidade?

A1: O desbravador, professora!

P: Que fatos ele representa historicamente?

A1 2: Ora... a história da nossa cidade... os primeiros moradores, a derrubada das matas... a luta com os índios.

P: Vocês já imaginaram se esse monumento tivesse sido feito por alguém há cerca de mil anos?. Ele seria igual a esse que a gente conhece?

A1: Claro que não, professora. As roupas da estátua seriam outras... os instrumentos...

A3: O desbravador ia tá pelado... só de tanga!

Com esse debate oral, instigado pela professora, percebe-se o interesse dela de utilizar o conhecimento de mundo dos próprios alunos para a exposição do conteúdo, razão que levou a supor a preferência da turma por essa disciplina. É para essa característica das aulas que se voltará a atenção nesta seção.

O ensino da arte nesses últimos anos tem sofrido transformações significativas. Hoje, faz-se necessário que o professor organize um trabalho consistente, através de atividades como: ver, ouvir, mover, sentir, perceber, pensar, descobrir, fazer, expressar, etc., a partir dos elementos da natureza e da cultura, analisando-os e transformando-os. (SANTA CATARINA, 1998, p.146).

Após a exposição e o debate oral do assunto, ele foi complementado por um pequeno resumo em forma de tópicos, escrito pela professora no quadro, que foi copiado pelos alunos no caderno destinado à disciplina. Essa estratégia metodológica da explanação e do debate oral era característica das aulas de Educação Artística, todavia, em contrapartida, o texto escrito nem sempre esteve presente, questão a ser discutida nas próximas seções.

Em seguida, para complementar o estudo sobre as relações da arte com a História, a professora solicitou aos alunos que representassem no caderno de desenho a evolução histórica de algum objeto utilizado pelo homem. Com disposição, os alunos representaram o seu ponto de vista com desenhos no caderno e, em seguida, mostraram para toda a sala diversas evoluções, como a do automóvel, das roupas, dos calçados etc.

Não é objetivo maior a análise dos procedimentos metodológicos da professora de Educação Artística, mas não se pode deixar de destacar, nesse relato, a preocupação da professora com a interação social entre os participantes nas relações pedagógicas da sua disciplina. O diálogo entre os alunos e a professora acerca do conteúdo e o uso de informações que fazem parte do universo do educando são os principais fatores que, acredita-se, propiciaram a preferência dos alunos por essa disciplina. Desse modo, pode-se dizer que não é o grau de dificuldade que torna uma disciplina mais ou menos atraente para o aluno, mas o grau de diálogo entre os participantes e a maneira como as relações pedagógicas ocorrem na sala de aula.

4.2.2 O trabalho com o Folclore

Na aula dedicada ao conteúdo ‘folclore’, a professora iniciou os trabalhos imprimindo no mimeógrafo o desenho de um gaúcho e uma prenda, que seria trabalhado com os alunos.

Mais uma vez, a professora iniciou a exposição do conteúdo a ser trabalhado no debate pelos alunos com exemplos encontrados na própria cidade de Chapecó:

P: Quem de vocês já foi alguma vez ao CTG aqui de Chapecó?

A1: Eu professora, e é muito legal.

P: Vamos ver o que nós sabemos sobre a cultura gaúcha?... Citem alguns elementos dessa cultura.

A2: Churrasco, chimarrão...

A1: Vanerão, dança...

P: Perceberam quanta coisa a gente conhece da cultura gaúcha? Vocês conhecem a dança do facão e de onde ela veio?...

A continuidade da aula foi contemplada por uma sucessão de debates e explicações sobre outras manifestações culturais, como a Farra-do-boi, no litoral catarinense, a herança dos escravos africanos, o Bumba-meu-boi etc. A professora encerrou as discussões e explicações sobre o assunto folclore, solicitando aos alunos que fizessem um trabalho de pintura, colagem ou de qualquer outra forma de arte, com o desenho do gaúcho e da prenda. Assim, os momentos finais da aula foram destinados à conclusão desse trabalho prático de arte pelos alunos.

Em contrapartida à afirmação anterior sobre o bom andamento das aulas e do interesse dos alunos pela disciplina de Educação Artística, ressalta-se que, como se comprova com este relato, havia certa repetição sistemática da metodologia empregada pela professora. Como não se encontrou qualquer trabalho de pesquisa feito pelos alunos e houve poucos textos escritos repassados pela professora e poucas produções textuais feitas pelos alunos acerca dos assuntos teóricos que faziam parte do conteúdo da disciplina, surgiu a seguinte preocupação:

Essa repetição metodológica (ficar apenas no debate) não seria uma busca ‘exagerada’ da professora por um método, sem muito critério, que promove apenas o gosto e o interesse do aluno pela aula? É óbvio que, numa visão interacionista de ensinar a arte, o ponto de partida, como sugerem os documentos oficiais de ensino, deve ser o universo do aluno, contudo, é preocupante que o conhecimento dos conteúdos dessa disciplina centre-se num único mundo, o do aluno. A partir disso, acredita-se que essa proposta metodológica deve vir seguida de outros critérios, como a pesquisa e a busca do aluno por outros universos, por meio outras estratégias metodológicas, mediadas também pela escrita e pela leitura.

Para desenvolver um bom trabalho de Arte o professor precisa descobrir quais são os interesses, vivências, linguagens, modos de conhecimento de arte e prática de vida de seus alunos. Conhecer os estudantes na sua relação com a própria região, com o Brasil e como o mundo, é um ponto de partida imprescindível para um trabalho de educação escolar em Arte que realmente mobilize uma assimilação e apreensão de informações na área artística. O professor pode organizar um mapeamento cultural da área em que atua, bem como das demais, próximas e distantes. É nessa relação com o mundo que os estudantes desenvolvem as suas experiências estéticas e artísticas, tanto com as referentes de cada um dos assuntos abordados no programa de Arte quanto com as áreas da linguagem desenvolvida pelo professor. (SANTA CATARINA, 1998, p.146).

A partir disso, reitera-se a preocupação desta pesquisa com a limitação dos conhecimentos teóricos propostos pela professora e da metodologia usada, pois, independentemente de a professora ter feito um mapeamento cultural de seus alunos e da região em que atua, se o conhecimento for abordado apenas oralmente e mediante o debate de assuntos sobre os quais os alunos já mantêm certo domínio, o aprendizado torna-se insatisfatório. Deve existir, com essa proposta metodológica, espaço para a anotação de conteúdos a serem pesquisados, quando houver a necessidade do aluno para melhor entendimento dos conteúdos, afinal, nos dias de hoje, sem a mediação pelo texto escrito, quase nenhuma disciplina escolar encontra possibilidade concreta de sustentação. Assim,

reafirma-se que de nada adianta conquistar o aluno, se não lhe for oferecida a progressão de novos conhecimentos, os quais ele não domina. Oferecê-la é o dever e a razão de ser de qualquer disciplina escolar.

4.2.3 O trabalho com a 'Poesia'

Escolheu-se relatar a aula a seguir, por se tratar de um dos poucos momentos em que a leitura e a escrita fizeram parte das aulas de Educação Artística observadas e, também, por ser a 'poesia' um conteúdo que se relaciona com ambas as disciplinas, Educação Artística e Língua Portuguesa.

O texto escolhido pela professora para ser trabalhado nessa aula foi, desde o início das suas explanações, abordado sob uma perspectiva da disciplina de Educação Artística, como é óbvio. Ela procurou oralmente expressar conceitos relacionados à questão da beleza no campo da arte, comparando diferentes objetos artísticos, como a pintura, a escultura e a própria poesia. No entanto, o que se quer discutir são as confusões metodológicas e conceituais acerca do modo como a aula e a abordagem do texto escrito apresentado foram conduzidas pela professora.

Após explanar oralmente e discutir com os alunos assuntos como a função da poesia e o sentimento humano diante do objeto artístico e questionar os alunos quanto a se eles liam poesia e gostavam desse 'gênero', a professora escreveu no quadro um texto que, segundo ela, era um poema de Carlos Lyra e Gianfrancesco Guarnieri. Ela solicitou também aos alunos que copiassem tudo e, em seguida, respondessem às quatro questões formuladas por ela para a verificação do conteúdo. O texto e as questões foram retirados de um rascunho que a professora tinha em mãos, no momento da aula, os quais se transcrevem a seguir:

FEIO OU BONITO? DEPENDE DO GOSTO

Feio ou bonito? Depende do gosto?
 Feio não é bonito
 O morro existe mas pedem para acabar
 Canta, mas canta triste
 Porque tristeza é só o que se tem para cantar
 Chora, mas chora rindo
 Porque é valente e nunca se deixa quebrar
 Ama, o morro ama
 Amor bonito, amar aflito que pede outra história
 (Carlos Lyra e Gianfrancesco Guarnieri).

- 1) Com suas palavras interprete a poesia.
- 2) O que você considera feio ou bonito?
- 3) Desenhe o seu (canto) ou lugar preferido.
- 4) Qual o conceito do belo e do feio que a mídia transmite?

Ressalta-se que, após uma pesquisa sobre esse ‘poema’ repassado pela professora aos alunos, descobriu-se que, na verdade, trata-se da letra de uma música composta em 1963 pelos autores citados e gravada na mesma década pela cantora Nara Leão. ‘Lendo’ toda a música, descobriu-se também que o que foi repassado pela professora é apenas um fragmento da letra dessa canção, do gênero bossa-nova.

Primeiramente, em relação ao procedimento metodológico que foi exposto nesse relato, é pertinente explicitar uma prática inadmissível à disciplina de Educação Artística: total desinteresse e desprezo pelos outros materiais semióticos, além da letra da música, que, numa união indissolúvel, compõem a música popular brasileira. Por ser a disciplina de Educação Artística a única responsável por esse conteúdo no currículo escolar, essa prática é inaceitável. A partir disso, clarifica-se também que a professora não trabalhou com uma música do gênero bossa-nova, mas, como ela denominou, com uma ‘poesia’, aliás, um fragmento da letra da música, o qual, de forma alguma, constitui o sentido do texto verbal e mesmo do objeto artístico.

Assim, defende-se que é irrelevante questionar o aluno acerca da interpretação de um fragmento de texto como esse que a professora trabalhou, pois, como dito, em primeiro lugar,

como o aluno vai trabalhar com a construção de sentidos ou a construção de valores estéticos de um texto, a partir da leitura de fragmentos desse material?; em segundo lugar, torna-se maior ainda essa problemática, por se tratar de um objeto que é constituído também por aspectos não verbais. Em síntese, a professora não trabalhou com uma música, mas sim com um fragmento da letra da música, tratado fora da especificidade de o que é a música e a sua relação com a arte.

Sobre a mesma aula, é relevante fazer referência a um certo descuido da professora no que diz respeito à formulação das questões repassadas aos alunos como atividade de verificação de conteúdo. Além de terem sido elaboradas com certo descuido no tocante à língua (a título de exemplo, o uso da palavra “canto” na questão 3, para referir-se a lugar, e o uso inadequado de parênteses), elas dão margem a um problema de referência na interpretação, pois não se sabe se as expressões “feio” e “bonito” da questão 2 referem-se ao poema ou a um panorama geral da sua significação. Destaca-se, também, a mudança brusca de tópico verificada na questão 4, com a inserção do tema ‘mídia’, sem que até então a professora e os alunos tivessem abordado de alguma forma o assunto.

Outro ponto que merece ser realçado nessa aula diz respeito a uma questão anteriormente tratada: tanto a leitura quanto a produção textual não podem e não devem ser conteúdos de única e total responsabilidade da disciplina de Língua Portuguesa, pois toda disciplina necessita delas para se sustentar. É necessário também que, em todas as disciplinas, ao trabalhar a questão da leitura e da escrita do aluno – mesmo como no caso ocorrido na disciplina de Educação Artística, em que a produção textual foi usada como estratégia para dar sustentação à aula e tratava-se de apenas uma verificação de conteúdos –, o professor siga e forneça alguns critérios de orientação para o aluno, de forma a constituir o caráter de informatividade necessário para que ele dialogue com o autor do texto que lê e com o texto que ele mesmo produziu. Afinal, como um professor poderá cobrar do aluno uma boa

produção de texto e a resolução de questões acerca da leitura, se o texto que apresenta ao aluno para essas finalidades não oferece as condições mínimas necessárias para que esse aluno atribua sentidos a esse texto?

Apesar de encerrar aqui o relato da observação das aulas de Língua Portuguesa e de Educação Artística, enfatiza-se que a próxima seção remete a uma interação (convergente ou divergente) – proporcionada pelos dois momentos importantes da pesquisa – entre os procedimentos metodológicos das professoras e o desenvolvimento do trabalho de pesquisa em sala de aula.

4.3 DIÁRIO DA PARTICIPAÇÃO ATIVA

Denominou-se esta seção de Diário da Participação Ativa, em virtude da opção por apresentar e discutir os dados do período de participação ativa e a reação dos envolvidos, por ordem cronológica. Escolheu-se essa forma de apresentação, porque, apesar das mudanças decorrentes de diversas situações proporcionadas pela realidade da sala, tanto no que diz respeito às estratégias metodológicas quanto à troca e inserção de diferentes músicas no plano de aula, as aulas mantiveram regularidade e seqüência muito próximas do que se havia planejado. Então, foi possível escolher essa forma linear e regular de explanar sobre os objetivos, conteúdos propostos e resultados obtidos.

Assim, conforme citado, articulam-se os dados coletados na participação ativa com as concepções teóricas e os dados obtidos no período de observação, no intuito de analisar tanto as aulas observadas quanto a elaboração didática. Dessa forma, poder-se-á posteriormente avaliar os objetivos atingidos e não-atingidos, os procedimentos metodológicos que foram convenientes e os que o seriam numa futura abordagem pedagógica do mesmo objeto de

ensino-aprendizagem, a leitura da música popular brasileira, bem como formular conclusões sobre o estudo.

A opção pelo ensino-aprendizagem da leitura da música popular deu-se não apenas em função de se pensar que os alunos devem ser expostos à pluralidade de textos (verbais, musicais) e de gêneros em circulação na sociedade, mas também pela possibilidade de utilizar músicas e gêneros musicais com que os alunos se identificassem e os quais eles acessassem facilmente no cotidiano. Assim, a partir desse universo, que já lhes era familiar (por conta das interações sociais deles fora da escola ou por conta da mediação de seus professores titulares) eles poderiam progressivamente dominar a leitura de novas músicas e novos gêneros musicais que circulam na sociedade.

O aluno, na sua prática escolar, deve ser exposto à pluralidade dos discursos que circulam no seu cotidiano ou que fazem parte da sua cultura. Mesmo porque, pelo próprio movimento do homem em sua inserção social e prática da língua, os gêneros são inúmeros e, poderíamos dizer, infinitos. (BRANDÃO, 2000, p.42-43).

As aulas de leitura e produção textual para a pesquisa foram concebidas no campo da música popular brasileira. Preferiram-se músicas e gêneros musicais que, segundo a experiência do pesquisador no assunto e o conhecimento do meio social em que se encontravam os alunos, oferecessem a eles familiaridade e reconhecimento ao menos no que diz respeito à melodia, ou seja, músicas que eles tivessem aleatoriamente ouvido. Dessa forma, elegeram-se músicas de gêneros conhecidos e apreciados pela faixa etária dos alunos, como o *rock*, o *pop*, o *funk* e o *rap*, interpretadas por artistas que fizeram sucesso desde a década de 1990 e sobre assuntos o mais diversos, que tivessem, como ressaltado, relativo grau de intimidade com os alunos, ou seja, fizessem parte do mundo cultural fora do ambiente escolar.

Sobre isso, vale expor que:

As teorias educacionais devem estar atentas às mudanças da sociedade atual. A música popular brasileira é hoje passível de mudança tão rapidamente que esse fato torna-se por vezes quase impossível de ser percebido. Não existe uma homogeneidade na sala de aula, seja no que diz respeito às questões lingüísticas ou culturais. Pesquisadores e professores devem respeitar e conduzir os espaços conquistados pelos alunos através de seu conhecimento fora da sala de aula. Sem essa noção corre-se o perigo de voltar a implantar uma educação autoritária que tem por obrigatoriedade pedagógica impor aos alunos verdades absolutas e a total desvalorização de seu repertório cultural. (NECKEL, 2002, p.25).

Complementando as considerações feitas, é preciso salientar que, como a pesquisa constituiu-se apenas em um passo para o trabalho de leitura da música popular brasileira, em razão do tempo limitado do período de participação ativa, considerou-se pertinente iniciar pelo mundo do aluno, o que não contradiz os comentários constantes nas seções destinadas à observação das aulas das professoras envolvidas na pesquisa. Reafirma-se que outros universos possíveis e desconhecidos pelos alunos devem ser oferecidos a partir do objeto de ensino-aprendizagem deste estudo. Na medida do possível, dadas as restrições de pesquisa já apontadas, foi o que se buscou fazer também.

Por último, cabe lembrar que o período de participação ativa englobou aulas de ambas as disciplinas, Língua Portuguesa e Educação Artística, e, por essa razão, não houve preocupação de dividir os períodos para tratar de conteúdos relacionados a uma ou outra disciplina, afinal, a proposta era 'interdisciplinar'.

4.3.1 O Aluno como Co-responsável pelos Objetivos Pedagógicos (2/10/2003)

Na primeira aula do período de participação ativa, apesar de não se necessitar de apresentação à turma, pois, na observação, já se havia explicitado aos alunos o motivo da

presença do pesquisador, a professora de Língua Portuguesa fez apresentação e deu novamente algumas informações sobre os objetivos do pesquisador e da futura colaboração dele nas disciplinas a serem ministradas.

Por achar que seria positivo para os alunos anteriormente saberem não apenas o caminho a ser traçado pelas aulas, mas até mesmo os objetivos pedagógicos pretendidos com a pesquisa, preferiu-se não iniciar a primeira aula simplesmente trabalhando o conteúdo previsto com os alunos. Assim, explicitaram-se aos alunos os objetivos da proposta pedagógica da pesquisa e a estratégia metodológica de, durante todo o tempo, trabalhar-se com a música em sua totalidade e não somente com a letra (como era costume nas aulas de Língua Portuguesa e também nas aulas de Educação Artística, conforme relatado). Pensando em despertar o interesse e a curiosidade dos alunos, esclareceu-se a eles o intuito de, ao final do trabalho de leitura da música popular brasileira, produzir em conjunto uma música de um gênero trabalhado nas aulas.

Esse diálogo antecipado sobre os anseios das futuras aulas entusiasmou-os, pois era unânime entre eles o gosto pelos gêneros musicais que seriam abordados e a vontade de muitos deles de estudar esse conteúdo:

A1: Professor, nós vamos trabalhar com bandas de rock, como o Legião, Barão, O Rappa?

Pesq.: Sim, é claro! Como já disse, nós vamos permear vários gêneros da música popular... para mais adiante nos situarmos na nossa produção musical, que depende do estudo do gênero hip-hop.

A2: Bah, professor, o senhor conhece os Racionais Mcs, Pavilhão 9, Detentos do Rap?

Pesq.: É claro... Se der tempo, a gente trabalha com esses também, mas vamos começar com um estilo de rap que se aproxima mais do básico, ou seja, que tem um refrão melódico... como Gabriel, o Pensador. Mais à frente, vocês vão perceber a diferença.

A 3: Professor, o aluno M sabe tocar bateria e a aluna C toca violão e canta!

Pesq.: Bacana! Podemos ocupar esses talentos para nossa produção mais adiante.

Era estratégia deixar os alunos a par não apenas dos conteúdos, mas também dos objetivos das aulas, por acreditar-se que eles não eram apenas a parte mais importante dos objetivos pedagógicos, mas merecedores de saber a finalidade do trabalho. É de grande importância que os alunos sejam ‘atuados’ como ‘co-responsáveis’, no processo de ensino-aprendizagem e nos resultados que se deseja alcançar, isto é, como mediador, dar a eles o poder e a responsabilidade sobre o seu próprio conhecimento, a ser conquistado em conjunto com o meio pedagógico.

Essa atitude de pôr os alunos a par do trabalho e dos objetivos da pesquisa foi a primeira tentativa de buscar um processo ativo de cooperação. Trata-se do diálogo na perspectiva de Bakhtin (1997, p.290), pois se tencionava que os alunos não fossem vistos apenas como ouvintes ou meros receptores que simplesmente compreendem e assimilam os conteúdos escolares, mas como elementos reais e ativos do “processo da comunicação verbal”. Essa característica das aulas demonstra, a partir do real, o que Bakhtin caracteriza como uma “alternância dos sujeitos”, dos “locutores”, tudo objetivando uma “atitude responsiva ativa”, que desde o início do trabalho foi almejada.

4.3.2 Concepções de Leitura: ler ou oralizar? (3/10/2003)

Na aula seguinte, munido de um violão (o que chamou a atenção dos alunos e empolgou-os), o pesquisador iniciou a aula, deixando um tempo para que os alunos lessem em silêncio um texto referente aos aspectos semióticos que compõem a música (melodia, harmonia e ritmo), ou seja, conteúdos teóricos que pertencem à disciplina de Educação artística. Percebeu-se, nessa tarefa, que os alunos prestaram muita atenção no texto lido, visto que o assunto muito lhes interessava.

Em seguida, solicitou-se que alguns alunos, escolhidos aleatoriamente, fizessem a leitura em voz alta do referido texto. Notou-se, então, que, após terem feito uma leitura prévia do texto em silêncio, compreendendo-o, ou um ensaio com o texto, os alunos conseguiram oralizar (ler, na noção da professora de Língua Portuguesa) com facilidade e destreza o texto. Para fazer esse exercício de leitura em voz alta, dividiu-se o texto em vários parágrafos, com pausas para explanações a respeito do assunto de cada um. Com essa estratégia, além de boa parte da turma poder ler oralmente, houve oportunidade de se ter uma visão mais geral da capacidade da turma de fazer esse tipo de leitura.

Com surpresa, posto que, nas aulas observadas, percebeu-se certa dificuldade dos alunos de ‘decifrar, oralizar’ os textos, nessa aula, os alunos leram oralmente, sem receio ou sinal de gagueira, os parágrafos escolhidos para essa finalidade.

Ressalta-se que, conforme se explanava sobre os aspectos semióticos que compõem a música, demonstravam-se, com uso do violão, ou seja, na prática, esses aspectos formais da música. Essa atividade teórico-prática – ou conceitual e procedimental – prendeu a atenção dos alunos e resultou numa boa compreensão e discussão do assunto do texto, pois, nas aulas seguintes, alunos sabiam identificar termos como melodia, ritmo e harmonia.

Boa porcentagem do sucesso e da atenção obtidos na atividade pode ser creditada ao conhecimento e domínio musical do pesquisador, pois esse conhecimento, bem como a atuação na área da música conquistaram a atenção e um certo respaldo dos alunos na leitura do texto. Todavia, trata-se de fato metodológico que se considera isolado na pesquisa, pois, como afirmado no capítulo anterior, nenhum professor tem obrigação de se tornar músico para poder trabalhar conceitos e procedimentos musicais com seus alunos. No entanto, um mínimo de conhecimento do assunto é necessário, se o professor de Língua Portuguesa quiser trabalhar com a música, para não circunscrevê-la somente ao seu aspecto verbal, ou seja, à sua

letra. Justamente nesse momento deve entrar em ação o diálogo, a ação interdisciplinar com o professor de Educação Artística.

É relevante refletir esses resultados da leitura sobre os aspectos semióticos da música, a partir de outro ponto de vista: grande parte do sucesso obtido na apresentação desse conteúdo estaria ‘fadada’ a ocorrer, caso tal tema fosse trabalhado pelas professoras titulares das disciplinas ou por outro educador, se eles, é óbvio, partissem de uma perspectiva que se pode dizer vigotskiana. Isso significa começar pelo conhecimento sociomusical prévio dos alunos a respeito do conteúdo ‘música’, buscando-se exemplos do repertório musical que eles ouvem fora da escola. Dessa forma, o educador não se coloca apenas como monitor da leitura dos alunos, mas como instigador do conhecimento prévio deles, o qual é acumulado sócio-historicamente. Para tanto, é necessário, contudo, que se almeje também o conhecimento proximal do aluno, isto é, que use o repertório e o conhecimento musical que o aluno já tem como meio para ampliar esse conhecimento via músicas e conhecimentos sobre os gêneros que ele ainda desconhece.

Esse aspecto não se tornou plenamente possível neste trabalho, como citado, em razão do reduzido número de aulas disponibilizadas para uma pesquisa como esta. No entanto, para um professor titular, essa ampliação do conhecimento musical do aluno é possível e necessária, pois, como mencionado na análise das aulas de leitura livre, existe necessidade de ampliação de horizontes (conhecimentos) e de progressão de leituras, a partir daquelas com as quais o aluno já tem intimidade.

Voltando à leitura ou oralização do texto nessa aula, ressalta-se que não se partiu de uma concepção de leitura como deciframento, pois se utilizou essa estratégia metodológica apenas como forma de chamar a atenção de todo o grupo para um mesmo texto. Ainda, acredita-se que essa é uma das únicas funções da leitura em voz alta em sala de aula, mas, para que o aluno possa fazer com segurança esse exercício, é necessário que ele tenha tempo

para preparar essa leitura em voz alta, ou seja, que ele primeiro faça uma leitura silenciosa. Trata-se, na verdade, de uma espécie de ensaio para posteriormente o aluno oralizar o texto para um público ouvinte e também leitor. Esse ensaio prévio não era permitido nas aulas de Língua Portuguesa observadas.

Além das possíveis razões já apontadas para a boa leitura do texto sobre os aspectos semióticos da música, pode-se indicar também a possibilidade do interesse, do gosto e de um domínio básico (ao menos prático) dos alunos acerca do assunto do texto. É comum a todos os indivíduos, mesmo os que não têm um mínimo de estudo teórico sobre música e confundem a conceituação de um aspecto semiótico com outro (principalmente no caso da melodia e da harmonia), fazer com segurança reflexões sobre ‘uma tal melodia’ que é parecida com outra, ou mesmo emitir opiniões sobre um ‘ritmo’ que lhes é atraente ou não. Dessa forma, afirma-se que os alunos já traziam assistematicamente conhecimento dos elementos musicais do meio extra-escolar, pelo seu contato com a música como interlocutores, o que garantiu boa parte de sua leitura do texto.

Dessa forma, ao escolher a música como objeto para o ensino-aprendizagem de leitura, não se optou apenas por um domínio do campo da arte que se encontra em voga diariamente na mídia, mas se utilizou um dos campos da arte e conceitos com os quais os alunos mantêm contato todo o tempo do seu cotidiano, um objeto que nasceu e se solidificou nas interações sociais.

A respeito dessa opção por domínios com os quais os alunos mantêm uma certa intimidade, a Proposta Curricular de Santa Catarina prevê o seguinte:

Nas diferentes áreas do conhecimento, as crianças e os jovens já trazem conceitos elaborados a partir das relações que estabelecem em seu meio extra-escolar, que não podem ser ignorados pela escola. Trata-se de lidar com esses saberes como ponto de partida e provocar o diálogo constante deles com o conhecimento das ciências e das artes, garantindo a apropriação desse conhecimento e da maneira científica de pensar. (SANTA CATARINA, 1998, p.15).

Por último, salienta-se que o trabalho com os aspectos semióticos da música, como objeto de ensino-aprendizagem, fez parte do caráter interdisciplinar proposto desde o início. Aspectos musicais como a melodia, a harmonia e o ritmo não foram integrados ao plano de aula apenas como conteúdo fundamental e necessário para as aulas de Educação Artística, mas integrados de forma interdisciplinar à disciplina de Língua Portuguesa.

4.3.3 Leitura Estudo do Gênero *Rock/pop*: a leitura compreensão e a leitura pretexto (12/10/2003)

Em virtude do entusiasmo dos alunos pelas músicas de apelo *comercial* (a propaganda veiculada pela música) para leitura e da unanimidade quanto ao gosto pelas músicas de bandas de *rock*, como Legião Urbana, resolveu-se mudar a seleção de músicas que estava parcialmente preestabelecida no plano de aula.

Assim, iniciou-se a aula com a entrega da letra da música *Quase sem querer*, da banda Legião Urbana, cuja canção foi executada ao vivo, apenas com o violão. Quanto a essa característica e a possibilidade de executar a música ao vivo para os alunos, chamou a atenção a receptividade por parte deles, que realmente leram e acompanharam a letra, ouviram a música e até mesmo se arriscaram a cantá-la com vontade.

Naquele momento, percebeu-se que, quando o texto lido pelo aluno é do interesse dele, o professor muitas vezes não precisa solicitar a sua leitura ou comentar as temáticas que

o envolvem, pois os próprios alunos entram nesse debate espontaneamente, eles dão naturalmente a sua reação resposta face ao texto objeto de leitura.

A1: Nossa! Eu nunca tinha prestado atenção nessa letra... como ela é show, né?

A2: Eu adorei essa parte do... " quantas chances desperdicei quando o que eu mais queria era provar pra todo mundo que eu não precisava provar nada pra ninguém" .

A 3: Ele quis dizer... eu acho pelo menos... que a gente quando quer buscar alguma coisa tem que buscar pela gente mesmo e não pensando nos outros.

A1: Eu já prefiro a parte do " mentir pra si mesmo é sempre a pior mentira" .

Pesq.: O que vocês entenderam na leitura geral dessa música, o que ela diz pra vocês?

A4: Eu acho, professor, que ela fala sobre as desvantagens e vantagens de se tornar adulto.

A3: É verdade, é legal, principalmente... lá, quase no final... " mas já não sou tão criança, a ponto de saber tudo" ... Muitas vezes, os adultos esquecem que as crianças sabem muito e quando a gente cresce acaba esquecendo disso.

A4: A música fala de amor também.

Outro detalhe que despertou atenção foi o fato de que os alunos, ao final do debate, esperavam que a apresentação da música fosse apenas um pretexto para outros objetivos, que não a leitura:

Pesq.: Bem... agora vamos fazer o seguinte...

A1: Já sei... vamos fazer uma redação! (ironia)

Pesq.: Não é nada disso. Vamos ouvir essa próxima música, que eu acho que alguns de vocês vão ficar surpresos!

Surpresos com a leitura da música sem o objetivo de solicitar, como eles esperavam, uma produção textual, ou uma 'redação', os alunos entreolharam-se perplexos, pois esse procedimento metodológico era incomum nas aulas de leitura interpretação ou leitura estudo de textos.

O posicionamento de não solicitar até o referido momento qualquer produção textual dos alunos, ou seja, praticar a leitura em função dela mesma, deu-se em razão da prática

pedagógica constante de ler para solicitar ‘redações’ aos alunos, observada nas aulas ministradas pela professora de Língua Portuguesa, além, é claro, de ser prática constante no livro didático: ler para produzir textos ou ler para revisar conteúdos, solicitando a escritura (os exercícios de compreensão escrita) sobre aspectos formais ou de conteúdo do texto. Dessa forma, reitera-se que, apesar de a leitura ser necessidade imprescindível para a produção textual, ao tratar como única função da leitura a produção de textos, na verdade, constitui-se o que se pode chamar de exagero pedagógico. Logo, por que insistir numa metodologia que faz parte de um conjunto de práticas envolvidas no fracasso escolar que é o ensino-aprendizagem de leitura? Não é possível, como questionado, que a leitura como diálogo entre os interlocutores e atitude responsiva ativa sirva de parâmetro para o seu ensino-aprendizagem e sua avaliação?

Esses questionamentos remetem mais uma vez às chamadas estratégias inadequadas de leitura do texto apontadas por Geraldi (1997): o texto usado “como pretexto para a produção de outro texto”, orientado pelo professor, que pretende que o aluno demonstre sempre o seu poder argumentativo, em relação ao que anteriormente foi solicitado como leitura. Também se concorda com as idéias de Silva, E. (1995, p.13), pois se acredita que outros propósitos devem orientar a leitura no contexto escolar: a leitura não pode apenas servir sempre e sempre de pretexto para o exercício da produção textual, para a apresentação de conteúdos formais, “cristalizados ou superficializantes”, como as normas e regras de gramática, por exemplo.

Com a proposta de leitura apresentada até aqui, pretende-se demonstrar que ela deve servir como conexão para o aluno compreender o mundo em que vive, assim como deve ser também um ato de prazer, como no caso dos textos artísticos. O professor deve ser um mediador ‘inquieto’, que busca estratégias e métodos que aproximem o aluno da atividade de leitura e que tenha consciência não apenas do prazer proporcionado pela atividade, mas da

necessidade de seu domínio como forma de o aluno entender o mundo e fazer-se entender nele.

Aliado a tudo o que se afirmou até aqui existe também um aspecto que se considera um direito do aluno leitor: aproximar-se da leitura de textos de todos os gêneros do discurso presentes na sociedade, desde os gêneros considerados de maior prestígio até aqueles que se encontram à margem do que a escola e grupos sociais determinados consideram ‘politicamente correto’ e necessário para estudo e domínio por parte do aluno. O próximo relato trata justamente da leitura de músicas de gêneros de menor prestígio, como é o caso do *funk carioca*.

4.3.4 Egüinha Pocotó: leitura e debate dos diferentes níveis de linguagem (15/10/2003)

Nessa aula, fez-se a leitura de uma música popular do gênero *funk*, que se tornou um grande sucesso no verão do ano de 2002. Esse gênero de música caracteriza-se: por as letras serem muito curtas, em linguagem coloquial, com gírias entendidas por um grupo específico de indivíduos; por os temas serem relacionados principalmente a sexo e namoro; e principalmente pelo fato de, aos aspectos da linguagem verbal e musical (melodia, harmonia e ritmo), juntar-se outra linguagem, a coreografia. No caso do *funk carioca*, a dança é elemento fundamental, muitas vezes, até da compreensão dos sentidos dessas músicas, pois o sucesso das letras de grande parte das músicas desse gênero só é possível com a soma de todos os elementos semióticos que as constituem, inclusive a dança.

Em relação à aula, com a ajuda de um aparelho de som, fez-se ecoar na sala de aula a batida simples e extremamente conhecida do *funk carioca* do Mc Serginho, a música *Egüinha Pocotó*, o que causou risos e ensaios de coreografia a ‘la Laciaia’ por parte dos alunos,

mesmo sentados, além, é claro, de muitos comentários a respeito da escolha e da leitura dessa música:

Pesq.: Ok... quem de vocês não conhecia essa música?

A: (Silêncio)

Pesq.: Qual é a leitura que vocês fazem dessa música?

A1: Ora professor, essa música não diz coisa com coisa!

A2: Eu só sei que o cara era apaixonado pela égua e pela vovó!

A: (risos)

Pesq.: Na opinião de vocês, qual é motivo que tornou essa música tão popular, ou melhor, com tanto sucesso?

A1: É a mídia professor, de tanto tocar o povo acaba gostando.

A2: Eu acho que é porque fala com uma língua simples... Todo mundo entende.

Pesq.: Aí que eu queria chegar... Vocês já perceberam que a língua, ou melhor..., o nosso modo de falar muda conforme o lugar e com quem estamos falando?

Como se percebe acima, apesar de ter temática, conteúdo e valor artístico, poder-se-ia dizer, de gosto duvidoso, a proposta dessa música como leitura trouxe como conseqüência uma gama de discussões e compreensões críticas a respeito dela e do mundo circundante.

As discussões envolveram temas importantes, como o papel e o poder da mídia nos dias de hoje e a variação lingüística que ocorre na música popular, da mesma maneira que acontece na própria sociedade. A respeito desses temas, os alunos concluíram que, na música, a linguagem é utilizada conforme o público-alvo do artista, mas, muitas vezes, graças à mídia, algumas músicas, apesar de usarem uma forma de linguagem que não faz parte da variante culta ou de prestígio, infiltram-se no repertório de apreciação de diferentes grupos sociais. Dessa forma, pode-se dizer que a música popular ultrapassa e ignora as fronteiras determinadas pelo preconceito lingüístico.

Graças a esses comentários que envolveram a *Egüinha Pocotó*, foi possível aos alunos fazer um diálogo e uma leitura que extrapolaram as fronteiras da letra da música, além, é claro, de aprender, na prática, como se dão as relações de linguagem na sociedade, fazendo

articulações entre a linguagem proposta nos diferentes gêneros da música popular e as relações da linguagem verbal que ocorrem na interação social e são necessárias a ela. Isso se pôde observar no diálogo entre pesquisador e alunos, no qual os alunos concluíram que, conforme o lugar social ou o meio em que vivem e de acordo com a situação social de interação, as pessoas devem utilizar uma forma de linguagem específica para serem entendidas efetivamente e com facilidade.

Analisando o desenvolvimento da aula sob a perspectiva de Bakhtin (1997), pode-se refletir que a leitura dessa música pelos alunos, no sentido mais amplo possível do vocábulo 'ler', deu-se muito além da palavra, no social que circundava o momento, o lugar e os envolvidos na música em questão. Assim, compreende-se que a leitura dos alunos ajudou a corroborar a afirmação de que a música popular é soma indissolúvel entre letra e música. Neste caso da *Egüinha Pocotó*, como citado, soma-se à letra e à música outro aspecto semiótico, ou um elemento não-verbal, de igual importância para a apreensão de sentidos dessa música em específico: a dança.

No tocante a isso, salienta-se que:

Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dela. [...] É impossível, em última análise, exprimir em palavras, de modo adequado, uma composição musical ou uma representação pictórica. Um ritual religioso não pode ser inteiramente substituído por palavras. Nem sequer existe um substituto verbal realmente adequado para o mais simples gesto humano. Negar isso conduz ao racionalismo e ao simplismo mais grosseiros. Todavia, embora nenhum desses signos ideológicos seja substituível por palavras, cada um deles, ao mesmo tempo, se apoia nas palavras e é acompanhado por elas, exatamente como no caso do canto e de seu acompanhamento musical. Nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte da unidade da consciência verbalmente constituída. (BAKHTIN, 1992, p.38, grifo do autor).

O que ocorreu com *Egüinha Pocotó* é exemplo de como os gêneros do discurso são capazes de refletir uma gama de características sócio-históricas no processo de interlocução em que se dá a leitura. Bakhtin (1992, p.41) afirma que “a palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais”, mas se diria que, no caso da música popular, essas fases e características são projetadas a partir de uma soma da palavra, da música e do gênero musical em que esse fenômeno ideológico denominado música popular se insere.

Assim, a leitura da música *Egüinha Pocotó* somente foi possível em razão das condições de produção e da determinação do horizonte social dos envolvidos nessa atividade de interlocução: aluno, professor, texto verbal, música, dança, gênero, autor, intérprete e lugar social em que se inseriram todos os envolvidos.

O que se discutiu aproxima-se da seguinte perspectiva bakhtiniana, acerca do signo lingüístico:

Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual *as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece.* [...] Realizando-se no processo da relação social, todo signo ideológico, e portanto também o signo lingüístico, vê-se marcado pelo *horizonte social* de uma época e de um grupo social determinados. (BAKHTIN, 1992, p.44, grifo do autor).

Pode-se afirmar que, como citado, por meio da observação dos debates de uma música que se acredita ter conteúdo verbal e não-verbal de qualidade, diga-se, ‘duvidosa’ (embora isso possa se considerado preconceituoso), a possibilidade de debater temas circundantes na sociedade, como a variação lingüística, a mídia e os gêneros musicais, deu-se não em razão da leitura pela leitura da música, mas do diálogo entre a opinião e o conhecimento dos alunos sobre esses temas, impulsionados pela música como simples ponto de partida. Entende-se que

os alunos, muitas vezes, deixam de construir novos conhecimentos e expressar o que já sabem, em razão de o condicionamento escolar promover esse tipo de debate apenas com o intuito de solicitar futuras ‘redações’ para posterior avaliação.

Sob a ótica aqui adotada, essa música serviu como ponto de partida e escape para que os alunos pudessem expor aquilo que, na verdade, já sabiam, pois já tinham opinião formada a respeito dessa canção. Bakhtinianamente refletindo, os alunos tiveram a oportunidade de demonstrar a sua atitude responsiva ativa não apenas e somente a partir da leitura de uma música, mas do confronto da leitura dessa música com o seu mundo social. Então, o que essa aula conquistou não foi simplesmente a leitura de uma música, mas, parafraseando Freire (1980), a leitura de um ‘mundo’, conquista essa que precede qualquer outra forma de leitura.

4.3.5 A Atividade de Produção Textual: um autor anônimo (17/10/2003)

Apesar de não ter sido objetivo preestabelecido no projeto, a pedido da professora de Língua Portuguesa, que não queria perder de vista a prática da produção textual, e a partir da perspectiva do real da sala de aula, solicitou-se aos alunos que produzissem um texto relacionado aos temas da primeira música lida, a canção *Quase sem querer*, da banda Legião Urbana.

Como nos debates os alunos relacionaram suas leituras da música a perspectivas como futuro, idade adulta, amor etc., pediu-se que eles produzissem um texto sem determinação de quantidade de linhas, em que estivessem projetadas as suas perspectivas de futuro – ‘o amanhã’ foi o título e o tema sugerido pelos próprios alunos. Vale ressaltar uma experimentação improvisada na metodologia: sugeriu-se aos alunos que fizessem as suas produções anonimamente, assim, eles apenas as entregariam ao professor, sem a obrigação de se identificar.

Essa produção, assim como outras solicitadas na estratégia de autoria anônima, não possibilitou atender ao pedido da professora de Língua Portuguesa, o de que se obtivessem algumas produções textuais para que ela avaliasse quantitativamente os alunos. Todavia, esse objetivo foi alcançado mediante outras produções solicitadas por ela mesma, como será visto no decorrer desta dissertação. Ressalta-se ainda que, em virtude dos horários de trabalho, ou melhor, dos empregos dos alunos e do intervalo entre as aulas, que era de apenas um dia, as produções de autoria anônima solicitadas aos alunos eram sempre escritas na sala de aula, nos horários das disciplinas de Língua Portuguesa e Educação Artística.

Além de analisar a compreensão dos alunos acerca da leitura solicitada e de tentar fugir do processo da produção textual com o objetivo da avaliação, ou seja, aquele processo em que o aluno escreve para ser avaliado e, portanto, com destinatário predeterminado, que é a escola, a estratégia de produção de textos de forma anônima deu-se com o objetivo de conseguir produções o mais verdadeiras possível, representativas daquilo que se chama a 'escrita do eu'. Objetivou-se que os alunos produzissem textos com certo conteúdo expressivo-pessoal, para serem transformados em uma parte da música a ser composta como atividade final do projeto. Essa característica de efeito de 'verdade pessoal' de um texto, conforme a experiência do pesquisador como compositor musical, é elemento básico nas letras compostas pela maior parte dos artistas, principalmente nas do gênero *rap*.

A partir disso, pode-se afirmar que esse procedimento metodológico da produção de textos 'anônimos' serviu para obter-se enunciados que revelaram a postura de vida dos alunos frente ao seu futuro, e que foram fundamentais para a criação da música, como será visto mais adiante. Tal procedimento foi, também, como citado, a proposta metodológica para fugir de um problema nas aulas de Língua Portuguesa: parafraseando Geraldi (1984), observou-se que um dos maiores problemas da produção de textos na escola é que geralmente o aluno escreve 'para a escola'. Assim, sem a necessidade de assumir a autoria do seu texto, entende-se que o

aluno estaria mais próximo de um encontro ou de uma troca entre ele e o seu próprio texto. Isso implica que um dos maiores problemas na produção textual escolar não é a ausência de um interlocutor, mas a forte presença da escola como interlocutor exclusivo do texto produzido pelo aluno.

Ainda com Geraldi:

[...] é lícito supor que a opção do estudante por uma forma específica estranha à sua experiência cotidiana de linguagem deva estar vinculada a uma determinada imagem que faz de seu eventual interlocutor. [...] Na situação escolar existem relações muito rígidas e bem definidas. O aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado, avaliado. O professor, a quem o texto é remetido, será o principal – talvez o único – leitor da redação. Consciente disso, o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará (e, conseqüentemente, dará uma boa nota). Mais precisamente, fará a redação com base na imagem que cria do “gosto” e da visão de língua do professor. (2001, p.120).

A perspectiva adotada neste estudo foi a de que os alunos se distanciassem não apenas dos aspectos apreciativos próprios da produção escrita característica da escola, mas também dos aspectos formais, como o uso de expressões que seguem padrões valorativos preestabelecidos pelo meio pedagógico. Procurou-se valorizar, e não destruir o papel de sujeito do aluno na relação interlocutiva da produção escrita.

Após recolher e analisar-se os textos produzidos anonimamente, percebeu-se que as produções textuais feitas pelos alunos renderam bons frutos. Os alunos, ao menos boa parte deles, escreveram com vontade e cuidado, até mesmo no que diz respeito aos aspectos formais, pois a maior parte dos textos apresentou, com coerência, clareza temática e notacional, significativos anseios, idéias e receios, quanto ao futuro ou o amanhã na vida daqueles alunos.

Seguindo inicialmente o mesmo procedimento metodológico da leitura da música anterior, sugeriu-se e solicitou-se aos alunos a leitura de outra música, também do gênero

rock/pop: trata-se de *Quando o sol bater*, de Renato Russo, regravada pela Banda Barão Vermelho. Após a audição da música e a leitura da letra, iniciaram-se as discussões a respeito dela:

Pesq.: Qual foi a leitura que vocês fizeram dessa música? Sobre o que ela trata?

A1: Eu sempre cantei essa música, mas nunca tinha prestado atenção na letra, professor... Ela fala sobre o que podemos fazer para ajudar os outros.

A2: Eu achei interessante essa parte quase no fim: "Até bem pouco tempo atrás poderíamos mudar o mundo, quem roubou nossa coragem?".

A3: É bem certa essa parte..., a juventude há alguns anos atrás era mais corajosa..., saía em passeata, apanhava da polícia..., parece que todo mundo se conformou com a situação.

Pesq.: É verdade. Vocês imaginam quanta coisa a juventude com essa esperança de mudar o mundo conseguiu mudar na nossa sociedade?

A2: Bah! Eu assisti um filme brasileiro... não lembro o nome, duns lôco que seqüestraram um embaixador americano pra trocar por presos políticos... Na época da ditadura, era assim.

Pesq.: Existem fatos recentes que envolveram a juventude, vocês lembram dos 'cara pintada' que conseguiram depor o presidente Collor?...

A partir dessa leitura dos alunos sobre o papel da juventude nos grandes movimentos sociais que ajudaram a fazer a história do Brasil, aproveitou-se o momento para expor aos alunos uma das principais características do gênero *rock*: o seu caráter revolucionário. É um gênero musical em que se produziram enunciados de protestos de uma classe formada, em sua base, pela juventude.

Expôs-se aos alunos que o gênero musical *rock* é uma forma de produzir músicas não ligadas somente a propostas de transgressão, mas, principalmente, na busca de um mundo melhor. Quando se menciona o caráter revolucionário e de protesto do gênero *rock*, não se fala apenas da letra das músicas, mas dos aspectos referentes à melodia, harmonia, ritmo e, até mesmo, da postura dos intérpretes e, inclusive, dos apreciadores desse gênero, os quais, em grande parte, perante a sociedade, espelham-se nas atitudes e posturas de seus artistas preferidos.

Após a exposição oral sobre algumas características do gênero, os alunos auxiliaram na conclusão das discussões, falando sobre a influência do *rock* na moda. Os alunos concluíram que eles próprios são influenciados por astros do *rock*, citando exemplos recentes, como o modo de vestir das meninas, que copiam a indumentária da cantora Britney Spears⁹. Uma das meninas aproveitou para mostrar a sandália que havia comprado, após ter visto na televisão essa cantora usando um calçado muito parecido. Para finalizar a discussão, os alunos cantaram junto com o pesquisador a música *Quando o sol bater*, que anteriormente haviam lido.

A partir do que se expôs sobre essa aula dedicada ao gênero *rock*, pode-se afirmar que, apesar da diversidade de gêneros musicais impostos pela mídia, ou melhor, das várias ‘egüinhas Pocotó’ impostas pelo rádio e pela televisão, o gênero *rock* ainda é um dos mais apreciados e um verdadeiro símbolo dos jovens, dentre eles, os alunos. O *rock* é motivo de orgulho, um verdadeiro símbolo da busca da juventude inquieta e questionadora.

No que diz respeito às músicas escolhidas para a leitura, pode-se afirmar que elas renderam bons frutos em termos de discussão, posicionamento e novas leituras. Fala-se em novas leituras, pois a proposta visa a uma concreta interação do leitor com o texto. Assim, os alunos não apenas decodificaram as músicas, mas, num verdadeiro processo de interlocução possibilitado pelo conhecimento acerca do gênero musical, pela compreensão da leitura proposta e pelo diálogo com os seus próprios saberes, construíram seus novos textos (sua reação resposta ativa).

No parágrafo precedente, ao se falar em “compreensão da leitura proposta e [...] diálogo com os seus próprios saberes”, alude-se ao necessário processo de interação entre o leitor e o texto, meio pelo qual se solidifica a leitura, ou seja, a interação entre o leitor e o autor. Concorda-se com as idéias de Dalla Zen (1997), afirmando-se que a atividade de leitura

⁹ Cantora adolescente norte-americana que faz muito sucesso também no Brasil.

é, na verdade, um encontro entre o leitor e o texto, uma troca, um intercâmbio em que a história de ambos se modifica e

Modifica-se o leitor porque “acorda” toda a sua experiência de mundo e a coloca em confronto com a experiência do autor que ganha outra vida. É um intercâmbio ativo. Não estamos, neste caso, falando apenas de um texto ou de uma leitura, mas das várias possibilidades de leitura que um mesmo texto oferece. [...] Esse processo de apropriação do que o outro diz é, sem dúvida, condição fundamental para compreender o que está implícito, ou seja, aquilo que o texto não disse. E é justamente para esta incompletude que deveríamos chamar a atenção dos leitores em geral. (DALLA ZEN, 1997, p.27).

Assim como na música anterior, sugeriu-se, ao final das discussões sobre a música *Quando o sol bater*, que os alunos escrevessem, de forma anônima, poucas linhas sobre a leitura que fizeram, destacando aspectos que lhes chamaram a atenção na discussão da música e do gênero; todavia, essa escritura deveria articular-se com questões relacionadas a suas vidas como adolescentes: protestos, queixas, esperanças etc. Instigados, mais uma vez, pela informação de que esses pequenos textos poderiam se transformar em parte da música a ser composta por eles, pela possibilidade de escrever anonimamente e sem que o professor fosse o destinatário exclusivo de seus textos, os alunos silenciaram, demonstrando concentração nessa atividade de produção textual escrita. Ressalta-se que, outras vezes, repetiu-se esse procedimento metodológico, após a leitura de algumas músicas, o que proporcionou grande volume de material escrito pelos alunos para a composição de uma música do gênero *rap*, como será visto adiante.

4.3.6 Leitura de Músicas com Assuntos do Cotidiano do Aluno (24/10/2003)

A aula seguinte começou, de certa forma, tumultuada: um aluno fora detido no final da aula anterior, por envolver-se numa briga entre gangues de bairro da cidade, que havia

ocorrido nos portões do colégio. O tumulto na sala de aula foi gerado no momento em que a diretora da escola retirou esse aluno da sala, levando-o à sala dela, para que se decidisse o seu futuro na escola. Os alunos resolveram discutir o assunto, uns defendiam o colega e outros acusavam-no de geralmente promover tumultos daquela natureza:

A1: O colega 'A' é assim mesmo, professor, acha bonito arrumar confusão, ficar brigando por aí. Tem mais é que expulsar um cara desses!

A2: Mas também não dá pra se acovardar... você fala isso por que não foi contigo!

A1: Briga não leva a nada!

A3: É o que dá se meter com essas gangues. Se eu sou da polícia, começo a dar tiro em todo mundo... Tem que acabar com esses "vagabundo"!

Com o retorno do aluno 'brigão' para a sala de aula, os ânimos acalmaram-se e a aula prosseguiu quase normalmente.

Mais uma vez, em virtude de necessidades vinculadas à realidade da sala de aula, elegeu-se uma música que tivesse algum vínculo temático (assunto) com a ocorrência que se presenciara na sala de aula. Assim, aproveitou-se aquele momento para sugerir a música *Retrato de um Playboy*, do rapper Gabriel, o Pensador. Essa música do gênero *rap* debate, de forma bem-humorada, a violência urbana gratuita dos famosos *playboys* ou *pittboys* brigões, que se divertem provocando as pessoas e impondo a sua masculinidade, em brigas sem motivo aparente.

Salienta-se a importância e viabilidade do gênero *rap* como objeto de leitura, em razão de ser constituído por músicas que tratam dos mais diversos temas sociais, sempre atualizados, como a violência, o trabalho, a juventude, as drogas, além, é claro, de ser um dos gêneros musicais de maior sucesso nos últimos anos, em todas as rádios do Brasil e do mundo. As letras das músicas desse gênero geralmente têm linguagem coloquial. A criatividade, os temas sérios e condizentes com a realidade e a atitude dos *rappers* são alguns dos fatores que atraem a atenção e o gosto do público jovem para esse gênero musical. As

letras não têm melodia, nem divisão precisas, e a rima não é necessidade absoluta. O ritmo é imposto, em boa parte, pela divisão e marcação da voz do *rapper*, o que faz com que o *rap* possa ser composto por qualquer pessoa, sem necessidade de muito conhecimento musical. Essas são outras características desse gênero que o tornam viável como objeto de ensino-aprendizagem de leitura.

Após ouvir a música, alguns alunos, escolhidos aleatoriamente, fizeram uma leitura em voz alta da letra dela. Em seguida, os colegas comentaram o tema e a letra da música:

A1: É como eu disse antes... esse tipo de coisa não leva a nada, brigá pra quê?... Não leva a nada!

A2: E digo mais... isso não acontece só com os filhinho de papai... os pobre brigam pra tentá se superar, não sei como.

A3: E mais... não é só homem... mulher também fica brigando de bobeira... Olha o que acontece nas boate.

A4: É... mas não se compara... homem briga por qualquer coisa... Tem gente que mata porque alguém buzinou na traseira do seu carro.

Um detalhe que chamou a atenção foi que tanto o aluno envolvido na briga entre gangues quanto os colegas que se posicionaram a seu favor permaneceram em silêncio durante a discussão. Eles ficaram cabisbaixos, como se refletissem sobre o que estava acontecendo.

A professora de Língua Portuguesa, que até então havia permanecido em silêncio nas aulas, resolveu aproveitar o rendimento da discussão para solicitar aos alunos que escrevessem uma redação sobre o tema ‘A violência entre os jovens’, que, segundo ela, serviria para constituir a nota que faltava para a avaliação do último semestre de aula.

Notou-se que, devido à música *Retrato de um Playboy* conter um tema altamente discutido pela mídia atual e percebido no cotidiano dos alunos, a tarefa de produção textual proposta pela professora despertou grande interesse em todos os alunos. Pelo menos dessa vez, os alunos não se queixaram por terem de escrever a redação solicitada. Apesar de a

professora de Língua Portuguesa usar a leitura da música e o momento de interação entre os alunos como pretexto para sugerir uma produção textual, a situação mostrou-se propícia para tal finalidade. Observou-se que os alunos demonstravam que havia muito ainda para ser dito sobre o assunto em debate, e como muitos não haviam se pronunciado por timidez ou pelo domínio excessivo de uns poucos mais ‘falantes’ na sala de aula, aquela hora era oportuna para que todos os alunos mostrassem a sua opinião por meio da escrita.

Avaliando posteriormente a proposta da pesquisa, notou-se que houve uma falha no planejamento e desenvolvimento didático das aulas, que poderiam ter sido melhor sucedidas, do ponto de vista pedagógico, se houvesse mais tempo de trabalho com os alunos. Os debates sobre a compreensão das leituras ficaram restritos a um pequeno grupo de alunos. Em contrapartida, pela produção textual escrita dos alunos, observou-se que outros alunos dominavam os assuntos debatidos e tinham boa fluência na modalidade escrita, mas não costumavam se manifestar oralmente em sala de aula. Poderiam esses alunos ser talvez mais tímidos ou mais reservados, por isso, entende-se que se pecou, em muitos momentos, em sala de aula, ao não se perceber que as contribuições se restringiam a apenas um grupo pequeno de alunos. Além disso, alguns alunos não se manifestaram oralmente na aula por falta de oportunidade, afinal, é comum que, em sala de aula, haja um grupo de alunos que costuma se adiantar nas discussões. Essa falha metodológica pode servir de alerta para qualquer disciplina e professor, pois essa situação parece ser constante na interação professor e alunos.

Nesse sentido:

O professor deve ainda propiciar a participação de todos os estudantes, evitando que os mais “expansivos” tomem conta da discussão. É bom que os docentes estejam alertas para o fato de que nem sempre os alunos mais participantes na sala de aula são aqueles que melhor dominam o assunto ou têm as mais interessantes contribuições. (MOREIRA, 1997, p.90).

Apesar dessa falha didática, acredita-se que, mais do que uma leitura compreensiva, por meio do debate e do ambiente de ‘troca de leituras’ entre os alunos, não se negou a eles a oportunidade de utilizar a sala de aula como espaço propício ao uso da língua como interação. Sobre isso, concorda-se com Geraldi (1997), que afirma que a linguagem como interação é uma forma de uso da fala que propicia muito mais do que uma simples transmissão de informações de um emissor a um receptor. É mediante a linguagem proporcionada sob a forma de interação que o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

Articulando essas proposições com a metodologia de ‘troca de leituras’, cabe afirmar que, para ocorrer certo clima de troca de idéias e a colaboração entre os sujeitos envolvidos nesse processo de interação, é necessário que os alunos apresentem não apenas boa fluência na modalidade oral, mas maturidade e independência intelectual, além, é claro, de razoável domínio dos temas debatidos.

Assim, percebe-se que a leitura, na sua completude, não merece ser apenas conhecimento adquirido e internalizado pelo sujeito, mas riqueza sócio-histórica, a ser dividida entre os parceiros desse processo. A sala de aula é lugar propício para essa troca, basta o professor encontrar meios (como foi, neste caso, o trabalho com a leitura de músicas) que o possibilitem ser mediador do processo de interlocução.

4.3.7 Reconstrução dos Textos dos Alunos: a prática de análise lingüística (30/10/2003)

Enquanto a professora de Educação Artística ‘aproveitou’ as aulas do pesquisador para dedicar-se ao seu curso de mestrado, ausentando-se da escola durante esse período¹⁰, a professora de Língua Portuguesa observou todo o período de participação ativa e participou constantemente dele. Numa dessas participações, a professora expôs, em particular, a sua preocupação com a forma como escreviam os seus alunos. Segundo o diálogo ocorrido e a concepção da professora, os alunos escreviam com muitos “erros” de português e, partindo dessa preocupação, ela seguia um cronograma de ensino de gramática que não gostaria que fosse deixado de lado.

A preocupação da professora com a escrita dos alunos era legítima, no entanto, seus procedimentos metodológicos e suas possíveis soluções para o domínio das convenções da escrita e da norma padrão por parte dos alunos eram, em boa parte, os maiores problemas para a efetivação desse objetivo. Ela optou por um caminho desvinculado da realidade para trabalhar com o ensino da língua, pois o uso de fragmentos de textos e de frases isoladas para essa finalidade, em atividades dissociadas das práticas de produção textual, foi constante nas aulas observadas e relatadas na seção 3.3.

Assim, apesar de a pesquisa não ter almejado o ensino-aprendizagem de questões mais ‘lingüísticas’, como convenções da escrita, domínio de norma padrão e gramática, por exemplo, houve obrigação de se adequar as aulas ao conteúdo do planejamento da professora. Além disso, havia-se observado, nas produções textuais de boa parte dos alunos, a consistência e veracidade do problema de domínio da escrita relatado pela professora.

¹⁰ Aqui é necessário dizer que essa postura da professora de Educação Artística contraria os princípios da pesquisa-ação, que pede a participação constante e efetiva de todos os participantes do processo. Essa participação gera a troca e a aquisição de novos conhecimentos. Nesse caso, essa troca e aquisição de conhecimentos não houve, uma vez que a professora ausentou-se do processo, entretanto, dada a condição do pesquisador no contexto da escola, nada se pôde fazer para modificar essa situação.

A partir do momento em que os alunos apresentam sérios problemas de domínio das convenções da escrita, o professor tem o dever de trabalhar esse conteúdo com eles, no entanto, isso também pode ser trabalhado de maneira mais interlocutiva, por meio do diálogo entre o professor, o aluno e o texto deste. Assim, optou-se pela metodologia da reconstrução dos textos dos próprios alunos. Os textos escolhidos para esse trabalho foram os textos anônimos produzidos como etapa prévia da composição musical, conforme relatado em seção anterior. Ao fazer esse trabalho de reconstrução de textos dos próprios alunos, levou-se em conta o que Geraldini (1997) denomina ‘ensino da língua’ (e não ensino sobre a língua), por meio de atividades de prática de análise linguística.

Antecipadamente ao começo do trabalho de reconstrução dos textos, introduziu-se, com a ajuda dos alunos, uma discussão sobre a linguagem culta e formal e a linguagem coloquial, cotidiana, remetendo-os a outra aula em que foram abordados, pelos próprios alunos, aspectos da linguagem presentes na música *Egüinha Pocotó*. Enfatiza-se que houve, constantemente, a preocupação, por parte do pesquisador, de explicitar as diferentes formas de expressão, a dependência das formas da oralidade e da escrita em relação ao contexto e à situação social de interação, bem como as diferenças entre a forma oral e a escrita da língua. Essa discussão foi uma maneira encontrada para se falar sobre a diversidade da linguagem, sem desvalorizar nenhuma das suas formas.

A título de exemplo, expõem-se alguns trechos dos enunciados anônimos utilizados no trabalho de reconstrução de textos:

- *No Brasil, eu acho que poderia muda, várias tem coisa que nem pode existir.*
- *Este país tem várias pessoas que só ajuda a si própria.*
- *A gente fazemos sempre o melhor e não é por quere.*
- *A gente jovem gostamo muito de ganhar coisa tipo assim ropa.*

Percebe-se nesses trechos – além dos problemas relacionados à variação lingüística, explicitados no uso de expressões como *pehor*, *a gente fazemos*, *a gente gostamo* etc. – outro problema, no que diz respeito ao domínio da língua escrita, mais intimamente relacionado à interferência da oralidade na escrita, como se verifica em palavras como *muda*, *quere* e *ropa*. Dessa forma, decidiu-se discutir as formas de linguagem e fazer os alunos perceberem as diferenças entre a forma oral e a escrita, com o trabalho de reconstrução dos textos. Em decorrência do anonimato dos textos dos alunos, eles não se sentiram constrangidos, ao se deparar com o seu dizer exposto para toda a turma, ao contrário, auxiliaram na reconstrução desses dizeres, explicitando formas diversas de escrever os mesmos trechos. Sob o ponto de vista da pesquisa, esse trabalho, mediado pelo professor e executado pelos próprios alunos, foi proveitoso, pois, nos textos seguintes, percebeu-se que os alunos tiveram mais cuidado com a escrita.

Talvez, isso ocorreu, em parte, por causa da discussão com os alunos sobre as diferenças entre o texto oral e o escrito, e entre o texto informal e o mais formal. Outra possibilidade pode ser o simples fato de ter sido solicitado, pela primeira vez, cuidado nos textos, quanto à forma escrita, pois, em momento algum das discussões anteriores, falou-se dessa necessidade e da própria ‘padronização’ do texto produzido na escola (uso da norma padrão, por exemplo). Essa pode ter sido uma falha deixada no caminho da participação ativa, um lapso ocasionado pelo objetivo da pesquisa centrar-se na prática de leitura.

No que concerne à necessidade de dominar as diferentes formas de linguagem, tanto oral quanto escrita, Geraldi (1984, p.45-46, grifo do autor) diz:

[...] me parece que cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de uma outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que isto signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc. Isto porque é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder e a linguagem é um de seus caminhos. Se ela serve para bloquear – e disto ninguém duvida – também serve para romper o bloqueio.

Acredita-se que, apesar de não ter sido objetivo da pesquisa lidar com o ensino das formas da língua escrita e da norma padrão – com auxílio dos textos anônimos dos alunos e dentro desse labirinto de dúvidas que é o ensino da língua portuguesa –, suas variantes e diferenças entre a língua oral e escrita, optou-se por uma ‘batalha’ que, crê-se, fez o mínimo de baixas possível, pois não se ‘assassinaram’ os textos com as famosas e vermelhas correções, tampouco se depreciaram a variante lingüística e a fala dos alunos.

4.3.8 Breve Histórico da Música Popular Brasileira (31/10/2003)

Durante o período de intervenção, considerou-se viável construir um conhecimento mais situacional e histórico do objeto de leitura, por parte dos alunos. Dessa forma, por meio de um texto formulado pelo pesquisador, apresentaram-se aos alunos, brevemente, um histórico da música no Brasil e as concepções dela. Tal texto inicia-se com observações a partir dos anos 1940, com o samba-raiz, atravessa as marchas carnavalescas, passa por fases como a Jovem Guarda e o movimento da Tropicália, até chegar ao ecletismo em que se encontra a música popular desde os anos 1990.

A abordagem do texto em sala de aula foi feita da seguinte maneira: os alunos fizeram uma leitura silenciosa, para, em seguida, alguns deles, escolhidos aleatoriamente, lerem oralmente para toda a turma o texto. Essa leitura realizou-se com pausas, nas quais se explicava, com demonstrações práticas, o funcionamento de alguns gêneros. Isso foi feito com auxílio de um violão, tocando-se e cantando-se algumas músicas. Essa dinâmica de cantar e tocar ao vivo músicas dos gêneros tratados no texto teórico fez com que os alunos dirigissem total atenção ao assunto discutido, sendo que se arriscavam a cantar determinadas músicas.

A opção pelo uso mais intenso de músicas gravadas a partir dos anos 1990, como citado, baseou-se na perspectiva de utilizar músicas que os alunos realmente conhecessem, apreciassem e sobre as quais tivessem opinião formada, para debater os assuntos que circundam o campo da música popular, como no exemplo a seguir:

Pesq.: Muito bem, qual a opinião de vocês sobre as músicas que são consumidas, ou seja, que fazem sucesso nos dias de hoje? ... São músicas de boa qualidade, ruins etecétera?

A1: Olha professor, até que tem algumas coisas boas, mas a maioria não dá pra querê!

A2 : Olha aí os pagode... Deus me livre!

A3: Peraí, tem uns pagode que é legal!

Pesq.: Bem, eu concordo também com a idéia da colega. Dentro de cada gênero da música popular, existem coisas boas e ruins, mas se existem músicas ruins, na opinião de vocês, qual a razão do sucesso delas?

A4: A televisão, é claro, de tanto aparecer, acaba fazendo sucesso.

A1: As pessoas acreditam muito na mídia e assim como um batom que dizem que é bom, todo mundo compra... não porque gosta, mas porque a mídia fala dele.

Como se verifica nesse diálogo, os alunos tinham bom conhecimento e opinião formada sobre os aspectos e valores que circundam os gêneros da música popular brasileira na atualidade. Esse conhecimento é uma posição ideológica consciente sobre o universo musical em que se encontra a música popular brasileira nos dias de hoje, principalmente, no que diz respeito à influência da mídia no sucesso delas. A partir disso, entende-se que esse conhecimento histórico-musical e o posicionamento ideológico que os alunos adquirem por meio da mídia são material riquíssimo e pouco explorado em sala de aula.

Ressalta-se o desenrolar dessa aula, pois ela também influenciou a continuidade do trabalho de pesquisa, no que toca à escolha do repertório musical para o trabalho em sala de aula e mesmo para uma abordagem mais tranqüila do tema ‘a música’ com os alunos.

4.3.9 Leitura Estudo do Gênero *Rap*: tema, estilo e composição (05/11/2003)

Como era objetivo, ao final da participação ativa, produzir, em conjunto com os alunos, uma música do gênero *rap*, uma das atividades realizadas foi discutir as características desse gênero com a música *Diário de um detento*, dos Racionais Mcs, banda sugerida por um aluno da turma. Assim, planejou-se e desenvolveu-se, como em outras ocasiões, uma aula de leitura estudo de uma música e seu gênero. A finalidade dessa aula de leitura não foi a leitura prazer, mas, como dito, a leitura estudo de um dos gêneros da música popular brasileira.

A prática de leitura da música ocorreu da mesma forma como se deu com músicas anteriores: primeiramente, os alunos ouviram a música e leram silenciosamente a letra para, mais adiante, escolhidos aleatoriamente, alguns alunos a lerem oralmente, pausando-se algumas partes da música, para comentários sobre ela e o seu gênero musical.

Pesq.: Algum de vocês poderia nos ajudar explicando um pouco o que é o movimento hip-hop?

A1: É um movimento do povo mais pobre... da periferia. Eles, como não têm grana pra comprar instrumento e monta uma banda ou coisa assim, com batida de música eletrônica, fazem poesia no ritmo da música falando na língua deles sobre os problema deles, da pobreza, da violência, coisa do povo mesmo!

A2: Ah! E tem o grafite, o break... Lá no Bairro São Pedro rola umas parada assim!

Pesq.: Muito bem, é isso mesmo... entenderam? É a linguagem do povo da periferia falando sobre os seus anseios, histórias, necessidades. E do que trata no geral a letra dessa música que acabamos de ler ?

A2: Essa música fala da violência, como é a vida de um detento.

Pesq.: Vocês acham que essa letra retrata de forma positiva ou negativa o sistema carcerário, ou seja, a vida na prisão?

A3: Negativo, é claro, nessa parte que fala pro irmão mais novo não se drogá ou traficá já diz tudo.

A4: Professor..., os aluno 1 e 2 vivem fazendo rap... mostra aí pro professor!

Nesse momento da aula, o Aluno 1, que havia sugerido a música dos Racionais Mcs, olhou para o colega, Aluno 2, como se solicitasse autorização para a demonstração, e iniciou

um *beatbox*¹¹ amador, porém, seguramente com muita vontade, enquanto o Aluno 2 solfejava um trecho de outro *rap* dos Racionais Mcs. Foi um momento de extrema desconcentração na sala de aula, sendo esses alunos *rappers* aplaudidos tanto pelos colegas quanto pelo pesquisador e pela professora de Língua Portuguesa, que aproveitou o momento para perguntar a esses alunos a razão de nunca terem mostrado esse talento e dizer que ele poderia ter sido utilizado na sala.

Em seguida, para complementar a prática de leitura da música dessa aula e seu gênero, solicitou-se aos alunos que escrevessem um texto, novamente de forma anônima, usando ‘palavras-chave’ que abordassem fatos e representações das suas vidas, como adolescentes, estudantes, trabalhadores etc., ou seja, que falassem sobre eles, suas vidas e seus anseios. A seguir, apresentam-se alguns dos textos produzidos:

Aluno 1: Passeios, carros, namorar, ficar em casa, família, festas, amigos, criatividade, violão, gaita, amor, colegas de trabalho, vida tranqüila, dinheiro.

Aluno 2: Família, amor, amigos, trabalho, sair, estudar, música, vida, carro, namorar.

Aluno 3: Trabalho, salário pouco, vinho, tristeza, mal amada, mal respeitada, boa aluna, boa filha, educada, honesta, novela, boate, homem, moreno, educado.

Quanto ao resultado dessa atividade de produção textual, pode-se dizer que se tratou de uma das tarefas em que os alunos demonstraram maior vontade de produzir e se encontraram enunciados poéticos, naturais e verdadeiros, como se havia objetivado e se percebe nos exemplos citados. Muitos alunos puseram, em seus textos, possivelmente estimulados pelo anonimato, palavrões, o que levou a crer que os alunos produziram um ‘desabafo’. Essa proposta foi ao encontro do desejo de trabalhar com as escritas do ‘eu’ como um processo prévio para a composição do *rap* dos alunos.

¹¹ *Beatbox* é o ritmo feito com a voz para que um parceiro musical possa improvisar versos.

O aspecto de maior relevância dessa aula destinada à leitura de uma música e das características do gênero *rap* foi, com certeza, a interação verbal em sala de aula. Observou-se que o diálogo construído pelos alunos ajudou muito para o entendimento prático e teórico do gênero musical em questão, bem como da própria música abordada.

Entende-se que, assim como o Aluno 1 e o Aluno 2, muitos outros *rappers* anônimos encontram-se ansiosos para demonstrar seus talentos e conhecimentos de mundo, em várias escolas e em diversas disciplinas. Para que isso aconteça, basta os professores darem espaço para esses artistas aparecerem, afinal, o espaço escolar pertence principalmente aos alunos, que são – ou deveriam ser – a razão de ser da escola, e aos seus saberes extra-escolares.

4.3.10 O processo de produção textual coletiva da letra da música do gênero *Rap* (12/11/2003)

Para produzir uma letra de música do gênero *rap* em conjunto com os alunos, utilizaram-se os textos produzidos por eles ao final de algumas aulas de leitura, como comentado nas seções anteriores. Uma vez que todos os alunos tinham conhecimento da finalidade da escritura desses textos, ficou mais fácil realizar o trabalho proposto (criação da letra de música).

No início da aula, após as carteiras serem colocadas de lado na sala de aula, os alunos posicionaram-se em um grande círculo em que, no meio, encontravam-se, em tiras de papel, os seus textos, que foram previamente digitados pelo pesquisador, para que não houvesse possibilidade de reconhecimento da autoria de alguns deles, por meio da grafia.

O objetivo da primeira atividade era que fossem lidos e separados os textos que mais chamassem a atenção dos alunos para, posteriormente, escolher-se aqueles que fariam parte da letra da música. O critério para a seleção desses textos dizia respeito ao fato de que

deveriam ser escolhidos os que mais bem retratassem a vida dos alunos e demonstrassem os anseios deles.

Os textos escolhidos foram lidos oralmente, para que toda a sala tomasse conhecimento do conteúdo dessas produções. Em seguida, alunos e pesquisador escolheram cerca de 35 tiras de papel contendo, evidentemente, 35 ‘falas’ dos alunos, que seriam, fora do horário de aula, organizadas e adaptadas à música, tanto quanto possível, conforme a métrica da melodia, do ritmo e das rimas.

Um fato que chamou muito a atenção nessa dinâmica é que nenhum aluno assumiu a autoria dos textos lidos durante a aula. Isso demonstra não somente uma questão relacionada à insegurança dos alunos no que diz respeito ao ‘como escrevem’, mas, acredita-se, certa insegurança no que se relaciona ao ‘o que escrevem’, principalmente por serem textos com temas relacionados as suas próprias vidas.

Em se tratando não apenas dessa turma, é perceptível o insucesso ocorrido na escola não somente na formação de alunos leitores (quando se fala em leitores, não se alude apenas àqueles alunos que dominam a decifração e apreendem ou atribuem sentido ao texto no contexto escolar, mas àqueles alunos leitores que lêem por prazer e se inserem nas práticas de leitura na escola e fora dela). Além disso, a escola também tem fracassado na formação de alunos escritores, alunos que se sentem seguros e capazes de demonstrar a sua posição e o seu mundo via escrita. Esse fracasso, ao que parece, ocorre em boa parte em razão de uma questão relacionada à ordem de anseios da escola: muito antes de vislumbrar questões e práticas relacionadas ao ‘o que o aluno escreve’ e centrar-se nelas, a escola busca e dá maior relevância ao ‘como o aluno escreve’. É necessário que o aluno, primeiramente, tenha consciência e entenda a importância e o papel da escrita para a sua vida (funções sociais da escrita), os acentos de valor no que se escreve (propósito discursivo, horizontes axiológicos) e o seu (do aluno) valor como autor, interagindo com o mundo e com o próprio texto, ou seja, o

valor e a importância do ‘o que o aluno escreve’. Somente então, ao que parece, torna-se viável e necessário que a escola centre e releve as questões relacionadas ao ‘como o aluno escreve’.

Vale destacar outro aspecto importante no que se refere ao posicionamento dos alunos (desta pesquisa) em relação aos seus textos, à sua escrita, e refletir sobre ele. Apesar de não se sentirem seguros a ponto de assumir as suas vozes, eles demonstraram, por outro lado, reconhecer e entender o papel do texto em tornar-se uma espécie de ‘retrato’ do seu ponto de vista (ou seja, não há enunciado neutro) e do relacionamento do autor com o mundo. Os alunos, apesar de silenciados pelo círculo vicioso da valorização excessiva do ‘como se escreve’, em detrimento do ‘o que se escreve’ e da constrangedora avaliação do texto escolar, sabem bem reconhecer seu papel e sua responsabilidade como autores, ainda mais em se tratando, como é o caso, de um texto que diz respeito não apenas à voz do aluno naquele momento, mas a sua própria vida.

4.3.11 A Leitura da Música Produzida pelos Alunos (26/11/2003)

Antes de iniciar o relato desta que foi a última aula destinada à participação ativa, é preciso destacar que se planejou que o processo de composição e gravação da música teria o acompanhamento de todos ou da maioria dos alunos, o que não foi possível, devido à falta de tempo e mesmo de recursos financeiros que custeassem as muitas horas de estúdio necessárias para a participação dos alunos na gravação da música. No entanto, mediante a experiência do pesquisador como produtor e compositor musical, afirma-se que a participação dos alunos seria possível, viável e enriqueceria muito o resultado final da música. Assim, apesar de a música ter de ser organizada e gravada sem a participação dos alunos, um dos momentos mais

marcantes do período de participação ativa foi, sem dúvida, essa aula destinada à apresentação do resultado final da música à turma.

A aula iniciou-se com a distribuição da letra da música para os alunos, que esboçaram um sorriso ao reconhecerem os seus textos numa letra de música sob o título *Amanhã*¹². Em seguida, ecoou na sala, através do aparelho de som, a batida do *rap* composto pelo pesquisador, com o auxílio da composição da letra dos alunos, os quais ficaram em total silêncio, com os olhos brilhando, em estado de quase transe, ouvindo e ‘lendo’ o que tinham produzido. Para ilustrar um pouco mais o entusiasmo dos alunos pela sua criação, ressalta-se que a música foi rodada mais de 10 vezes seguidas, naquele período.

Um outro aspecto que chamou a atenção é que, diferentemente do que ocorria antes, durante a leitura dos textos produzidos por eles, como na aula de leitura relatada na seção anterior, dessa vez, todos assumiram, perante toda a sala, a sua contribuição, ou seja, a sua ‘voz’ dentro da música. Essa mudança repentina de atitude por parte dos alunos em relação aos seus textos resulta de um certo orgulho e da surpresa de terem conseguido fazer parte de um projeto que até então lhes parecia inatingível.

Posteriormente, informou-se aos alunos que, se fossem obtidos recursos para arcar com os custos das horas de estúdio, durante as férias, eles poderiam ser chamados para pôr as suas vozes na música. Assim, todos os alunos, mesmo os que não poderiam participar de uma eventual gravação da música, receberam um CD com a música gravada e um *play-back*¹³, para que pudessem ouvir e ensaiar em casa a música composta por eles. Finalmente, entregou-se também um questionário, no qual os alunos escreveram informações sobre eles e as suas opiniões sobre as aulas ministradas pelo pesquisador.

¹² Anexo B – Letra da música *Amanhã*.

¹³ Anexo C – CD contendo todas as músicas utilizadas para leitura no período de participação ativa (incluindo a música produzida em conjunto com os alunos).

Infelizmente, a pretensão de contar com as vozes dos alunos na gravação da música não foi possível, pelos motivos já citados de falta de tempo e recursos financeiros. No entanto, para socializar e valorizar o trabalho produzido, avisou-se aos alunos e professores que a música produzida em parceria com os alunos faria parte da programação da Rádio Oeste Capital 93.3 FM. Assim, após alguns dias do encerramento do trabalho na escola, procurou-se a radialista Paty, que entrevistou o pesquisador, conheceu, então, o trabalho desenvolvido na escola e rodou a música *Amanhã* para todos os ouvintes sintonizados na rádio¹⁴, dentre eles, alguns alunos, que, após alguns dias, ao encontrar o pesquisador, contaram felizes e orgulhosos que a “sua música” havia tocado na rádio.

A partir de tudo que se relatou, fica explícito que a última aula da participação ativa foi extremamente descontraída e, acredita-se, um momento de grande alegria para os alunos que, com certeza, mais do que escritores, jamais se imaginaram compositores de uma música. Apesar de não ter sido objetivo da pesquisa a formação de compositores ou artistas, com méritos dos próprios alunos e como forma de incentivo a outros trabalhos desse gênero, esse objetivo extra concretizou-se, demonstrando uma possibilidade real do trabalho de composição musical na escola.

4.4 AVALIAÇÃO DA PESQUISA

Torna-se necessário, neste momento, avaliar a pesquisa, que, como citado, é um primeiro passo para a realização de um encaminhamento diferenciado de ensino-aprendizagem de leitura da música popular brasileira e seus gêneros na escola. Justamente por tratar-se de um primeiro passo, necessita-se analisar e avaliar os objetivos práticos e teóricos alcançados com a pesquisa-ação: se realmente foram mantidos os fundamentos necessários

¹⁴ Anexo D – Declaração da radialista Paty da Rádio Oeste Capital FM de Chapecó-SC sobre a música.

para legitimar esse trabalho como uma pesquisa-ação e se foi atingido o objetivo de pesquisa proposto. Isso tudo tem como alvo dar sustentação teórica e procedimental (pedagógica) mínima para que novos encaminhamentos acerca da atividade de leitura e seu ensino possam se basear nesta pesquisa e consigam avançar nos resultados para além daqueles aqui alcançados.

Neste momento, remete-se novamente aos objetivos práticos de uma pesquisa-ação, que, segundo Silva, M. (2001, p.20), são “contribuir e encontrar soluções para o problema central da pesquisa (satisfazendo não apenas os envolvidos, mas toda a comunidade interessada pelo tema)”. Certamente, o encontro de soluções definitivas para a problemática do ensino-aprendizagem de leitura está longe de ser alcançado, no entanto, o relato desta pesquisa demonstra a possibilidade de mais um caminho viável e alternativo para o trabalho com os gêneros (verbais, musicais etc.) nas aulas de leitura. Acredita-se que esse ponto central (os gêneros) deve guiar e possibilitar novos encaminhamentos e, conseqüentemente, trazer novas contribuições para as questões na área de ensino-aprendizagem de leitura e produção textual.

A partir dessas afirmações, avalia-se que, na verdade, não se satisfizeram, por exemplo, as expectativas iniciais da professora de Língua Portuguesa, de encontrar uma ‘receita milagrosa’ ou solução definitiva para os problemas da área de leitura, contudo, foi-lhe mostrada a possibilidade de mudança de horizonte pedagógico, por meio do trabalho com a música e seus gêneros e a importância da interação em sala de aula. Quando se fala em interação, considera-se não apenas a interação a ser proposta nas atividades de leitura e produção textual, mas, principalmente, a interação professor-alunos, como o respeito e a necessidade de diálogo entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: nós, educadores, nossos alunos e o mundo circundante de ambos.

Tratando-se dos sujeitos mais importantes envolvidos na pesquisa, ou seja, os próprios alunos, acredita-se que a maior contribuição desta pesquisa para eles refere-se à segurança e ao incentivo proporcionados pelas aulas do pesquisador, aspectos necessários e que possibilitarão a esses alunos leitores a interação, via leitura, com o mundo, com outros leitores e com os textos (músicas) que lhes forem apresentados no decorrer da vida escolar e extra-escolar. Resumindo, a maior contribuição deste trabalho para os alunos está relacionada com um caminho possível para a formação não de leitores decifradores, mas de leitores críticos, ativos e seguros de seu papel como leitores do mundo.

É relevante, ainda, evidenciar que, nesta pesquisa, baseada numa abordagem sócio-histórica de linguagem e aprendizagem, houve preocupação não com ‘ensinar os alunos a ler os textos’, mas, como mediador antecipadamente preocupado com as diferenças culturais dentro desse processo, o pesquisador encaminhou os alunos a ‘ler’ o mundo das músicas, confrontando esse novo mundo apreendido com o seu próprio universo e as suas próprias leituras. Em síntese, os alunos trocaram experiências e leituras entre as suas próprias músicas e as de seus colegas.

Quanto às expectativas dos demais interessados pelo tema desta pesquisa, ou seja, a comunidade escolar, é de relevância não apenas a contribuição que ela trouxe a partir dos resultados, mas todas as contribuições pedagógicas que também possam ocorrer a partir dela. Muitas práticas pedagógicas inadequadas fazem parte do cotidiano dos educadores, sem que se dêem conta disso. Assim, a análise do período de observação e o relato da participação ativa presentes neste trabalho não devem servir apenas como encaminhamento para o ensino-aprendizagem da leitura, mas, principalmente, como reflexões possíveis sobre uma diferente e possível postura pedagógica.

Em relação aos objetivos teóricos da pesquisa, ou seja, o conhecimento que faz parte da expectativa científica, evidenciam-se, principalmente, as proposições resultantes das

articulações entre a musicologia e a lingüística. Acredita-se que – a partir destas reflexões e do diálogo entre a leitura sob uma visão cognitiva e sociointeracionista, a música como linguagem, a leitura e a música sob uma perspectiva pedagógica e a questão dos gêneros do discurso, que esteve presente em todas as discussões – contribuiu-se com a lingüística aplicada, abrindo novos caminhos, margens e lacunas, para que novas reflexões e novos avanços sejam propostos nessa área, mais precisamente no que se refere à leitura da música popular brasileira e de seus gêneros. A principal contribuição teórica deste estudo encontra-se na comprovação da possibilidade de haver esse debate acadêmico.

O objetivo geral de sugerir e desenvolver uma proposta interdisciplinar de ensino-aprendizagem de leitura da música popular brasileira e seus gêneros foi o mote e a possibilidade de desenvolver outras propostas para o trabalho com outros conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa, e isso somente se efetivou graças a uma abordagem interlocutiva. Foi justamente nesse ponto que entrou a disciplina de Educação Artística: somente com o diálogo entre os aspectos semióticos que constituem a música e os aspectos que compõem a atividade de leitura, conseguiram-se realizar tanto o objetivo principal quanto os específicos desta pesquisa, dentre eles, a interdisciplinaridade, que se mostrou possível entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Educação Artística e, possivelmente, fundamental para todas as áreas do currículo escolar. Assim como esta, qualquer proposta de ensino que parte ou que tem como orientação uma perspectiva sociointeracionista somente se torna possível, se desvinculada de um ensino estático e fragmentário.

Reafirma-se que o trabalho com a música popular não é de todo fácil. A condição de músico do pesquisador trouxe benefícios. Todavia, para um profissional que, em nenhum momento de sua formação, foi preparado para questionar os aspectos semióticos que compõem a música, nem instigado a fazer isso, como é o caso do professor de Língua Portuguesa, resta-lhe (e isso somente é válido para este trabalho) dialogar com o professor de

Educação Artística, o qual, aliás, tem a obrigação de conhecer os aspectos musicais e saber lidar com eles (apesar de se saber e se verificar, nas observações realizadas, que esse conhecimento nem sempre é preocupação do professor de Educação Artística).

Se, por outro lado, como se afirmou, a leitura não pode e não deve ser única responsabilidade do professor de Língua Portuguesa, logo, torna-se lógico que esse mesmo profissional busque informações e conhecimentos que fazem parte de outras áreas do saber, afinal, como se pode exigir um certo procedimento e um diálogo entre colegas de trabalho se quem exige não dá o mesmo exemplo para eles? Assim, a questão da interdisciplinaridade depende principalmente de um primeiro passo.

Quanto aos objetivos específicos de investigar e avaliar o lugar e o papel da música na escola e nos livros didáticos e analisar as concepções teóricas e metodológicas das professoras envolvidas na pesquisa, percebe-se que, apesar do desenvolvimento, a partir dos anos 1990, de novas propostas curriculares, todas centradas em perspectivas sociointeracionistas, tanto no que diz respeito à leitura como à própria música, na prática, ainda se está longe de se desvencilhar de perspectivas que antecederam a concepção de linguagem e de ensino como interação. A música é utilizada e abordada em ambas as disciplinas sem qualquer cuidado com os aspectos semióticos que a compõem, pois ela é tratada apenas como linguagem não-verbal ou, em outros casos, apenas como 'poesia', remetendo-se apenas à letra da música, como ocorre nos livros didáticos.

Em todo caso, não se pode deixar de destacar a vontade e a inquietude de ambas as professoras desta pesquisa de buscar novos conhecimentos. Realça-se, principalmente, a professora de Língua Portuguesa, que demonstrou durante todo o período da participação ativa o seu descontentamento e a sua preocupação com o andamento das práticas de leitura desenvolvidas até então nas suas aulas e com o resultado obtido por ela acerca do desenvolvimento da leitura nos alunos. Evidencia-se, também, que foi relevante para a

realização da participação ativa a atenção e a participação dessa mesma professora nas aulas do pesquisador e, conseqüentemente, no resultado final deste trabalho.

Quanto à legitimação desta pesquisa como pesquisa-ação, destaca-se a preocupação fundamental com a participação de todos os envolvidos e implicados no problema investigado. Apesar da não-participação da professora de Educação Artística no período de participação ativa, fato já relatado, legitimou-se a pesquisa-ação mediante a interação ativa e a troca de saberes e leituras entre o pesquisador, os alunos, a professora de Língua Portuguesa e até mesmo a comunidade escolar e extra-escolar (proporcionada, em parte, pela divulgação de um dos objetivos de pesquisa alcançados, ou seja, a produção de uma música). Assim, trata-se este trabalho de uma pesquisa de cunho interacionista e colaborativo, de uma pesquisa-ação.

Ressaltam-se, também, algumas questões levantadas a partir das observações proporcionadas pelo questionário aplicado aos alunos no último dia de aula, além das afirmações positivas deles sobre os encaminhamentos das aulas do pesquisador e do trabalho com a música, encontradas na totalidade dos questionários. Quase a maioria dos alunos repetentes culpou-se pelo que considera seu “insucesso” na vida escolar. A partir disso, esta pesquisa serve também como forma de demonstrar que o mais importante no ensino não é achar culpados ou inocentes, ou seja, ficar no jogo de ‘empurra-empurra’ entre escola, alunos, sistema etc. Boa parte dos alunos desta pesquisa foi ‘castigada’ pela escola, em razão da falta de diálogo, de expectativas e de visões equivocadas sobre alguns conteúdos desenvolvidos no ensino, neste caso, a leitura, e do não-reconhecimento por parte da escola de práticas de linguagem que os alunos já dominam, mas que, em função da expectativa e da avaliação escolar, são retraídas e subjugadas. Assim, espera-se que o trabalho com a leitura e os gêneros e a análise da pesquisa ação desenvolvida sirvam como um possível e novo caminho para a busca de soluções menos traumáticas.

Finalmente, destaca-se que, da mesma forma que se obtiveram resultados positivos neste trabalho, não intencionalmente algo se deixa a desejar, no que diz respeito a alguns aspectos de ambas as disciplinas envolvidas. Questões como a produção textual e as possíveis articulações da música popular com os demais gêneros em circulação na sociedade poderiam e deveriam ter sido mais exploradas. No entanto, acredita-se que a abordagem não-linear das aulas e dos conteúdos seja consequência resultante não somente de falha de planejamento, mas também da forma como a interação desenvolve-se em sala de aula e do pouco tempo com que se dá (e é possível) uma pesquisa ação durante o mestrado.

Se novamente se fosse encaminhar este trabalho, e isso serve de parâmetro para futuras e semelhantes abordagens do ensino da leitura da música popular, mudar-se-ia o foco para a prática de leitura na sala de aula. As atividades de 'leitura pela leitura' da música foi o que de mais superficial obteve-se na pesquisa. A leitura da música com o objetivo da produção textual, do ensino de aspectos da língua, do texto e dos gêneros, da leitura de mundo e da interação entre leitor e texto seriam objetivos propostos antecipadamente ao trabalho. Esses aspectos não foram objetivados inicialmente nesta pesquisa, mas ocorreram, devido às necessidades da realidade da sala de aula e da própria pesquisa, que se considerou que trariam melhores resultados se já tivessem feito parte do planejamento didático e dos objetivos de pesquisa. No entanto, reitera-se que o mais relevante deste trabalho, além do exemplo da importância do diálogo e da interação entre as vozes que compõem uma sala de aula, é o encaminhamento para se entender, mesmo parcialmente, o funcionamento do ensino-aprendizagem da leitura da música popular brasileira e seus gêneros, bem como dos diversos aspectos que constituem esse processo. Dessa forma, espera-se que novos passos sejam incorporados a este passo de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciam-se essas considerações finais, destacando-se os encontros com Bakhtin, que despertaram, na visão adotada sobre leitura e interação, aspectos ligados à questão dos gêneros do discurso, da interlocução, do dialogismo e da interação verbal que, articulados a outras fundamentações, tornaram possível a proposta de ensino-aprendizagem de leitura desta pesquisa.

Retomam-se alguns pontos da trajetória deste trabalho, como: a perspectiva de um ensino-aprendizagem de leitura da música popular e seus gêneros, a partir de concepções voltadas para o ato de ler como um processo de interação. Apesar dos avanços teóricos acerca da leitura conquistados a partir dos anos 1980 e 1990, na realidade do seu ensino-aprendizagem, como demonstrado no relato da observação na pesquisa, ainda não foi possível se desvencilhar por completo de um ensino centrado em expectativas que antecederam esse período.

De forma modesta, tentou-se, por meio deste trabalho, constituir não apenas a realização de uma proposta de ensino-aprendizagem de leitura da música popular brasileira e de seus gêneros, mas, também, uma nova possibilidade de desenvolvimento concreto da perspectiva da leitura como interlocução. Sabe-se que, assim como esta pesquisa, outras também têm demonstrado a viabilidade pedagógica da abordagem interlocutiva da leitura e do trabalho com os gêneros do discurso. No entanto, espera-se ter demonstrado mais uma real possibilidade de ensino de leitura não apenas de texto, mas também de mundo, com o objetivo maior de formar alunos leitores inquietos e questionadores, indivíduos socialmente ativos, que entendem o mundo e o seu papel dentro dele.

O campo da música popular brasileira mostrou-se objeto relevante para o ensino-aprendizagem de leitura. Como se demonstrou neste trabalho, basta o professor procurar fora dos manuais didáticos uma aproximação maior com o mundo do aluno, a viabilidade do trabalho com os gêneros do discurso e a percepção pedagógica de práticas que os alunos já dominam e que necessitam desenvolver, como a leitura, que um número grande de novos encaminhamentos na área da leitura e da produção textual poderão ser encontrados. Afinal, professor e aluno devem ser mais do que o profissional que ensina e o aluno que aprende, devem ser cúmplices passíveis de sempre aprender um com o outro.

Não se pode esquecer de realçar nestas considerações a viabilidade e a positividade da interdisciplinaridade entre as várias disciplinas do currículo escolar, ou seja, a importância da troca, do diálogo entre os colegas docentes de diferentes disciplinas. As experiências positivas ou negativas dos colegas são sempre meio para o aprendizado dos professores, pois um pouco de humildade pedagógica nunca fez mal a ninguém.

É importante refletir, também, sobre a importância da aproximação dos cursos de pós-graduação com a realidade do ensino brasileiro. Nessa perspectiva, a pesquisa-ação aparece como um meio não apenas de capacitação dos professores do Ensino Fundamental e Médio, mas como forma de os professores vislumbrarem, via um exemplo da realidade da prática docente, novas perspectivas de trabalho. Numa perspectiva político-pedagógica, em que o educando é visto como mercadoria que deve se constituir numa formação rápida e prática, não existe qualquer interesse pela formação de um aluno leitor crítico ou de um docente inquieto com essa situação. Essa é uma realidade que pode e deve ser mudada, mas, para isso, é necessário o incentivo à pesquisa no meio docente em todos os níveis, é necessário instigar o professor a ser um profissional ativo, crítico e formulador de novas propostas pedagógicas. Essa realidade, para os professores em atividade no Ensino Fundamental e Médio, torna-se difícil, mas não impossível. Justamente nesse ponto, entra a pesquisa-ação como meio de

demonstrar o que Buarque (1994) denomina ‘comportamento transgressor’ do profissional docente: o professor deve ser incentivado a reacender a ‘paixão’ pela atividade de ensino. Nesse contexto, a pesquisa-ação aparece como forma de demonstração aos professores, mediante a presença dos pesquisadores, de uma possibilidade da existência dessa paixão, da busca por uma mudança prática da realidade.

Além do conhecimento teórico obtido no decorrer deste trabalho, foi grande e positiva a riqueza pessoal adquirida no desenvolvimento da pesquisa: a humildade de se poder comprovar o muito que se pode aprender e apreender com os alunos e professores, a partir do diálogo com os seus conhecimentos e suas realidades. Por isso, reafirma-se que o professor deve procurar cada vez mais ouvir e compreender o mundo do aluno, propiciar essa exposição de sua vida. Como diz Dalla Zen (1997, p.45), ouvir o aluno é “romper com as imagens ideais e trabalhar o concreto”. Salienta-se que o professor deve sempre ter como perspectiva para as suas aulas um plano de ensino que vislumbre e tenha como mote a oportunidade de os alunos conquistarem outros mundos possíveis, partindo sempre daquele conhecimento que eles já têm.

Espera-se, também, que outros pesquisadores inquietos não se satisfaçam com o pouco que se abordou do objeto de ensino-aprendizagem aqui considerado, pois se acredita que há muito ainda a ser explorado no ensino-aprendizagem da leitura e da leitura da música popular brasileira e de seus gêneros, em particular. Enfim, espera-se que outros prossigam o trabalho iniciado aqui e, dessa forma, satisfaçam ainda mais os questionamentos e a inquietude que esta pesquisa envolve.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1992.
- _____. Questões de literatura e de estética. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BRANDÃO, Helena Nagamine (Org.). Aprender e ensinar com textos. São Paulo: Cortez, 2000. v.2.
- BUARQUE, Cristovam. A aventura da universidade. São Paulo: Editora da Universidade Paulista, 1994.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização & lingüística. São Paulo: Scipione, 1998.
- CHARMEUX, Eveline. Aprender a ler: vencendo o fracasso. São Paulo: Cortez, 1997.
- COSTA, Marisa C. Vorraber. A caminho de uma pesquisa-ação crítica. Educação & Realidade, Revista da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, v.16, p.24-32, jul/dez. 1991.
- DALLA ZEN, Maria Isabel Hackost. Histórias de leitura na vida e na escola: Uma abordagem lingüística, pedagógica e social. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- FOUCAMBERT, Jean. A leitura em questão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- GIRARDI, Giovana. Música para aprender e se divertir. Revista Nova Escola, ed.173, jun./jul. 2004. Disponível em: <<http://novaescola.abril.com.br>>. Acesso em: 12 ago. 2004.
- GERALDI, João Wanderlei. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, João Wanderlei; CITELLI, Beatriz (Org.). Aprender e ensinar com textos de alunos. São Paulo: Cortez, 1997. p.17-24.
- _____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: _____. O texto na sala de aula. 3.ed. São Paulo: Ática, 2001. p.127-131.
- JEANDOT, Nicole. Explorando o universo da música. São Paulo: Scipione, 1997.
- KATO, Mary A. O Aprendizado da Leitura. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. No mundo da escrita. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

KLEIMAN, Angela. Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. Leitura: ensino e pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 1989.

LINHARES, Célia Frazão Soares *et al.* Mestrado em Educação e Escola Básica: um Encontro Necessário. Educação & Realidade, Revista da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, v. 16, p.59-65, jul/dez. 1991.

MARCHUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais e Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MOREIRA, Daniel A. Didática: técnicas e tendências. São Paulo: Pioneira, 1997.

NECKEL, Malverique. Usando a música em sala de aula: a problemática da Heterogeneidade Cultural. 2002. Trabalho apresentado como requisito parcial para aprovação na Disciplina Seminário de Especialização em Produção Textual. Pós-graduação em nível de mestrado em Lingüística – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC.

NICOLA, José de; INFANTE, Ulisses. Português: palavras e idéias. 3.ed. São Paulo: Scipione, 1995. 8ª. Série.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 4ª.ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

PEREIRA, Kleide Ferreira do Amaral. Pesquisa em música e educação. São Paulo: Loyola, 1991.

PORTELA, Girlene Lima. Da tropicália à marginália: o intertexto. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 1999.

RIZZATTI, Mary E. Cerutti. A Linguagem e suas múltiplas manifestações. In: GODOY, Dalva Maria Alves; MENDES, Angelita Darela; RIZZATTI, Maria E. Cerutti (Org.). Caderno Pedagógico UDESC: Conteúdos e metodologias do ensino da linguagem. Florianópolis: UDESC/FAED/CEAD, 2002.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares: Florianópolis: COGEN, 1998.

SANUY, Montse. Aula sonora. Madrid, Espanha: Ediciones Morata, 1994.

SIMÕES, Darcília. Semiótica aplicada à leitura de textos verbais e não-verbais. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (Org.). O ensino da leitura e produção textual: Alternativas. Pelotas-RS: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 1999. p.13-27.

_____. Elementos de pedagogia da leitura. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1988.

SILVA, Ezequiel Theodoro. A produção da leitura na escola. São Paulo: Ática, 1995.

SILVA, Marise Borba. Metodologia para iniciação à prática da pesquisa e extensão. In: MENDES, Angelita Darela; SILVA, Marise Borba (Org.). Caderno Pedagógico UDESC: Pesquisa e Extensão. Florianópolis: UDESC:FAED:CEAD, 2001.

SMOLKA, Ana Luiza B. Leitura e desenvolvimento da linguagem. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

SOUZA, Ângela Maria. O movimento do RAP: do Bronx a Florianópolis. Cadernos do CEOM-Unochapecó, Chapecó/SC, v.5, p.223-240, Argos, 2001.

STAM, Robert. Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa. São Paulo: Ática, 1992.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000.

VIANNA, Hermes. O mundo funk carioca. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

ZILBERMANN, Regina. Leitura em crise na escola. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

ANEXOS

ANEXO A – Partes do livro didático que foram analisadas	
ANEXO B – Letra da música <i>Amanhã</i>	
ANEXO C – Cd contendo todas as músicas utilizadas para leitura no período de participação ativa (incluindo, também, a música produzida em conjunto com os alunos e o seu <i>play-back</i>)	
ANEXO D – Declaração da radialista Paty da Rádio Oeste Capital FM de Chapecó/SC a respeito da música produzida com os alunos	