



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

MARIA DO PERPÉTUO SOCORRO DA SILVA

A MÚSICA COMO RECURSO DE LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA

**ILHÉUS-BAHIA
2020**

MARIA DO PERPÉTUO SOCORRO DA SILVA

A MÚSICA COMO RECURSO DE LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras (em rede nacional), da Universidade Estadual de Santa Cruz.

Área de concentração: Letras

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Maria Pereira do Sacramento.

**ILHÉUS-BAHIA
2020**

S586 Silva, Maria do Perpétuo Socorro da.
A música como recurso de leitura literária em sala de aula / Maria do Perpétuo Socorro da Silva. – Ilhéus, BA: UESC, 2020.
79 f.

Orientadora: Sandra Maria Pereira do Sacramento.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras.

Inclui referências.

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Música. 3. Letramento. 4. Música na educação. 5. Incentivo à leitura. I. Título.

CDD 372.4

MARIA DO PERÉTUO SOCORRO DA SILVA

A MÚSICA COMO RECURSO DE LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA

Ilhéus, ____/____/____

SANDRA MARIA PEREIRA DO SACRAMENTO – DRA.
ORIENTADORA – UESC/BA

ISAÍAS FRANCISCO DE CARVALHO
DR. EXAMINADOR – UESC/BA

MILENA CLÁUDIA GUIDIO
DRA. EXAMINADORA-UFSB/BA

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua presença forte na minha vida, que ilumina meus caminhos e me ajuda a seguir.

A minha família, que está sempre a me incentivar com suas sábias palavras de amor. Em especial ao meu marido, companheiro de todas as horas.

A todos os amigos que me apoiaram e ajudaram nos momentos os quais me sentia desorientada e desanimada. Em especial aos meus colegas da turma 05 do PROFLETRAS e aos de minha escola CIOMF. Pelo apoio dado, minha eterna gratidão!

À Coordenação do PROFLETRAS pelo suporte dado a mim sempre que precisei.

Por fim, à minha orientadora Dra. Sandra Maria Pereira do Sacramento, orientadora sempre presente norteando o meu trabalho, meu braço direito para conseguir chegar aonde cheguei!

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo discutir questões, as quais envolvem o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, necessárias à leitura, ao letramento literário e ainda aos multiletramentos. Para isso, a pesquisa defende como estratégia pedagógica a utilização de letras de músicas populares em sala de aula, do Ensino Fundamental II, do sistema educacional brasileiro. Trata-se, considerando a relação existente entre a poesia e a música, de uma pesquisa de cunho bibliográfico. Contou-se, para tanto, com referencial de teóricos, como Bakhtin, (1992); Soares, (1999); Souza, (2007); Marcuschi, (2008); Cosson, (2014); entre outros, bem como com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96); os Parâmetros Curriculares Nacionais (98/2001), voltados para o Ensino Fundamental, e a recente Base Nacional Comum Curricular (2018). Por fim, tem-se como proposta uma intervenção pedagógica, no intento de desenvolver no aluno competências e habilidades necessárias à compreensão, criticidade e à criatividade necessárias à leitura, ao letramento literário e aos multiletramentos, na sala de aula, contribuindo, desse modo, para minimizar o fracasso escolar e a recuperação da autoestima de alunos e professores. O caderno pedagógico proposto traz como ponto central fazer com que o docente, ao trabalhar com as letras musicais populares, desperte em seu aluno o sentimento de pertencimento, de responsabilidade para com o seu meio de inserção, uma vez que as letras selecionadas trazem temáticas ligadas ao cotidiano desse educando.

Palavras-chave: Leitura Literária. Letramento Literário. Multiletramentos. Música. Proposta de Intervenção.

ABSTRACT

This paper aims to discuss issues, which involve the teaching / learning of the Portuguese language, necessary for reading, literary literacy and even multi-tools. For this, the research defends as a pedagogical strategy the use of lyrics of popular songs in the classroom, of Elementary School II, of the Brazilian educational system. Considering the relationship between poetry and music, it is a bibliographic research. For that, it relied on theoretical references, such as Bakhtin, (1992); Soares, (1999); Souza, (2007); Marcuschi, (2008); Cosson, (2014); among others, as well as the National Education Guidelines and Bases Law (LDB / 96); the National Curriculum Parameters (98/2001), focused on Elementary Education, and the recent National Common Curricular Base (2018). Finally, a pedagogical intervention is proposed, with the intent of developing in the student skills and abilities necessary for the comprehension, criticality and creativity necessary for reading, literary literacy and multi-tools, in the classroom, thus contributing to to minimize school failure and the recovery of students and teachers' self-esteem. The proposed pedagogical notebook has as a central point to make the teacher, when working with popular musical lyrics, awaken in his student the feeling of belonging, of responsibility towards his means of insertion, since the selected letters bring related themes to the daily life of this student.

Keywords: Literary Reading. Literary Literacy. Multiliteracies. Music. Proposal for intervention.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
A ESTREITA RELAÇÃO ENTRE POESIA E MÚSICA	11
1.1 Uma separação (in) oportuna	15
1.2 A música popular na sala de aula e o ensino do literário e da escrita	18
A MÚSICA POPULAR E A LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA	21
2.1 Compreendendo leitura e letramento literários	21
2.2 Literatura e leitura da música popular	28
A MÚSICA NO CONTEXTO DOS MULTILETRAMENTOS	35
3.1 A metodologia adequada como preceptora da leitura	35
3.2 Orientações sobre multiletramentos na BNCC	40
3.3 Multimodalidades no contexto das salas de aula	42
CADERNO DE PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: INDO ALÉM DAS LIMITAÇÕES	45
4.1 O propósito	47
4.1.2 Importância da intervenção pedagógica	49
4.2 Passo a passo da proposta	51
4.2.1. Por fim...como avaliar as atividades?	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	73

INTRODUÇÃO

Diante dos últimos resultados do Programa Internacional de Avaliação (PISA), de 2018, em que o desempenho dos alunos brasileiros em leitura ficou atrás de países que nem Colômbia, México e Albânia. Há necessidade de se pensar de modo urgente em estratégias eficientes para o processo ensino/aprendizagem, com a utilização de letras de música em salas de aula do Ensino Fundamental II. Tal expediente pode constituir uma grande saída, principalmente, por sua acessibilidade democrática, através, principalmente, de aplicativos disponíveis em *smartphones* e em outras plataformas, encontráveis em qualquer classe social.

Nesse contexto, é preciso discutir para modificar a situação, devido aos baixos índices de leitura, perceptíveis no cotidiano escolar em virtude de questões, que fazem parte da vida dos alunos, seja por sua classe social desfavorecida, seja pelo apelo exercido pelas várias mídias. Evidencia-se o quanto é preciso fazer reflexões coerentes e realizar práticas docentes, que chamem atenção e, ao mesmo tempo, alcancem resultados positivos no que se refere à prática leitora em sala de aula.

A escola foi considerada como mero ambiente transmissor de conhecimento e aprendizagem; entretanto, hoje, torna-se necessário o uso de procedimentos metodológicos efetivos para que não fique em defasagem diante dos desafios do mundo. Não cabem mais metodologias mecânicas em salas de aula compostas por estudantes inseridos em uma sociedade cada vez mais exigente. Considerando que a leitura literária é imprescindível, cabe ao professor encontrar meios, conforme sua realidade no ambiente escolar.

A pesquisa em questão insere-se no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e tem por intuito apresentar proposta de desenvolvimento de competências e habilidades, responsáveis por outras práticas ligadas ao hábito de ler por prazer e não como forma de imposição oriunda do contexto educacional. Assim, o principal objetivo deste trabalho é propor a utilização de letras de música como estratégia voltada à leitura em sala de aula, favorecendo a compreensão, a criticidade e a criatividade, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao sucesso da leitura literária.

Para tanto, são consideradas as estreitas relações entre poesia e música, a partir do ponto de vista da literatura, a música popular, como desencadeadora de leitura literária em sala de aula e a música no contexto dos multiletramentos. Essa é a primeira parte do trabalho. A segunda é desenvolvimento de uma proposta de intervenção: um caderno de proposta Pedagógica, contando com a utilização da música popular, como conteúdo didático a ser trabalhado em sala de aula.

A pesquisa e a proposta de intervenção se justificam uma vez que a aplicação, ainda em 2015, da prova do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), sob a coordenação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), apresentou percentagem dos estudantes brasileiros que estão abaixo do nível básico de proficiência nas três áreas avaliadas: ciências 56,6%, leitura 50,99% e matemática 70,25%. O Pisa define o "letramento em leitura" como a capacidade de os estudantes entenderem e usarem os textos escritos, além de saberem refletir e desenvolver conhecimentos a partir do contato com o texto escrito, com participação efetiva em sociedade. A prova do Pisa avalia o domínio dos alunos em três aspectos da leitura: Localizar e recuperar informação, integrar e interpretar e refletir e analisar. "Os estudantes brasileiros mostraram melhor desempenho ao lidar com textos representativos de situação pessoal - por exemplo, e-mails, mensagens instantâneas, blogs, cartas pessoais, textos literários e textos informativos - e desempenho inferior ao lidar com textos de situação pública - por exemplo, textos e documentos oficiais, notas públicas e notícias-" (BRASIL, 2016).

No passado, a escola foi o local considerado como aquele que devia transmitir o conhecimento sancionado pelo sistema educacional comprometido com a tradição; entretanto, hoje, torna-se importante que este não mais continue exercendo essencialmente o papel de transmissora das informações. Não cabem mais, em um mundo complexo trazido pela economia globalizada, metodologias mecânicas em salas de aula, em que o docente tem a palavra final e os discentes devem somente repetir o que lhes foi transmitido. O aluno hoje interage com informações variadas, que estão fora dos muros escolares e às quais precisa dar sentido urgente para a sua vida em sociedade. Considerando que a leitura literária é imprescindível, cabe ao professor encontrar meios eficientes, para chegar até ela, que possam levar o alunado a uma postura proativa, que leve em conta o *rostro*

desejante do outro, que traz para a escola sua identidade de gênero, classe e etnia, como seu espaço de inserção no mundo. O intuito é desenvolver competências e habilidades, responsáveis por práticas de multiletramentos, em que o hábito de ler ganhe uma dimensão não só de entretenimento, mas que torne o aluno ator principal de sua história e não mero coadjuvante do espetáculo educacional.

1 A ESTREITA RELAÇÃO ENTRE POESIA E MÚSICA

A relação entre poesia e música sempre existiu (RODRIGUES, 1990, p. 28), seja de uso mais popular, seja a serviço de ritos religiosos. Na Grécia antiga, os aedos ou rapsodos iam aos reinos cantarem/ contarem sobre as narrativas míticas, como aparece na seguinte citação do canto I da epopeia *Odisséia* do grego Homero, sobre as desventuras de Ulisses, em sua volta para Ítaca, depois da guerra de Troia. Então, diante da música cantada sobre a peregrinação de seu marido, Penélope assim fala para o aedo Fêmio, que foi convidado para cantar na festa oferecida aos pretendentes:

Fêmio, que conheces tantos outros cantos que delicias os mortais, tantas aventuras de homens e de deuses, entoadas pelos aedos, senta-te e cantalhes uma dessas façanhas, enquanto eles, em silêncio, vão bebendo vinho; mas põe fim a essa triste rapsódia, que sempre tortura o íntimo do coração, desde que sobre mim veio um luto inconsolável (RODRIGUES, 1990, p.17).

Depois, já na baixa Idade Média, os trovadores e menestréis, cantavam em feiras livres suas composições, em troca de dinheiro. Tais manifestações artísticas vêm dar origem às redondilhas maior e menor, das cantigas de amor, de amigo e de escárnio ou maldizer, da literatura portuguesa, no século XIV. Camões, no século XVI, se valeu muito desta contagem métrica para falar da mulher do povo, deixando o decassílabo, para enaltecer a mulher da elite, rainhas, como aparece a seguir.

MENINA DOS OLHOS VERDES (CAMÕES)

Mote alheio
Menina dos olhos verdes.
Por que não me vedes?

Voltas
Eles verdes são,
E têm por usança
Na cor esperança
E nas obras não.
Vossa condição
Não é d'olhos verdes
Porque me não vedes.
Isenções a molhos
Que eles dizem tardes,
Não são de olhos verdes,
Nem de verdes olhos.
Sirvo de geolhos,
E vós não me credes,
Porque me não vedes.

As estrofes são compostas por sete versos, em redondilha menor (=cinco sílabas, com exceção do primeiro verso da última estrofe, com quatro sílabas), contagem métrica da chamada medida velha, em oposição à medida nova, de dez sílabas, em alusão ao soneto de Petrarca, poeta do classicismo italiano, formado por estrofes de dois quartetos e dois tercetos. As redondilhas foram muito utilizadas pelos poetas do romantismo e mesmo do modernismo brasileiro.

O cordel, por exemplo, há até pouco tempo, em um viés apressado e rasteiro, foi visto fora da dimensão cultural, cuja origem na literatura portuguesa e na literatura mediterrânea estabelece relações estreitas com o Sul europeu da "Langue d'oc", do "occitane" e "provençal", bem como sua necessidade do uso do instrumento sonoro de acompanhamento de seus versos. Quase sempre, esquecemos que a literatura de cordel repete a contagem métrica popular da redondilha menor, versos de cinco sílabas e da maior, versos de sete sílabas, com uso recorrente nas cantigas de amor, de amigo e mal dizer do cancionero dos nossos colonizadores; denunciando o vínculo e o elo tributário da literatura do cânone da chamada alta literatura, ao popular; em que o popular foi *sequestrado* pelo erudito, indo este último, em sua seleção do que fosse literatura ou não, muito além do chamado estético. Manuel Bandeira (2012 [1960]), no poema *Cantador do Nordeste*, faz rasgadas homenagens ao poeta popular, porque sabia que a literatura muito deve a ele. Vejamos alguns excertos:

Anteontem, minha gente,
 Fui juiz numa função
 De violeiros do Nordeste.
 Cantando em competição,
 Vi cantar Dimas Batista
 E Otacílio, seu irmão.
 Ouvi um tal de Ferreira,
 Ouvi um tal de João.
 Um, a quem faltava o braço,
 Tocava cuma só mão;
 Mas, como ele mesmo disse
 Cantando com perfeição,
 Para cantar afinado,
 Para cantar com paixão,
 A força não está no braço:
 Ela está no coração.
 Ou puxando uma sextilha
 Ou uma oitava em quadrão,
 Quer a rima fosse em inha,
 Quer a rima fosse em ão,
 Caíam rimas do céu,
 Saltavam rimas do chão!

Podemos dizer, de acordo com Sacramento, em *Nação, Identidade e Gênero na Literatura Brasileira*, que:

A contribuição popular, na poética de Manuel Bandeira, pode ser *lida*, a partir de vários vetores de contribuição variados; indo desde a eleição de temas do *cotidiano humilde*, estes carregados de experiências pessoais, chamadas por ele próprio de *minha mitologia* – até ao aproveitamento de composições de cordel; *leitmotiv* usado em um processo de intertextualidade, como promotora das manifestações artísticas dos cantadores das feiras nordestinas (...).

A literatura de cordel, como manifestação artística das camadas menos favorecidas socialmente, pode ser vista como aquela poesia da natureza, ingênua, que detém o espírito do povo (*Volksggeist*) de uma determinada nação. Manuel Bandeira, em *Cantadores do Nordeste (Estrela da Tarde)*, em versos de sete sílabas, redondilha maior, narra a desenvoltura dos violeiros, durante uma *função*, isto é, um espetáculo do qual foi juiz (SACRAMENTO, 2004, p.61).

Tal associação entre poesia e música tornou-se fundante para os padrões estéticos e artísticos ocidentais. A poesia era feita para ser cantada, e, de acordo com essa tradição, a música e a poesia nasceram juntas. Realmente, a palavra “lírica”, é de onde procede a expressão “poema lírico”, o que significava, originalmente, que todo tipo de composição literária era feito para ser cantado, fazendo-se acompanhar por instrumento de cordas, de preferência, a lira.

Outro exemplo notável que podemos facilmente arrolar é o da literatura bíblica, principalmente, o Cântico dos Cânticos e os Salmos, em que os textos eram escritos com o objetivo de serem recitados-cantados, acompanhados de instrumentos musicais. Nos Salmos, por exemplo, no próprio texto, podemos encontrar inúmeras referências encaminhadas aos músicos, como no Salmo 5, onde se lê: "Ao mestre de canto. Com instrumentos de cordas" ou ". Com flautas" e é possível encontrar também as indicações técnicas, como: "Uma oitava abaixo" (BÍBLIA, 1990, p 639-640).

Desde então, historicamente verificou-se a relação entre música e poesia (MEDAGLIA, 1986). Outros fatores envolvidos na elaboração musical do texto poético deveram-se, também, como meio de recurso para otimizar a memorização e a assimilação dos textos, facilitado com o uso do acompanhamento musical, com a repetição mnemônica dos versos facultada pelas rimas (LAPA, 1977).

A poesia, assim, era destinada à voz e a ser ouvida, sendo a música o “suporte” da poesia. Como já vimos aqui, no período medieval, o “trovador” e o “menestrel” eram sinônimos de poeta. Na Idade Medieval trovadoresca, a lira foi

substituída pelo alaúde bem como pela guitarra ou a flauta, o saltério ou a viola – dependendo da cultura local - para acompanhar as recitações dos textos poéticos, com um caráter fortemente musical, e que eram chamadas de *cantigas*. O exemplo a seguir ilustra bem o exposto:

O Madrigal, o Rondó, a Balada e a Cantiga ainda aludem indiretamente àquela associação entra as duas formas artísticas. Se a separação de poetas e músicos dividiu a história de um gênero e outro, a poesia não abandonou de vez a música tanto quanto a música não abandonou de vez a poesia (MEDAGLIA, 1986, p. 83).

Segundo Rodrigues (1990),

A grande poesia medieval quase que foi exclusivamente concebida para o canto. O Barroco, séculos além, fez os primeiros ensaios operísticos, que iriam recolocar o teatro no coração da música. Depois Mozart, com a Flauta mágica ou D. Giovanni, levaria, como sabemos, esta fusão ao sublime (RODRIGUES, 1990, p.28).

Apenas com o alvorecer da Idade Moderna, com a invenção da imprensa, foi que a poesia “emancipou-se” da música, tornando o mero texto escrito, o “suporte” único da poesia, sedimentando, destarte, a distinção entre a música e a poesia (ZUMTHOR, 1997). Desde o século XVI, com isso, a lírica foi sendo abandonada pelo canto, sendo que a poesia, cada vez mais, destinou-se à leitura silenciosa. Apesar disso, mesmo diante do fato da separação entre música e poesia, o caráter geral da associação entre as duas, continuou (DUARTE, 2019).

Foi no Barroco, que a expressão da música na poesia fundiu-se, através da ópera, gênero surgido pela intercalação das palavras poéticas por meio da música e da dramaticidade. Conforme Cavalcanti (2008), em *Música e Poesia em Manuel Bandeira*:

[...] a ópera conservou a velha comunhão entre a música e a poesia. Os libretos correspondem a textos poéticos a partir dos quais o compositor escreve músicas. Uma variante da ópera, a opereta, que fez muito sucesso no século XIX, acabou reforçando ainda mais a combinação da palavra com a música (CAVALCANTI, 2008, p. 2).

Por outro lado, com o apogeu da música erudita do Ocidente - principalmente com Bach, Mozart, Beethoven e Mahler – a poesia foi dispensada das composições instrumentais, mas a ópera conservou a antiga união entre a música e a poesia (MEDAGLIA, 1986). Os libretos operísticos, assim, equivalem aos textos poéticos em relação aos quais se dava a composição das músicas. A opereta, um subgênero

da ópera, muito bem-sucedido no século XIX, acabou alimentando ainda mais a relação entre a palavra e a música. O *lied*, da mesma época, surgido na Alemanha, também foi um tipo de composição poético-musical destinado para execução com voz e piano. Luciano Marcos Dias Cavalcanti, em *Música popular brasileira, poesia menor?* Ao citar Júlio Medaglia, em *Balanço da Bossa Nova*, afirma que:

Schubert, por exemplo, compositor cuja obra mais importante são os Lieder para canto e piano, usou textos de Goethe e Schiller ao invés de sublitteratura. A mesma coisa ocorre com Bach, que em suas cantatas de câmara recorreu a textos bíblicos, com Hugo Wolf (textos de Michelangelo, Moerike) e com Ravel (textos de Ronsard e Villon). As condições de contato humano oferecidas pelas manifestações musicais de câmara exigem do compositor não só um tratamento musical mais apurado e detalhístico, mas também um maior cuidado na escolha dos textos, pois o seu conteúdo, dada essa estreita relação intérprete-público, se evidencia muito mais (MEDAGLIA, 2009, p. 31).

Portanto, a literatura nasceu em versos. Eram canções e poemas para serem cantados, enquanto as pessoas dançavam (LAPA, 1977).

1.1. Uma separação (in) oportuna

A partir da separação entre a poesia e música, a partir do século XVI, as composições poéticas não mais eram recitadas por meio de instrumentação, mas o canto é que passou a ser recitado, mantendo, assim, uma aliança com a poesia/poema, forma essa que foi sedimentada até os dias atuais.

Já, no século XIX, os simbolistas franceses, representados, mormente por Mallarmé, foram considerados como o ápice do modelo de poeta por escritores brasileiros como, por exemplo, Cruz e Souza e Alphonsus de Guimaraens. Nesse momento, enfatizava-se a musicalidade da poesia como uma das mais importantes características da estética literária. Assim, os simbolistas escapavam do excesso formalístico dos escritores parnasianos, destacando a relação entre a musicalidade e o poético. Conforme postula Alfredo Bosi:

A escrita do poema alcança, a partir desse momento histórico, um grau muito alto de autonomia. E as leis da forma que até o Parnaso, e sobretudo no Parnaso, se pensavam em termos de adequação da linguagem às coisas, começam a ser tomadas em si como inerentes aos materiais do poema: os sons, os ritmos, as imagens verbais (BOSI, 2000, p. 98).

No início do século XX, a relação entre poesia e música foi se distanciando cada vez mais. O Simbolismo, que poderia minar essa separação, manteve-se apenas por vinte e cinco anos na Literatura Brasileira, sendo logo substituído pelo

movimento modernista da Semana de 1922. A música foi alvo das atenções de Mário de Andrade e valorizada por alguns escritores, como é o caso de Manuel Bandeira, já aqui citado; mas a separação entre as duas artes sedimentou-se cada vez mais, entretanto, na década de 1950, com o movimento da Bossa Nova, poesia e música ganharam um novo destaque, com os poemas de Vinicius de Moraes, sendo musicados e divulgados, em grande medida, através da popularização dos LPs, como também da audição, através do rádio e da televisão.

Vale ressaltar que, embora Vinicius de Moraes tenha tratado também de temáticas voltadas para questões políticas e sociais do mundo, destacou-se, sobretudo, falando e cantando, através da música popular, as diferentes faces do amor. A seguir, dois exemplos:

Serenata do Adeus
(VINICIUS DE MORAES)

Ai, a lua que no céu surgiu
Não é a mesma que te viu
Nascer nos braços meus
Cai, a noite sobre o nosso amor
E agora só restou do amor
Uma palavra: Adeus
Ai, vontade de ficar mas tendo que ir embora
Ai, que amar é se ir morrendo pela vida afora
É refletir na lágrima, um momento breve
De uma estrela pura cuja luz morreu
Ai, mulher, estrela a refulgir
Parte, mas antes de partir

Rasga meu coração
Crava as garras no meu peito em dor
E esvai em sangue todo o amor
Toda desilusão
Ai, vontade de ficar mas tendo que ir embora
Ai, que amar é se ir morrendo pela vida afora
É refletir na lágrima um momento breve
De uma estrela pura
Cuja luz morreu
Numa noite escura
Triste como eu

Eu sei que vou te amar

Vinicius de Moraes e Tom Jobim

Eu sei que vou te amar
Por toda a minha vida eu vou te amar
Em cada despedida eu vou te amar
Desesperadamente
Eu sei que vou te amar

E cada verso meu será pra te dizer
 Que eu sei que vou te amar
 Por toda a minha vida

Eu sei que vou chorar
 A cada ausência tua eu vou chorar,
 Mas cada volta tua há de apagar
 O que essa ausência tua me causou

Eu sei que vou sofrer
 A eterna desventura de viver a espera
 De viver ao lado teu
 Por toda a minha vida.

A melodia, que há nos dois exemplos, acima reproduzidos, demonstra que a música, de pronto, obtém um destaque, para quem a ouve, em detrimento do texto da poesia. Tal fato é devido, inegavelmente, ao seu apelo sensório-auditivo, que pode ser o primeiro passo para um aprofundamento em relação ao entendimento do texto escrito. Desse modo, a música pode ser uma aposta de acesso ao poético. Melodia, ritmo, voz, dança e instrumentos musicais historicamente sempre tiveram uma íntima ligação com o caráter performático da recitação poética. Já, na Antiguidade Clássica, era objeto da atenção do público, o que levou Johnson, citado por Souza (2007, p.21), a afirmar que a música servia, desde então, para amplificar as palavras emitidas pelos poetas para as plateias cativas, isto é, não era “uma poesia musical, mas um poema com música”.

Souza (2007) postula que o caráter oral da poesia aglutinava as plateias e o poeta encenava uma performance, em que se fazia presente a corporalidade, o sagrado e uma cosmovisão focada no humano. Tal compósito artístico perdurou, por muito tempo, até a sua emancipação em relação ao texto escrito, mas esse, como suporte para a poesia, conserva vínculos com a oralidade. Daí, podemos perceber a relevância do vocal, da sonoridade e do ritmo para a compreensão do poema.

Assim, para Souza (2007, p.30), “mesmo que contasse com o suporte da escrita, na Idade Média, a voz permanecia ainda como legitimadora e instauradora de sentidos em um texto”. A leitura oral, em voz alta, podia ser uma alternativa, de certa forma, para a música que acompanhava a recitação poética. Dessa forma, podemos perceber que, mesmo que a música tenha se afastado da poesia, a sonoridade vinda pela voz e pelo ritmo, a liga ao poético.

1.2 A Música popular na sala de aula e o ensino do literário e da escrita

A música e a poesia, como sabemos, são partes importantes da nossa manifestação cultural (EAGLETON, 2005). Elas assumem um importante papel na sociedade, como formas de manifestações artísticas e também como elementos decisivos a serem utilizados na Educação, como fatores de desenvolvimento do cidadão em seus vários aspectos individuais e sociais.

O contato com a música e a poesia, pode, por isso, acrescentar muitos ganhos ao educando, na medida em que estimula a criatividade, desperta o senso estético, expandindo suas bagagens culturais, melhorando a leitura por meio da audição e o desenvolvendo de habilidades de interpretação leitora. Por isso, poesia e música andam sempre juntas, contribuindo para a formação integral da pessoa humana.

A música e a poesia se complementam, de fato, possibilitando contextualizações em relação ao musical e ao literário. O trabalho de literatura com a música, por exemplo, em âmbito escolar, é pouco realizado, sendo que a música, na maioria das vezes, é usada unicamente como *leitmotiv* para discussões temáticas nas disciplinas escolares, como é feito, por exemplo, com a música “Rosa de Hiroshima” numa aula de História.

É essencial que se entenda que poesia é som e sentido, relação inseparável entre si, nessa modalidade. Desse modo, podemos dizer que a recitação oral, em voz alta, de textos poéticos, influi muito no entendimento do sentido do texto. Segundo nos postula Souza (2007), é a voz que possibilita o sentido:

Ao se virem em situação de leitura, muitos pré-adolescentes, e até jovens, como observa Saenger (1997, p. 219), sentem necessidade do suporte do som, através da leitura em voz alta ou do balbucio, para terem acesso à compreensão do texto e à sua memorização. Fazem, portanto, uma leitura imbricada no oral, na medida em que é a voz que instaura o sentido do que é lido. Aproximam-se, assim, dos antigos leitores da escrita sem separações (SOUZA, 2007, p. 52-53).

Desse modo, urge chamar a atenção para as formas de tratamento dadas ao texto poético em sala de aula da escola básica no Brasil. É preciso que o trabalho com a poesia conduza à apreciação do poético, considerando-o como oral e escrito, enfatizando a relação entre a melodia e as palavras. Chamar a atenção do aluno para a incorporação de elementos musicais, pelo texto poético, explicitando o

movimento poesia-música, em sintonia com o ritmo é imprescindível. Conforme nos ilumina Ramos (1974), há uma diferença entre ritmo e metro, uma vez que o primeiro é “exterior” e o segundo, “interior”.

O metro é uma regra puramente abstrata, enquanto o ritmo é uma vibração que transmite vida. O metro sempre será uma medida que se auffle, que é transmissível, e o ritmo é uma animação inerente e que só pode ser esteticamente percebida (RAMOS, 1974, p. 45).

Paz, por sua vez, afirma que “a criação poética consiste, em grande parte, nessa utilização voluntária do ritmo como agente de sedução” (PAZ, 1982, p. 64). O ritmo revela algo de sublime, sedutor e, assim, o poeta, sendo um mago, tem a habilidade de “despertar as forças secretas do idioma”.

Embora o poema não seja feitiço, nem conjuro, à maneira de bruxarias ou sortilégios, o poeta desperta as forças secretas do idioma. O poeta encanta a linguagem por meio do ritmo. Uma imagem suscita outra. Assim, a função predominante do ritmo distingue o poema de todas as outras formas literárias. O poema é um conjunto de frases, uma ordem verbal fundada no ritmo (PAZ, 1982, p. 68).

O ritmo não é destituído de sentido e as palavras expressam o que já é inerente a esse:

O ritmo não é medido, nem algo que está fora de nós; somos nós mesmos que nos transformamos em ritmo e rumamos para “algo”. Assim, seu conteúdo verbal ou ideológico não é separável. Aquilo que as palavras do poeta dizem já está sendo dito pelo ritmo em que as palavras se apoiam (PAZ, 1982, p. 70).

A poesia é irmã da música, conforme já visto aqui. Ambas pressupõem ritmos num jogo de palavras de sons, vozes, sentidos, palavras e expressão corporal, que se cristalizam no que nos dizem com emoções partilhadas de modo coletivo. Música e poesia, por isso, são meios de propiciar alegria para escarpamos do aborrecimento cotidiano, como afirma Snyders (1993), em *A escola pode ensinar as alegrias da música?*

[Através da música,] vou superar a ideia de alegria para atingir alegrias particulares, localizadas, distintas uma das outras, para alcançar as inúmeras possibilidades de alegria na escola, os múltiplos recursos da escola em termos de alegria (SNYDERS, 1993, p. 12).

Desenvolver trabalhos relacionando poesia à música é recolocar as ações criativas e humanizadoras, numa formação prazerosa em sintonia com produção de conhecimento. Desse modo, a música pode ser articulada à literatura numa dupla

maneira: do ponto de vista extrínseco; uma vez que a música se manifesta como uma forma exterior, como um texto. Por outro lado, a música denota, muito explicitamente, o ritmo. O leitor, mesmo que desconheça as regras musicais, percebe difusamente esse ritmo. Na própria música, o verso é usado diuturnamente, o que faz com que sejamos capazes de fazer uma analogia entre música e literatura (OLIVEIRA, 2003).

2 A MÚSICA POPULAR E A LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA

A leitura pode ser conceituada de diversas maneiras, no entanto, o presente estudo adota o pressuposto de que o ato de ler extrapola a compreensão dos elementos linguísticos e a mera decodificação textual. Trata-se, portanto, de uma ação constante de produção de sentido, na qual o processo de significações está relacionado à interatividade entre texto e do leitor. Nesse contexto, o leitor assume um papel fundamental no ato de leitura, enquanto produção de sentido transitório, uma vez que a interpretação estabelecida com a leitura está relacionada ao contexto histórico do indivíduo, envolvendo, por exemplo, o aspecto cognitivo, sociocultural, entre outras vivências do leitor. A leitura literária, assim, amplia o campo de visão, excita a imaginação, propicia uma gama de significações ao leitor.

Dessa forma, a proposta metodológica do letramento literário não deve abranger somente os textos tradicionais, ditos canônicos, mas, sobretudo, trabalhar conteúdos diversos, como a linguagem musical. Nesta ordem de ideias, a música popular se apresenta como um terreno fértil para a prática da leitura literária e como estímulo ao leitor. É importante, pois, apresentar as possibilidades e potencialidades envoltas na leitura, particularmente, a literária, destacando a linguagem musical, por meio da música popular brasileira, como ferramenta pedagógica em sala de aula e como elemento suscitador da leitura literária. Especificamente, deve-se explanar a compreensão de leitura; explicitando a relação entre literatura e música, com ênfase nos vínculos existentes entre o poético, tido como literário, e os recursos artísticos presentes na música popular.

No contexto escolar brasileiro, há necessidade de promover discussões e estudos que informem à comunidade, aos educandos e profissionais da área, sobre a importância do uso de alternativas pedagógicas, ao trabalhar com a música popular. Conteúdos e métodos inovadores, como o que propomos aqui, podem ser vistos como suportes para o uso do letramento literário do ensino básico.

2.1. Compreendendo leitura e letramento literários

No passado, com forte viés positivista da linguística estrutural, atribuía-se à leitura a habilidade de decodificação de elementos linguísticos. Entretanto, a leitura

é um processo amplo de letramento, nunca definitivo, que envolve a construção de significados e ressignificações a partir do que é lido, indo muito além da decodificação dos signos linguísticos presentes em um texto. Nessa perspectiva, o ato de ler extrapola o reconhecimento, captação e análise do signo linguístico, sendo o sentido dado ao texto, dependente da vivência histórica do indivíduo [leitor] (PEREIRA; SOUZA; KIRCHOF, 2012). Dessa forma, a identificação de conteúdo e/ou a interpretação exercida na leitura, constitui uma tarefa associada às bases inferenciais do leitor, como, por exemplo, o nível cognitivo, conhecimento de mundo, o contexto sociocultural, entre outras ancoragens identitárias. Dell'Isola (2011) determina que a leitura leva a:

Uma operação mental em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto, mas também quando o leitor busca, extratexto, informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os “vazios” textuais. O leitor traz para o texto um universo individual que interfere na sua leitura, uma vez que extrai inferências determinadas por contexto psicológico, social, cultural, situacional, dentre outros (DELL'ISOLA, 2011, p.44.).

Nesse sentido, Marcuschi (2008, p. 229), pondera que “o ato de ler é uma produção perene de sentido transitório, uma vez que a percepção não é definitiva e conclusa”. Enunciado ratificado por Dell'Isola (2011), quando discorre que:

Ler é compreender, é interagir, é construir significado para o texto. Quando se invoca a natureza interativa do tratamento textual, é preciso ter em mente todos os tipos de conhecimento que o leitor utiliza durante a leitura – conhecimentos e crenças sobre o mundo, conhecimentos de diferentes tipos de texto, de sua organização e estrutura, conhecimentos lexicais, sintáticos, semânticos, discursivos e pragmáticos (DEL'ISOLA, 2011, p.37).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 2001, recurso norteador de apoio às práticas pedagógicas, antes da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), de 2017, no tópico *Prática de leitura*, exhibe a seguinte definição para a leitura:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc (BRASIL, 2001, p. 53).

A discussão, por esse viés, defende que ler é atribuir significado ao texto e ressalta o protagonismo do leitor, com o entendimento de que o texto pode, em cada

leitor e leitura, despertar uma percepção diferenciada. Vilson Leffa (1996), em *Aspectos da leitura*, por sua vez, vincula a leitura aos conhecimentos prévios que o sujeito traz para a mesma, o que suscita um recorte de percepção, visto que a interpretação textual e as lacunas do texto vão sendo preenchidas de acordo com as peculiaridades e perfis de cada leitor.

A ênfase na construção de sentido a partir do leitor pode exigir, portanto, que se defina o perfil desse leitor, em termos mais ou menos ideais. Nesse caso, para executar o ato da leitura, o leitor precisa conhecer o jogo de espelhos que se interpõe entre ele e a realidade. Podemos dizer que o leitor precisa possuir, além da competência sintática, semântica e textual, uma competência específica da realidade histórico-social refletida pelo texto (LEFFA, 1996, p. 16).

Nesse caso, vale destacar que a qualidade da leitura não está sendo avaliada pelos atributos intrínsecos e prévios do texto, mas medida a partir do leitor, ou seja, “A riqueza da leitura não está necessariamente nas grandes obras clássicas, mas na experiência do leitor ao processar o texto.” (LEFFA, 1996, p. 14). Para Leffa (1996), ainda, a leitura só ocorre na interação entre o leitor e o texto; por isso, para se entender a ação de ler, faz-se necessário analisar três aspectos, envolvidos no processo: o papel do texto, do leitor e a interatividade entre leitor e texto.

Nesse contexto, a linguagem serve como um instrumento sociointeracionista, que atua em aspectos intra e extralinguísticos de produção e recepção, da comunicação entre falantes. A concepção teórica bakhtiniana, que aborda o caráter dialógico da linguagem, foi inserida no ensino da Língua Portuguesa, a partir da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998).

Bakhtin (1992), em *Estética da criação verbal*, afirma:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...]. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e, sobretudo, por sua construção gramatical (BAKHTIN, 1992, p.279).

Segundo Amorim (2012), é preciso considerar que o dialogismo das linguagens é inerente à pluralidade contidas nas línguas usadas, por exemplo, nas reuniões sociais, familiares, sociopolíticas, dos jargões profissionais, científica, jornalística, literária. Essa pluralidade manifesta-se a partir de múltiplas vozes que

estabelecem uma variedade de ligações e reciprocidade. Por esse motivo, o discurso bakhtiniano é relevante no contexto de leitura também.

Seguindo-se a ótica bakhtiniana, a obra literária transporta para seu universo, as várias vozes sociais, processo inerente à sua própria existência. O artefato artístico, por sua expressão, como linguagem comunicativa, acaba por estabelecer *uma ponte de ligação* com a vida concreta. Conta, para tanto, com três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Esses três elementos fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera da comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual. Mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1992, p.279).

Como ato comunicativo, então, a obra literária não possui, assim, um sentido fixo, imanente, mas se reatualiza, transmutando sua estruturação de sentido, bem como seu valor estético. Daí sua historicidade, pois, para Bakhtin, todo discurso implica uma atitude responsiva, um permanente olhar para trás como resposta e uma pergunta que se dirige ao seu tempo presente, ou antecipa o futuro.

Nesta ordem de ideias, a literatura está longe de ser um gênero discursivo à parte, pois, nas mais diversas situações cotidianas, entramos em relação direta com manifestações artísticas e com o imaginário, de que são exemplos o teatro de rua, a telenovela, a história em quadrinhos, a canção popular, as adivinhas, entre outras linguagens e outros instrumentos midiáticos. Tais posições têm levado pesquisadores em literatura, adeptos das correntes mais atuais, a se posicionarem pela inclusão, em suas análises, de produções culturais, antes não contempladas no rol do cânone literário, como letras de música, *clips* televisivos, filmes, cordel, entre outras. Desta sorte, antes relegadas ao menos importante, produções de cultura não canônicas passaram a ser aceitas como a maneira de estar no mundo de vários atores sociais, cujas *condições de produção* lhes dão a possibilidade de textualizarem, enquanto *sujeitos da enunciação*, suas experiências de vida; através de vários gêneros discursivos. Ao ser evidenciada a dimensão discursiva do literário, as chamadas *belas-letras* saem da esfera do sagrado, abstraídas da contextualização comunicacional, pois, queiramos ou não, são oriundas do diálogo, em enunciações e circunstâncias: (eu/tu/aqui/agora). Tal perspectiva encontra acolhida nas palavras de Dominique Maingueneau, em *Discurso literário*:

Os avanços alcançados em matéria de gêneros do discurso, da polifonia enunciativa, dos marcadores de interação oral, de processos argumentativos, de leis do discurso, de relações anafóricas e assim por diante levam a postular em termos bem distintos as relações entre pesquisas sobre a língua e pesquisas sobre a literatura. Passa doravante a haver uma “ordem do discurso” específica, uma passagem obrigatória para toda compreensão do fato literário (MAINGUENEAU, 2012, p.39).

Assim, o texto, representado pelos gêneros textuais/discursivos passa a ser compreendido como elemento, cujo sentido se constrói na interação autor-texto-leitor. É, por meio dos gêneros textuais/discursivos, que se dá a comunicação verbal, podendo ser caracterizados a partir das necessidades inerentes às atividades humanas. Charles Bezman, em *Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas*, aborda o conceito de gênero a partir da análise a respeito do comportamento humano, no tocante à leitura do outro e da realização de atividades sociais, afirmando que os gêneros textuais:

São fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos. [...] são parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais (BEZEMAN, 2006, p.31).

Dessa forma, o ensino da literatura deve se pautar por uma ação articulada das áreas de conhecimento, atendendo a uma visão amplificada que envolve informações articuladas, respeitando o contexto social vivenciado, possibilitando uma aprendizagem significativa do alunado. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs norteiam que o trabalho literário:

[...] implica compreender todo conhecimento como resultado de uma construção coletiva. Na situação escolar, como resultado da interação permanente entre alunos, professores e escola. Em vez de um conjunto de informações pouco significativas e descontextualizadas, o conhecimento é um patrimônio dinâmico, que se renova diante do amadurecimento intelectual do aprendiz, de novos pontos de vista, das descobertas científicas (BRASIL, 2002, p. 68).

Em comum acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reitera a necessidade de o docente privilegiar a interatividade, para a obtenção de melhores resultados no ensino literário e na aprendizagem, que resulte em conhecimento e desenvolvimento humano de seu aluno e descreve o processo de leitura da seguinte maneira:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, BNCC, 2017, p. 69).

Nessa perspectiva, ler é um ato, desenvolvido pelo leitor, diante do texto:

Um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra (BRASIL, 1998, p. 69-70).

O caráter dialógico da linguagem, assim, no viés de leitura interativa, transcende a noção de autoria, sendo o leitor chamado a promover a completude de sentido, uma vez que a linguagem verbal se manifesta em variadas combinações, como imagem, música, palavra, entre outras expressões. Antes de explanar as possibilidades contidas na linguagem musical, gênero discursivo, que serve de estímulo à leitura literária em sala de aula, objeto da presente pesquisa, vamos nos deter nas linhas a seguir, nas particularidades do letramento literário.

A sala de aula pode ser compreendida como um espaço de múltiplos letramentos, incluindo o literário, que deve ter como premissa salientar suas singularidades, como o toque de ficcionalidade, de uma realização estética que preze a cultura, particularidades e as convenções de escrita em um contexto estabelecido.

Zappone (2008) sintetiza:

Se o letramento literário pressupõe práticas que usam a escrita literária, pensada como um gênero de discurso que pressupõe a ficcionalidade como traço principal, é possível observar letramento literário em inúmeros outros espaços que não apenas a escola. Assim, constituem práticas de letramento literário a audiência de novelas, séries, filmes televisivos, o próprio cinema, em alguns casos a internet, a contação de histórias populares, de anedotas etc. (ZAPPONE, 2008, p. 53).

Dessa forma, a proposta metodológica do letramento literário não deve abranger somente os textos tradicionais, que constam do cânone literário, mas, sobretudo, trabalhar conteúdos diversos, da linguagem verbal ou não verbal. Jordão (2011), por sua vez, defende um projeto de educação literária que extrapole a teoria, o posicionamento, críticas e logicidades habituais ao chamado literário,

possibilitando um ensino literário que tenha por objetivo a reflexão sobre os procedimentos interpretativos de construção de sentido e uma produção criativa, atribuindo ao processo de leitura uma forma de domínio de uma espécie de *capital cultural*.

Nessa perspectiva, Cosson (2014) esquematiza uma sequência base, englobando quatro fases para o implemento do letramento literário em sala de aula, que são a motivação, introdução, leitura e interpretação, que dizem respeito, respectivamente: à importância de estreitar os laços com o material a ser trabalhado/lido; exposição da pauta, do autor e da obra; a locução oral do texto em estudo e, finalmente, à compreensão das características estruturais e os conteúdos textuais propostos.

O objetivo maior é engajar o estudante na leitura literária e dividir esse engajamento com o professor e os colegas – a comunidade de leitores... a leitura do aluno deve ser discutida, questionada e analisada, devendo apresentar coerência com o texto e a experiência de leitura da turma. Só assim se poderá aprofundar os sentidos que se construiu para aquela obra e fortalecer o processo de letramento individual e de toda a turma (COSSON, 2014, p.113).

A obra literária ou textual amplia o campo de visão, estimula a imaginação, propicia uma gama de significações ao leitor, que constrói uma percepção de mundo, a partir de sua leitura, muito particular. O texto literário não se restringe aos fatos, mas engloba os aspectos circundantes, distinguindo os acontecimentos, atores, épocas, respeitando os processos históricos, culturais e sociais pertinentes. Assim:

Quem escreve um texto literário não quer apenas dizer o mundo, mas recriá-lo nas palavras, de forma que, nele, importa não só o que se diz, mas também o modo como se diz. Múltiplos recursos são usados para isso: ritmos, sonoridades, distribuição de sequências por oposições e simetrias, repetição de palavras ou de sons (rimas) etc (SAVIOLI; FIORIN, 2011, p.361).

Para que a leitura literária seja efetivada de modo satisfatório, Hansen (2005) elenca alguns aspectos essenciais relacionados ao leitor, como a necessidade de se sentir destinatário do texto, envolvendo-se com a trama mediada pelo conteúdo textual; recriar o segmento proposto pelo autor e ter o conhecimento de que o texto literário consente diferentes leituras, embora não admita todas, uma vez que possui a característica da não conclusão. O autor resume as atribuições requeridas para o leitor da seguinte forma:

Para que uma leitura se especifique com literária, é consensual que o leitor deva ser capaz de ocupar a posição semiótica do destinatário do texto, refazendo os processos autorais de invenção que produzem o efeito de fingimento. Idealmente, o leitor deve coincidir com o destinatário para receber a informação de modo adequado. Essa coincidência é prescrita pelos gêneros e pelos estilos, que funcionam como reguladores sociais da recepção, compondo destinatários específicos dotados de competências diversificadas; mas a coincidência é apenas teórica, quando observamos o intervalo temporal é semântico existente entre o destinatário e o leitor. Assim, a leitura literária é uma poética parcial ou uma produção assimétrica de sentido (HANSEN, 2005, p. 20).

Quanto à incompletude dos textos, a linguagem literária propicia lacunas que vão sendo completadas com a interação entre o leitor e o texto, ou seja, a união da leitura com as bases inferenciais do indivíduo. Esse, ao atrelar o texto às suas vivências, as atualiza, através do ato de leitura, propiciando múltiplas produções de sentido. Nesse contexto, o discurso não tem um fim, mas reflete o diálogo, isto é, a enunciação de vários falantes, ressaltando a riqueza proveniente da leitura, diante da possibilidade de ver e entender o mundo de diversas formas.

Desse modo, observa-se a importância do letramento literário, que na concepção de Azevedo pode ser assim definido:

Formar leitores literários constitui hoje um desafio e uma necessidade. Um desafio porque, sendo uma atividade voluntária, que se alcança pela recriação de espaços e momentos de prazer e fruição, não existe propriamente uma estratégia que possa ser considerada como única e eficaz para a obter. Uma necessidade porque o domínio da leitura literária permite desenvolver cognitivamente o sujeito e, articulando-se com a capacidade de ler o mundo de modo não ingênuo, possui virtualidades fundamentais na capacidade de exercício da cidadania (AZEVEDO, 2018, p. 05).

O texto propicia múltiplas probabilidades ao leitor, mas vale destacar a interação que ocorre entre o leitor e o texto, a influência e o despertar a partir do ato de leitura. Essa *química interacional*, além dos aspectos textuais, está diretamente relacionada com a produção do sentido.

2.2 Literatura e leitura da música popular

A formação do leitor de literatura, como já citado, transcende o trabalho metodológico proposto a partir dos textos tradicionais, podendo as aulas de literatura serem trabalhadas e estimuladas por meio de textos híbridos ou intersemióticos, dotados de todo tipo de linguagem, de caráter verbal ou não verbal. Nesse contexto, é que se insere a música como uma possibilidade pedagógica na sala de aula.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC), no que diz respeito a linguagens e gêneros, aborda diversos conteúdos que estão relacionados às práticas sociais associadas a textos multimidiáticos¹ e multissemióticos². Refere-se às competências específicas, inerentes ao trabalho e produção textual de várias mídias e semioses, sintetizando:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, BNCC, 2017, p. 63).

Pode-se entender que a música e a literatura estão bem próximas, pois se utilizam do mesmo recurso instrutivo, que é a palavra, sendo manifestações artísticas, bastante difundidas no meio social e cultural. Ouvir e cantar histórias faz parte do comportamento humano, pois são capazes de exprimir dramas, alegrias e infortúnios da vida. A música faz parte do cotidiano das pessoas e está presente no cotidiano dos alunos; por isso, tal manifestação se torna tão pertinente para o estudo em questão. Transita em diferentes esferas sociais e possui uma ampla gama de temas, que traduzem em suas letras, ideias, crenças e valores. Por essa razão, ascende ao universo acadêmico e escolar como um eficiente objeto de ensino, capaz de promover o pensamento crítico e, quando bem mediadas por professores, pode vir a formar leitores eficientes e capacitados.

Nesse sentido, Filho e Pereira (2017, p. 231), em *Leitura da canção: uma proposta interativo-discursiva*, assim se colocam: “Nossa proposta de trabalho pressupõe a noção de leitura que não se restringe ao texto verbal, tendo em vista que a canção também é constituída pela linguagem musical”.

Destacam, portanto, a importância da seleção das canções a serem trabalhadas em sala de aula, cuja abordagem deve englobar todas as potencialidades da leitura e da riqueza da linguagem; visando ao desenvolvimento de competências e habilidades do educando, no que diz respeito ao letramento literário.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) citam as canções como texto/discurso favoráveis para o trabalho com leitura, que, ainda segundo Filho e

¹ Textos mediados pelas tecnologias da informação e da comunicação

² Textos os quais permitem representar imagetivamente uma informação, além do texto verbal. São recursos visuais que auxiliarão o leitor na leitura e compreensão do conteúdo em questão. Pode ser através de cores, imagens, tipos de letras etc.

Pereira (2017, p. 229), têm “se tornado um dos gêneros mais explorados nas abordagens dos livros didáticos de Língua Portuguesa (PDL)”. Os autores, no entanto, recomendam que o trabalho com a canção na escola não deve se limitar aos conteúdos requeridos pelos PCN’s, pois esses restringem a abordagem ao gênero literário oral, categoria que não aproveita todas as potencialidades do gênero.

De fato, seguindo os PCN’s, os Livros Didáticos (LD), de modo geral, sugerem o uso da canção popular, como texto poético escrito, sendo trabalhada de acordo com o modelo adotado de leitura de um poema, sem que suas potencialidades discursivas sejam aprofundadas. Dessa forma, faz-se necessário considerar que o gênero cancional é constituído simultaneamente pela linguagem verbal e a musical, de caráter universal e que possibilita uma leitura mais profunda, podendo ser investigados em múltiplos aspectos (FILHO; PEREIRA, 2017).

Na visão dos autores, a composição é idealizada no encontro da música com a linguagem verbal, sendo desprezada, muitas vezes, uma leitura que possa evidenciar a fusão entre melodia, ritmo e letra. Nesse sentido, Luiz Tatit, em *O cancionista: composição de canções no Brasil* (2002), em comum acordo com os autores acima citados, sintetiza:

O cancionista mais parece um malabarista. Tem um controle de atividade que permite equilibrar a melodia no texto e o texto na melodia. [...] cantar é uma gestualidade oral, ao mesmo tempo contínua, articulada, tensa e natural, que exige um permanente equilíbrio entre os elementos melódicos, linguísticos, os parâmetros musicais e a entonação coloquial (TATIT, 2002, p. 09).

Na concepção de Tatit (2002), a canção é fruto da junção entre os conteúdos da letra e das partes melódico-musicais. Em seus estudos, observou que as construções musicais das obras conversam com suas letras; muitas vezes, uma imita a mensagem produzida pela outra: harmonia e/ou melodia reiteram o que a letra diz, e vice-versa. Essa interação pode ser percebida na leitura literária de uma canção, como já ocorre em diversas canções da música popular brasileira.

Conforme já dito, a relação estabelecida e o estudo da proximidade entre música e poesia não são acontecimentos novos. Desde a Antiguidade e mesmo na narrativa bíblica, a conexão entre música, canto e a poesia, declamada ritmicamente, é evidenciada. A ligação entre música e letra (poesia) também é

percebida no cotidiano, quando, muitas vezes, o poeta recebe o nome de “cantor” e o poema é denominado “canto”, em evidência de que música e poesia dialogam.

Dessa forma, a canção popular não só expressa poesia, como também colabora com a literatura em virtude da criatividade e talento dos compositores, com lugar de destaque ocupado na cultura brasileira. Nesse tocante, Costa Pinto ratifica o fenômeno literário, que é a música popular, ao descrever Caetano Veloso, expoente da música brasileira, na *Revista Cult* (2001, p. 02), como “astro da música popular”, assim o descrevendo: “caro leitor, neste mês de agosto comemora-se o aniversário de Caetano, que dentre os grandes compositores da MPB, é possivelmente aquele que dialoga com maior intensidade com a poesia brasileira”.

Vale ressaltar, por exemplo, que o Nobel dado a Bob Dylan, em 2016, deu, podemos dizer assim, à música o reconhecimento literário: “uma letra de música, ainda que não seja propriamente poesia ou literatura, pode ter certas qualidades literárias” (Veja, 2016, p. 70-71). Isso, sem falar da temporada de Adriana Calcanhotto na Universidade de Coimbra:

Embaixadora da Universidade de Coimbra no Brasil desde 2015, Adriana Calcanhotto foi professora convidada da Faculdade de Letras no primeiro semestre de 2017, tendo desenvolvido um intenso programa de atividades, desde aulas abertas, ateliês sobre escrita e produção artística até palestras e exposições (VEJA 2016).

Assim, o encontro entre música e poesia promove um enriquecimento da leitura, da literatura e da cultura popular, na medida em que a música absorve o rigor no trato com a palavra e a poesia traz para si os elementos populares e os ritmos. Vale destacar que os estudos, vistos aqui, expõem a importância do processo de composição com o reconhecimento da sinergia entre música e poesia, enquanto textualidade; tal como fez Sílvio Ramiro, em *Paciência, o compositor é poeta: uma leitura da canção de Lenine*.

Ramiro (2013) fez uma leitura da música “Paciência” de Lenine e Dudu Falcão, num estudo que objetivou explicar as nuances da música popular brasileira e sua importância poética, equiparando-a à alta poesia produzida no país e também nossa origem lusa. Na primeira estrofe da música, o autor cita a toada reflexiva assumida pelo *eu lírico* da canção, que, diante da vida “conclui que ela não para, independentemente da desaceleração que a ela seja pedida, independentemente da

necessidade de mais alma que o corpo tenha” (RAMIRO, 2013, p. 04), conforme a letra da canção:

Paciência

1. Mesmo quando tudo pede
Um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede
Um pouco mais de alma
A vida não para

2. Enquanto o tempo
Acelera e pede pressa
Eu me recuso faço hora
Vou na valsa
A vida é tão rara

3. Enquanto todo mundo
Espera a cura do mal
E a loucura finge
Que isso tudo é normal
Eu finjo ter paciência

4. O mundo vai girando
Cada vez mais veloz
A gente espera do mundo
E o mundo espera de nós
Um pouco mais de paciência

5. Será que é tempo
Que lhe falta pra perceber?
Será que temos esse tempo
Pra perder?
E quem quer saber?
A vida é tão rara
Tão rara

6. Mesmo quando tudo pede
Um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede
Um pouco mais de alma
Eu sei
A vida é tão rara
A vida não para, não
A vida é tão rara (2x)
(LENINE; FALCÃO, 2006)

Tal posicionamento de elucubração mostra-se bastante comum na poesia, que traz outro traço em comum com a canção, que é a rejeição como forma de reflexão. Ramiro (2013, p. 04) destaca que a recusa fica evidente, quando o eu lírico diante de um mundo cada vez mais acelerado, demonstra o desejo de caminhar lentamente: “O eu lírico da canção assume uma posição de sujeito da recusa, e

constrói um texto permeado por tensões entre o que percebe do/no mundo e sua identidade."

Outros aspectos da canção e suas similaridades poéticas citadas pelo autor, dizem respeito à articulação narrativa, percebida através do jogo de ideias contido no discurso, no uso de rimas, de pares opostos que são explorados na letra da canção: *pressa/calma*; *corpo/alma*; *ciência/paciência*; *loucura/normalidade*. Ramiro (2013, p. 5) expõe que "os jogos de palavras são frutos do esforço meditativo do eu lírico, que consegue enfeixar sua visão criativa em formas articuladas".

Na organização do discurso, do pensamento, é possível perceber as construções sintáticas distribuídas na letra da canção, períodos compostos por orações adverbiais e orações principais, que, segundo Ramiro, são mecanismos que reiteram o conflito entre sujeito e mundo, calma e pressa. Análise que resume da seguinte maneira:

Nas três primeiras estrofes, essas orações circunstanciais inauguram a expressão do eu lírico, que, após verbalizar as circunstâncias que o dirigem para a reflexão, insere a oração principal, que formata a conclusão alcançada. Na primeira, "mesmo tudo pedindo mais calma e o corpo pedindo mais alma", percebe-se que "a vida não para". Na segunda, "enquanto o tempo acelera e pede pressa, prefere-se fazer hora, ir no tempo da valsa" do que assumir a pressa pedida pelo tempo. E, na terceira, "enquanto todo mundo espera a cura do mal e a loucura finge que tudo isso é normal", "fingir ter paciência" é a saída para não se submeter à lógica daqueles que se dizem normais por viverem na loucura do tempo apressado.

Já na quarta estrofe, após assumir sua posição de paciência, o eu lírico expõe ambiguidades e outras contradições: o mesmo mundo que gira veloz é o que espera de nós paciência – numa identificação entre leitor/ouvinte e eu lírico. E nós, talvez por não podermos (ou não quisermos) desacelerar a vida, esperamos que o próprio mundo desacelere.

Na quinta estrofe da canção, por parecer que o eu lírico já alcançou a formatação de algumas conclusões sobre a postura a ser tomada, o questionamento é explicitamente dirigido ao leitor/ouvinte, pois são feitas perguntas que provocam a reflexão, que procuram fazer com que ele também participe do jogo de articulação estética. O verbo "será" introduz esse tom provocativo, que leva a pensar se é a própria falta de tempo que impede o sujeito – representado pelo pronome "lhe" – de perceber que é preciso mais paciência, mais calma, mais alma (RAMIRO, 2013, p. 5-6).

O autor finaliza a leitura da canção, ressaltando a importância de três aspectos diretamente relacionados com sua construção do discurso poético, o papel do texto, do leitor e o processo de interatividade entre leitor e texto. Ramiro (2013, p. 06) ainda destaca que o ciclo de repetição proporcionado pela linguagem musical, possibilita que o autor (eu lírico) e leitor/ouvinte reflitam juntos, "articulando saberes e manifestações em parceria".

Como se pôde notar, a união entre melodia, letra, música e voz constitui-se como conjugação de múltiplas potencialidades, incluindo a capacidade de despertar, em muitos alunos, uma reflexão pessoal e social. Também, torna-se evidente que as práticas da leitura musical e da literatura devem ocorrer de modo significativo para aquisição de conhecimento, buscando-se apreender a afinidade entre música e poesia e, mais do que tudo, tal leitura deve proporcionar ao aluno uma criticidade proativa, diante do mundo.

3 A MÚSICA NO CONTEXTO DOS MULTILETRAMENTO

Considera-se que trabalhar a leitura literária em sala de aula, através da música, abre um caminho mais prazeroso à reflexão pessoal e social dos educandos; desta sorte, é preciso um olhar atento ao que diz a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na área de Linguagens. O documento faz ponderações significativas que devem nortear docentes, alunos e todos os envolvidos no cotidiano escolar.

Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para o multiletramento e a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço (BRASIL, 2018, p. 54).

Todos esses aspectos estão associados às transformações que ocorreram em nosso meio nas últimas décadas. São mudanças que pedem reflexão quanto ao fato de a escola ter ou não dialogado com as exigências que tais alterações demandam. Há questionamentos que precisam ser respondidos (GATTI, 2013). É, nesse contexto, que diversos aportes teóricos têm trabalhado na perspectiva dos multiletramentos. Dessa forma, a música se torna possível de ser trabalhada no ambiente escolar, em atenção à diferença presente no contexto de sala de aula, do sistema educacional do Brasil, em sua escola básica.

3.1 A metodologia adequada como preceptora da leitura

Para se falar sobre multiletramentos é importante fazer antes ponderações sobre a escrita e a leitura e seus imbricamentos, pois ambas são importantes para qualquer área do conhecimento e para a vida, principalmente. Mas sabemos também que as duas, quando bem direcionadas, propiciam aos alunos a capacidade de estabelecer elos, construir novos significados e transferir novos conhecimentos para novas áreas, construindo, dessa forma, novos saberes.

Por serem as formas mais comuns de veicular a cultura e a ciência, a escrita e a leitura possibilitam a aquisição de diferentes pontos de vista, expandem experiências. O ato de ler e escrever pressupõe enriquecimento e nos mostra novas

possibilidades de existência. Nos documentos propostos pelo Ministério da Educação (MEC) sobre o problema da leitura, aparece o seguinte:

É papel da escola, através do seu corpo docente, em qualquer área do conhecimento, privilegiar o desenvolvimento das capacidades de se compreender, analisar, interpretar, bem como facultar ao aluno o conhecimento das diferentes linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio de produzir, expressar e comunicar suas ideias (BRASIL, 1998, p. 20).

Aqui é importante lembrar que a Língua Portuguesa é vista como metalingua para as demais disciplinas. Dessa forma, os outros professores só podem ensinar bem aos seus alunos se forem também bons professores de linguagem, isso cada um conseguirá sendo um bom leitor, um bom exemplo para seus alunos.

Nesse contexto, é fato que a leitura de textos literários passa, principalmente, pela escola. O contexto escolar que dá ênfase à formação intelectual deve, portanto, priorizar o texto, porque hoje a dimensão de literatura é muito mais ampla e importante que antes, quando vista no leque dos gêneros discursivos. Ela associada à música proporciona ao educando um desenvolvimento emocional, social e cognitivo indiscutíveis. De acordo com Abramovich (1997), quando as crianças, por exemplo, ouvem histórias, começam a visualizar de forma mais clara, sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância, como medos, sentimentos de inveja e de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinarem infinitos assuntos responsáveis pelo desenvolvimento da criatividade. Todos esses problemas estão presentes também quando trabalhamos com música. Cagliari (2010) confirma:

A leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma. [...] tudo que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e se desenvolver. A leitura é a realização do objetivo da escrita. Quem escreve, escreve para ser lido. O objetivo da escrita [...] é a leitura (CAGLIARI, 2010, p. 130-131).

Logo, quanto mais cedo a pessoa tiver contato com os livros, descobrirá o prazer que a leitura proporciona. Maior será também a probabilidade de se tornar um adulto leitor. É, por meio da leitura, que a criança adquire uma postura crítico-reflexiva, extremamente importante à sua formação cognitiva. Mas, para que a leitura se desenvolva, é preciso um olhar atento direcionado à metodologia aplicada

pelas escolas, especificamente, quando se refere ao trabalho com a leitura literária, objetivando futuros leitores.

Sobre isso, Rossini (2003) diz:

Nossa missão é preparar nossos filhos e alunos para a vida por meio da vida; lembrar que hoje o mundo globalizado exige uma socialização cada vez mais intensa do ser humano, que deve ser cada vez mais bem equipado intelectualmente e preparado emocionalmente para conviver em harmonia com seu grupo social (ROSSINI, 2003, p.8).

A escola tem papel fundamental, gradativo e, ao mesmo tempo, irreversível, quanto à democratização do saber. Entretanto, o contexto escolar tem cometido erros ao ensinar a leitura literária como ato mecânico, pois o aluno acaba aprendendo a ler, decodificando as palavras contidas nos textos, porém não faz disso um hábito por falta do incentivo, de informações sobre a importância do texto lido, com aplicação na vida em sociedade.

Segundo Perrotti (1990, p. 65), há, entretanto, “a crença generalizada na possibilidade de escola e biblioteca desempenharem um papel redentor para vencer a ‘crise da leitura’”, uma vez que pelo seu caráter especializado, escola e biblioteca poderiam viabilizar o processo de leitura e da formação do leitor, bem como disponibilizar o acesso aos textos literários e incentivar o uso do livro. Perrotti (1990, p.71-72), diz ainda que colaboram com o desinteresse do educando pelo livro “o autoritarismo explícito das práticas escolares” que fornecem “modelos pedagógicos baseados na obediência do aluno a regras definidas pelo professor”.

Para Soares (1999), são particularidades de escolarização da literatura a biblioteca escolar, a leitura e o estudo de textos literários. A biblioteca escolar funciona como local de guarda e de acesso à literatura. Além disso, organiza o espaço e o tempo da leitura, é responsável pela seleção de livros e determina rituais, socializando a leitura. O problema é que a leitura escolarizada é sempre determinada e orientada por um professor e vem seguida de avaliação francamente explícita ou velada. Dessa forma, não se lê por prazer, mas por dever. O estudo de textos literários incide, na maior parte, sobre fragmentos encontrados nos livros didáticos adotados, sobretudo, no Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Nesse contexto, o prazer despertado pela música, ao ser trabalhada como conteúdo escolar, pode ensejar um novo caminho para o desenvolvimento do letramento literário.

Sobre o livro didático, Soares (1999, p.42) acrescenta “se é inevitável escolarizar a literatura, que essa escolarização obedeça a critérios que preservem o literário” e que “propiciem a vivência do literário, e não a distorção ou uma caricatura dele.”. A escola e a biblioteca têm de pensar em uma adequada metodologia de direcionar a leitura literária, ou seja, propiciar ao indivíduo uma vivência do literário, conduzir a práticas de leitura literária e formar leitores assíduos. Dessa maneira, acabaria com o conflito que há entre o discurso pedagógico e o discurso estético no processo do ensino de leitura no Ensino Fundamental.

Sabe-se que as condições necessárias ao desenvolvimento de hábitos eficientes de leitura, incluem oportunidades para ler de todas as formas possíveis. Por isso, frequentar livrarias, feiras de livros e bibliotecas ainda são excelentes sugestões para tornar permanente o hábito de leitura. Isso ainda é possível, mesmo num mundo tão cheio de tecnologias, em que o lugar do livro parece ter sido esquecido. Infelizmente existem pessoas que pensam que o livro é *coisa do passado*, que na era da *internet*, não tem muito sentido.

No entanto, o pedagogo, docente conhecedor da importância da literatura na vida de uma pessoa, sabe o poder de uma história bem contada e, no contexto da presente pesquisa, torna-se premente o trabalho bem feito com uma letra musical. Acredita nos benefícios que uma simples história contada ou cantada pode ensinar a uma pessoa. Nesse sentido, não há tecnologia capaz de substituir o prazer de tocar as páginas de um livro, de ouvir e sentir uma melodia e encontrar nas mesmas um mundo repleto de encantamento, inerentes à sua essência. Nesse sentido, mesmo com as desvantagens de uma leitura “orientada” no contexto escolar, Eliana Yunes e Glória Pondé (1998) defendem o seguinte:

[...] por trabalhar com o leitor desde seu primeiro contato com as letras, a literatura infantil efetivamente pode constituir-se na alternativa competente para a crise da educação e da comunicação no mundo moderno. Lembram ainda que a passagem da oralidade à escrita exige o domínio do código específico, o dos sinais gráficos e suas combinatórias, isto é, carece de uma competência adquirida basicamente na escola (YUNES; PONDÉ, 1998, p. 52, 59).

Caso o professor acredite que, além de informar, instruir ou ensinar, o texto, sobretudo o musical, pode e deve dar prazer, encontrará meios de mostrar isso ao seu aluno. Naturalmente, vai-lhe despertar o interesse para que busque no livro também alegria e prazer. Tudo está em ter a chance de conhecer a grande magia

que o livro proporciona. Tudo é possível porque a literatura constitui um amplo campo de estudos que exige do professor conhecimento para saber adequar os materiais didáticos, principalmente, o livro.

Ainda sobre essa questão, Cunha (1999, p.99) afirma que “a leitura tem enfoque equivocado na escola, não há dúvida”, porém, mais adiante, afirma:

A menos que decidamos deixar a questão a cargo de acasos felizes, a nossa escola, é, sim, uma das últimas, se não a última oportunidade que têm a criança e o jovem de entrar em contato sistemático com a leitura, em especial com a literatura (CUNHA, 1999, p. 99).

Quando se trata do caráter educativo da escola, é preciso considerar a leitura literária, através da música, como componente educador no cotidiano em sala de aula. Assim, ao lado da aprendizagem instrucional, que admite a mensuração, existe a aprendizagem expressiva, a qual abrange a análise, a avaliação e a transformação, admitindo a interpretação – campo por excelência da literatura, que pode ser explorado pela leitura de letras de músicas bastante aceitas pelos alunos, no cotidiano escolar.

Conforme já foi dito, é notória a importância da leitura para que o estudante possa adquirir novos conhecimentos. O saber ler constitui ferramenta principal para que sejam adquiridos novos saberes; contudo, a maioria do alunado, por não desenvolver o costume da leitura, entra em defasagem em seu desenvolvimento, algo que se apresenta como um grave problema, visto que a leitura encerra a principal via para que o aluno adquira os demais conhecimentos da grade curricular e mesmo de seu cotidiano fora da escola.

Uma metodologia adequada, no enfoque de um conteúdo, por parte do professor, pode vir a ganhar uma dimensão inimaginável na vida de seu aluno. Um bom exemplo pode ocorrer com o uso da música, como mediadora da aprendizagem e da leitura. Assim,

A música é primordial para o desenvolvimento e construção de conhecimento na fase infantil, para os adolescentes e na fase adulta, ou em qualquer outro momento da vida. Através dela, os seres humanos analisam seus conflitos de forma comparativa, apropriam-se do mundo em que vivem, desenvolvem a criatividade e socializam-se, melhoram sua sensibilidade auditiva, a capacidade de leitura e escrita (GAINZA, 2008, p. 132).

De fato, o trabalho com a música, com alunos com certo grau de deficiência, no item leitura, pode atenuar suas dificuldades ou os distúrbios de aprendizagem:

Abrangem qualquer dificuldade observável pelo aluno para acompanhar o ritmo de aprendizagem de seus colegas, da mesma faixa etária seja qual for o determinante desse atraso. Certamente, a população assim definida é de uma grande heterogeneidade, não sendo simples encontrar critério que a delimite maior precisão (GALVÃO; SOARES, 2004, p.29).

Dessa forma, o hábito de ler não é simplesmente entender símbolos. Vários teóricos discorrem que a leitura provoca captação e reflexão. Uma leitura sem compreensão do tema é algo sem sentido e em coisa nenhuma contribui. Para Lima (2006, p. 58), “O ato de ler envolve várias áreas do cérebro e o de escrever ainda mais. A leitura é fundamental para a nossa vida, é um hábito que deve ser ensinado às crianças desde cedo e praticado constantemente”. E, quando a escola usa métodos diferentes, como o trabalho com a música como conteúdo escolar, para incentivar os alunos no hábito de ler, está ganhando expectativa para que esse aluno seja bem envolvido didaticamente com as demais disciplinas da grade curricular.

3.2 Orientações sobre multiletramentos na BNCC

É fato que uma das principais mudanças no contexto das aulas de Língua Portuguesa é que esta se encontra relacionada aos multiletramentos. Isso se dá devido ao impulso do desenvolvimento tecnológico, responsável por manter a sociedade sempre conectada. Esses fatos levam ao aparecimento ou à transformação de gêneros discursivos variados (ROJO & BARBOSA, 2015).

É importante ressaltar que, conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular de 2017, não há ruptura com as práticas pedagógicas que já estavam sendo feitas, existem apenas novas maneiras de direcionamentos, para que o docente consiga trabalhar com a maior diversidade possível de textos, em suas aulas de linguagem; ainda que:

O foco na aprendizagem elide não só a organização do ensino, [...], mas também o papel do professor, no entanto invocado — quase a título de interlocutor direto — em determinados momentos do documento (RANGEL, 2015, p.05).

Assim, a BNCC configura o multiletramento como uma ferramenta viável para o ensino na Área de Linguagens. Aqui, é importante ressaltar novamente que variedades linguísticas têm se tornado cada vez mais relevante para as formas de interação em diversos contextos sociais, fato que torna o educador preponderante no que diz respeito ao Ensino de Língua Portuguesa. É preciso que esse docente seja um diferenciador no que diz respeito a deixar os alunos aptos a se comportar em vários ambientes sociais, nos quais as convenções da comunicação são bastante diversificadas (KARWOSKI; SANTOS, 2018).

Percebe-se que o multiletramento, dentro dos preceitos da BNCC, visa a direcionar o educando para a vida social e profissional. Ademais, o trabalho com esse objetivo norteia a cidadania; pois, ao ampliar a utilização das novas tecnologias dentro do contexto de aprendizagem, consegue colaborar com os ideais exigidos pela democracia, através da inclusão defendida pelo referido documento.

Assim, ao considerar os multiletramentos e as práticas da cultura digital no atual currículo, não é permitido apenas que haja uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes. Isso porque também é possível que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer. Ou seja, alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade (SOARES; ROSA, 2019).

Nesse bojo, a BNCC, no que diz respeito à valorização do multiletramento nas aulas de Língua Portuguesa, prioriza o escrito-impresso e os gêneros, práticas recorrentes na escola, a exemplo da reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha etc. Vale destacar ainda o papel da escola em seu protagonismo de preparar o aluno para práticas de comunicação e interação atuais (ROJO, 2009).

Assim, a BNCC dá destaque à “ampliação dos letramentos” e às novas maneiras de produzir, de participar, contemplando os multiletramentos no cotidiano de sala de aula. É, nesse ponto, que se fazem pertinentes novas práticas pedagógicas, que priorizam a leitura que funcione de verdade, a exemplo da temática trabalhada na presente pesquisa. É preciso direcionar os alunos para a reflexão crítica para que os mesmos possam ter, na sociedade, uma “participação

significativa e crítica”. Kelman (2007) afirma que é preciso inserir os alunos nas práticas sociais através da leitura.

Em relação às aulas de Linguagens, o documento BNCC dá ênfase aos gêneros multimodais e à teoria de multiletramentos.

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web* (BRASIL, 2017, p. 66).

Assim como em outros documentos oficiais relacionados à questão do ensino, das práticas pedagógicas, há apenas ressalvas sobre a importância de se fazer algo, mas não como fazer essa diferença. Não há orientações pontuais. Existe falta de objetividade em relação aos mecanismos para inserir os alunos nesse novo contexto que exige cada vez mais proficiência. Apenas predomina a discussão teórica.

Vale destacar também que a BNCC objetiva a efetiva participação dos estudantes para que os mesmos ampliem e compreendam,

[...] textos que pertencem a esses gêneros [veiculados pela web] e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital [...] (BRASIL, 2017, p.71).

A reflexão aqui é de que a escola ainda caminha lentamente em direção a uma nova metodologia. Fala-se muito e pouco se age. O documento é muito claro e distante da educação priorizada nos ambientes escolares. No entanto, é indispensável contemplar os novos letramentos sem excluir práticas anteriores que deram certo. Talvez essa omissão, ou melhor, essa falta de comando, é o que falta à BNCC para nortear o trabalho do professor em sala de aula.

3.3 Multimodalidades no contexto das salas de aula

Nossos alunos fazem parte do elevado número de usuários das redes sociais hoje. Esse fato é responsável por uma mudança significativa no comportamento de cada um deles. Os aparelhos e recursos digitais que utilizam em seu cotidiano se transformam em ferramenta de expressão e comunicação, de modo natural como algo corriqueiro. Assim, a leitura na BNCC,

É tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2017, p.70).

Nesse contexto, alunos passam a ler e a escrever com o auxílio e as facilidades das redes sociais. Nelas, todos se comunicam através da escrita, oralmente e ainda de forma audiovisual. Isso acontece através de textos multimodais, a exemplo do *Facebook*, *Twitter*, *WhatsApp*, etc. Knuppel (2016) assegura que novas práticas pedagógicas são necessárias para estarem de acordo com as exigências atuais. Ainda sobre esse ponto, Knuppel (2016, p.66.) acrescenta que “[...] as tecnologias são um meio em favor do homem, são instrumentos que devem auxiliar na comunicação entre pessoas e as diferentes coletividades”.

Assim, a leitura de letras de músicas, de imagens, áudios, animações etc. enfim, de textos multimodais, direcionam os alunos para a leitura de gêneros textuais variados, permitindo uma abordagem que trará resultados positivos ao serem criados enunciados, geradores de situações de comunicação, comuns nas práticas sociais.

No centro de toda essa discussão está a linguagem, responsável pela construção de significados nas salas de aula, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa. O ponto chave aqui é refletir, então, como deve agir o docente e todos os envolvidos no contexto das aulas para que os alunos se tornem proficientes em leituras multimodais. Se seguirmos a pedagogia dos multiletramentos, é preciso que alguns elementos estejam incluídos:

1. Prática situada: 'tem um significado particular bem' específico que remete a uma abordagem inicial, no projeto didático, de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e *designs* disponíveis para essas práticas, colocando-as em relação com outras, de outros espaços culturais;
2. Instrução aberta: é a reflexão exercida sobre a prática situada, 'ou seja, uma análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros e *designs* familiares ao alunado e de seus processos de produção e de recepção'.
3. Enquadramento dos letramentos críticos: todo o processo acima ocorre a partir do enquadramento dos letramentos críticos que 'buscam interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses *designs* e enunciados'.
4. Prática transformada: é o objetivo final desse processo que buscou respeitar o universo do alunado (ROJO, 2012, p.30).

É preciso, então, entender que as alterações ocorridas nas últimas décadas trazem junto uma exigência maior quanto à maneira de lidar com a informação e, por

consequência, com o conhecimento. É fato que muitos teóricos tentam associar tais mudanças à educação, destacando, assim, os multiletramentos. Essa pedagogia é que nos dá uma direção possível para trabalharmos de forma respeitosa e justa a grande diversidade, que é encontrada no contexto de sala de aula.

No entanto, cabe aqui direcionar essa reflexão para o ensino, voltado para as aulas de Língua Portuguesa, no que tange à leitura literária, através da música. Podemos começar considerando que o texto multimodal é aquele que se compõe de pelo menos duas formas de linguagem, imagem e escrita. No entender de Ribeiro (2016), a infografia é um texto multimodal por excelência, por exemplo. Ele é sempre feito com palavras e imagens. Se considerarmos a *web*, essa pode agregar a ele som, movimento etc. E o que dizer da música? É imagem, movimento, som ao mesmo tempo. Ainda podemos citar os textos jornalísticos que são também multimodais, uma vez que são constituídos de imagens e escrita.

A grande preocupação, entretanto, segundo Ribeiro (2016), é que existem estudos acadêmicos que mostram um quadro preocupante referente às aulas de Língua Portuguesa, quando se trata de ir além dos textos tradicionalmente indicados. Não há uma sintonia capaz de associar a aula prática às necessidades do mundo moderno. As aulas de leitura são mecânicas.

[...] as atividades apresentadas nos livros que adotamos nas escolas não abordam questões de leitura e produção textual que considerem, de um modo interessante, a imagem ou os textos multimodais. Isso não parece um tanto desalinhado em relação ao que vimos acontecer na circulação social dos textos? (RIBEIRO, 2016, p. 31).

É preciso repensar o lugar dado ao texto nas escolas. Eles são diversos, como diversos também são os alunos. Há questionamentos que precisam ser trabalhados. Ainda é necessário colocar em prática o texto multimodal que tanto faz parte do cotidiano dos estudantes e, por isso, tornou-se um descaso nas aulas de Língua Portuguesa, a ausência da leitura literária na dimensão das multimodalidades (DIONÍSIO, 2008).

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Como educadora, não posso estar eximida de equívocos em minha prática diária. E isso acontece tanto como responsável, quanto vítima de situações adversas. Todavia, o que se deve considerar é que o aluno é sempre o principal prejudicado. Muitos fatores contribuem para essa situação: aluno que chega fora do horário sem demonstrar nenhuma preocupação e/ou responsabilidade, saídas constantes no decorrer das aulas, falta de interesse diante de aulas, muitas vezes sem motivação por causa de interferências diversas, conversas paralelas, desrespeito para com o professor e colegas, o uso do celular etc.

Essa realidade com a qual convivo, deixa-me muito preocupada; pois empreender um trabalho de leitura fica praticamente impossível nessa situação. O mais preocupante é que, muitas vezes, chego a me acomodar, devido à sensação de impotência diante de tal desafio. Acredito também que essa realidade é vivenciada pela maioria dos docentes em sala de aula; mas, por mais enfraquecido que o docente possa estar, esse não deve concordar com a impossibilidade de alteração desse quadro preocupante para todos nós, que atuamos na educação.

Mesmo sendo verídico que o ambiente de sala de aula não favorece o trabalho com a leitura literária, é preciso reagir, ser capaz de tomar atitudes com autonomia suficiente, sem endossar práticas pedagógicas fantasiosas, capazes de eliminar totalmente o problema em questão, mas através de meios condicentes com cada prática escolar.

É fato sabido que as condições de trabalho são precárias e desmotivantes, tanto para o professor quanto o aluno, com salários defasados, que sobrecarregam o profissional, com cargas horárias exorbitantes, tendo como consequência até a perda do sentimento de pertença, de compromisso, o que leva à desmotivação, apatia e resistência às mudanças necessárias. A saída, entretanto, para o desestímulo dos alunos em relação à leitura literária não passa, necessariamente, pelo uso de metodologias muito elaboradas, mas sim, muitas vezes, pela utilização de recursos disponíveis trazidos pelos próprios discentes, tão afeitos ao uso de tecnologias digitais, como proposto aqui, através do Caderno de Proposta de Intervenção Pedagógica, contando com a utilização da música popular, como conteúdo didático a ser trabalhado em sala de aula.

Por esse motivo, a escola e o professor não devem deixar de fazer sua parte. É fundamental que aos discentes seja concedida a oportunidade de se tornarem protagonistas de suas próprias histórias. É preciso que a sala de aula e a unidade escolar incumbam-se, de fato, da função de formar e empoderar cidadãos, enquanto herdeiros de uma herança cultural de todos e, conseqüentemente, possam interferir na sociedade, com coerência e dinamicidade. O que não pode é continuar formando indivíduos apáticos, sem o mínimo de motivação.

O Caderno de Proposta de Intervenção Pedagógica, aqui desenvolvido, então, atende aos objetivos desta presente pesquisa e foi elaborado a partir das dificuldades cotidianas por mim enfrentadas, que interferem no trabalho com leitura literária em turmas do último ano do Ensino Fundamental II, como docente nos últimos anos do Colégio da rede estadual do estado da Bahia Centro Integrado Oscar Marinho Falcão (CIOMF), localizado na cidade de Itabuna. Trata-se de uma sugestão, em contínuo aperfeiçoamento, de um Caderno de Proposta de Intervenção Pedagógica, que poderá vir a ser, a princípio, um instrumento de uso por parte de meus pares docentes em salas de aula de Língua Portuguesa.

O mau desempenho dos alunos do sistema educacional brasileiro, no item leitura, tem provas cabais em resultados interacionais, como o que ocorreu recentemente no PISA de 2018, já aqui comentado, sem se falar do que constatamos em sala de aula todos os dias. Inegavelmente, trata-se de uma problemática recorrente, presente em maior ou menor grau na maioria das escolas, afetando direta ou indiretamente professores, alunos e todo o contexto escolar de aprendizagem.

O Caderno de Proposta de Intervenção Pedagógica prevê etapas a serem trabalhadas com os alunos de forma consensual e organizada. O consenso democrático almejado, em ação coletiva, é algo importante para o bom andamento dos trabalhos. Com o Caderno, oferece-se uma direção aos docentes e discentes e, em seus desdobramentos, pode vir a minimizar os resultados negativos, quando se trata da leitura literária hoje no cotidiano de sala de aula. O importante aqui é fazer com que o docente, ao trabalhar com as letras musicais, desperte em seu aluno o sentimento de pertencimento, de responsabilidade para com o seu meio de inserção. Ao ter sua identidade valorizada, o educando poderá aperfeiçoar a aprendizagem no contexto da educação escolar, nas outras disciplinas da grade curricular.

4. 1 O propósito

Dolz; Noverraz, M. Schneuwly (2004) sinalizam que as sequências didáticas no trabalho com as línguas favorecem a mudança e promoção dos alunos. O propósito de se alcançar resultados positivos na intervenção dos problemas relacionados à leitura literária em sala de aula, é algo que naturalmente envolve o ensino da língua e exige que primeiro entendamos o que gera tal demanda. Propõe-se aqui um caminho, com a utilização de conceitos e temáticas, para melhor refletir sobre seus significados, entretanto, somente, o docente terá possibilidade de aplicar o que se propõe, em cada caso, a partir do trabalho cotidiano em sala de aula e em seu contexto escolar.

Para tanto, é preciso considerar que o atual contexto mundial, muito diferente de décadas passadas, mostra-se cada vez mais dinâmico. Diversos trabalhos, a exemplo de História da educação escolar no Brasil nos direcionam para a necessidade de enxergarmos uma forma diferente de nos comportarmos perante às necessidades das unidades escolares. Dentre as questões urgentes, podemos destacar a questão estrutural, a falta de autonomia e o papel da família em torno do que diz respeito a proporcionar o trabalho voltado para a leitura. O foco aqui é a leitura literária em sala de aula, através da música, mas isso não quer dizer que não possa se estender para as outras questões, que envolvam o ensino-aprendizado.

Os baixos índices de aprendizagem, provenientes de avaliações externas, são o retrato de que a escola está enfraquecida quanto à autonomia. Percebe-se que há uma disparidade entre o que se planeja e o que se executa. Essa separação faz com que a escola, muitas vezes, cumpra calendários e ordens, sem se preocupar em fazer autoavaliação até mesmo de resultados negativos, como os elevados índices de reprovação. Essa realidade demonstra um caráter apenas burocrático do sistema educacional brasileiro, sem se preocupar em formar cidadãos críticos, sendo a leitura seu principal vetor. Essa falha gera pessoas despreparadas e o pior, desmotivadas.

Nesse sentido, vale ressaltar que a falta de autonomia também é fruto de uma política que centraliza funções. Não há independência para escalar uma equipe que esteja conforme as necessidades pedagógicas de cada UE (unidade escolar). Mudanças no currículo e o fazer docente são condições necessárias para que sejam feitas boas práticas pedagógicas e estas não podem ser tomadas baseadas em

interesses pessoais ou por políticas governamentais passageiras, comprometidas com mandatos periódicos.

A apatia da família constitui o terceiro ponto, que impede o desenvolvimento do trabalho com a leitura literária em sala de aula. Vale ressaltar que, no contexto de escola, é preciso que todos os responsáveis pelo estudante, de acordo com a formação familiar, na qual a mesma está inserida, estejam envolvidos. Nesse caso, pode ser pai, mãe, avós, padrinhos, tios etc.

Nesse contexto, a escola precisa se preparar para trabalhar com as famílias que chegam até elas. Não dá para se ficar falando, fazendo comparações com uma família do passado, sendo que é preciso conviver com as atuais. A leitura literária, através da música, nesse sentido, pode ser um elo entre escola e família, se considerarmos que a música nos leva para lugares, ambientes diferentes e pode estreitar relações afetivas. Pode ser um caminho para um diálogo constante, uma vez que a família exerce sobre o estudante um papel essencial e, em nenhuma hipótese, pode ser deixado de lado.

É, nesse diálogo constante, que a família pode fazer um acompanhamento diário da vida escolar do aluno. Pode perceber se este está desenvolvendo a aprendizagem, o conhecimento, a maneira de agir e de mudar o meio social, no qual está inserido. Em casa ou fora dela, é possível a família perceber se a criança, o adolescente está sendo bem direcionado por determinada escola. Cabe aos familiares a obrigação e a responsabilidade de acompanhar, com responsabilidade, seus dependentes e intermediar a prática escolar no dia a dia. É bom ressaltar que a escola é um complemento da família. Por isso, em casa, é importante que essa família seja chamada para a responsabilidade que lhe cabe. Mas essa interação entre família e escola dependerá sempre de uma boa proposta proveniente da escola, que seja capaz de inserir a família no contexto escolar.

O planejamento das práticas pedagógicas, por cada docente, é um bom começo para fazer essa desejada aproximação entre família e escola. Tais práticas precisam incentivar a participação dos familiares para que, de fato, entendam a proposta e se sintam membros da escola. Nesse sentido, serão capazes de firmar compromissos com a educação de seus filhos.

Família e escola são fundamentais na vida cotidiano dos estudantes, por isso quanto mais sólida é a interação, mais eficazes serão os resultados no

desenvolvimento dos discentes. Não é bom que se continue o jogo de transmitir responsabilidades: família acusando a escola e a escola, devolvendo para a família uma falha que pertence as duas, como se essas estivessem inseridas em lados contrários do *jogo educacional*. No entanto, o que se percebe é que, no cômputo final, crianças e adolescentes estão devolvendo à sociedade respostas negativas, que muito preocupa a todos.

4.1. 2 Importância da intervenção pedagógica

Em meio à argumentação, feita até aqui, não podemos deixar de frisar a importância dada nessa proposta, como intervenção pedagógica, ao princípio de que um professor precisa também ser um leitor. Um docente-leitor é aquele que domina o básico da estrutura textual e, por conseguinte, torna-se capaz de planejar suas aulas, referentes à leitura literária em sala de aula, considerando, sobretudo, a sequência, a situação, em que o texto escolhido foi produzido, considerando os fatos e sua ordem. Assim, a proposta é trabalhar com letras de músicas, visto que, dificilmente, uma pessoa não traz na memória uma música ou tendência musical, mesmo sendo criança ou adolescente.

É, dessa forma, que o presente Caderno Pedagógico propõe a intervenção. Nesse aspecto, é considerado aqui que as aulas de leitura literária precisam se aproximar mais dos alunos com significados. Precisam fazer com que o educando seja levado para o mundo literário e desperte o prazer pela leitura, porque variados pontos serão observados e são relevantes para a compreensão do que foi lido. Essa observação parte do princípio de que a rotina, na qual as nossas escolas estão inseridas, quando se fala de trabalhar com a leitura, não dá resultados positivos. A prática continua pautada na ida à biblioteca retirar um livro para ler. Uma metodologia arrevesada, sem resultado, pois o aluno leva para casa e afirma que fez a leitura. Não há um retorno mais sólido, até porque não há cobrança por parte da escola. E, se houver cobrança, a leitura se reduz ou fica reduzida ao conhecido resumo, do que foi lido. Algo que pode ser feito, bastando uma busca na internet. Situação que precisa ser mudada, pois a leitura precisa de estratégias para que funcione efetivamente (SOLÉ, 1988).

É preciso considerar que os alunos, de que dispomos em sala de aula, exigem a mediação do docente, com intervenções pontuais, para que o aluno atribua

significados pertinentes, a partir de suas vivências; pois não é possível aprender sem uma identidade prévia, calcada em pressupostos, como nação, gênero, classe e etnia, entre outras ancoragens do indivíduo. Por esse motivo, ao se considerar a ida à biblioteca, rotineiramente, como sinônimo de leitor competente, elimina-se as diversas possibilidades de interação do mesmo com o que lê. Somente, através da compreensão de que o estudante é um ser social, detentor de uma herança cultural, que é de todos, esse poderá ser capaz de dar respostas positivas para o meio, onde está inserido.

Nesse contexto, trabalhar com a leitura literária, em sala de aula, através da música, possibilita aos alunos aprenderem sobre situações, que envolvem todo o contexto social e também pessoal. Com intervenção adequada, o estudante passará a ter possibilidades de refletir, debater em grupo, ver possibilidades de mudança. É o ambiente de sala de aula formando o cidadão, pois o aluno passará a ser agente de uma história, de sua história. Deixará de ser apenas um sujeito paciente, como se não fosse capaz de produzir nada.

É preciso considerar ainda que, para qualquer intervenção pedagógica dar certo, é importante garantir clareza aos alunos e demais envolvidos na proposta. Nesse ponto, regras, que organizam o espaço escolar e a convivência em sala de aula, precisam ser bem determinadas, para que não haja a quebra das mesmas, muitas vezes, por falta de clareza no início. Essas diretrizes podem até ser óbvias, mas o seu descumprimento, muitas vezes, é capaz de comprometer o bom desenvolvimento dos trabalhos. Ainda é pertinente lembrar que, apenas cumprir prescrições, em qualquer intervenção pedagógica, não é o suficiente; antes de mais nada, torna-se indispensável, no convívio social saudável, respeito e equilíbrio entre os envolvidos.

Fazer com que os alunos, principal foco da intervenção em questão, conheçam as regras do trabalho proposto, é deixar à disposição dos mesmos a identificação de princípios. Por esse motivo, não podemos, na primeira barreira que aparecer, desistirmos. Lidar com cumprimento de normas é algo a ser feito cotidianamente, sobretudo, quando estamos lidando com crianças e adolescentes no contexto de sala de aula.

Assim, para que a proposta de intervenção ocorra e atinja seu objetivo, trabalhando a leitura literária em sala de aula, através da música, o momento

propício, para a sua realização é o início do ano letivo. É quando o docente e os alunos estão se conhecendo e esses últimos estão construindo laços afetivos com seus pares.

4.2 Passo a passo da proposta

I INTRODUÇÃO

As possibilidades aqui apresentadas servem de intervenção com o uso da leitura literária em sala de aula, através da música, com alunos do último ano do Ensino Fundamental. Em nosso cotidiano, o fazer pedagógico, enquanto professor (a) de Língua Materna acarreta uma responsabilidade cada vez maior. É, nesse segmento, que o leitor é capaz de atingir a fruição, como orienta a BNCC:

A formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida. Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra. Compete ainda a este campo o desenvolvimento das práticas orais, tanto aquelas relacionadas à produção de textos em gêneros literários e artísticos diversos quanto às que se prestam à apreciação e ao compartilhamento e envolvam a seleção do que ler/ouvir/assistir e o exercício da indicação, da crítica, da recriação e do diálogo, por meio de diferentes práticas e gêneros, que devem ser explorados ao longo dos anos.

O trabalho com a leitura literária, em sala de aula, quando realizado no contexto de práticas pedagógicas capazes de propiciar interação dialógica no

processo de construção e socialização do conhecimento, é capaz de ressignificar o passado para o alcance do presente, isto é, apreender o passado pelas lentes do presente. A prática de trabalhar com a leitura literária deve ser, portanto, um dos meios para que o estudante tenha a compreensão de que o ato de ler é fato cultural e social circunstanciado, nunca suturado, com o qual se situa na dimensão do pessoal em interação com o global.

II RECURSOS NECESSÁRIOS:

- *Datashow*, aparelho celular, TV ou som tradicional.
- Caixa de papelão forrada de acordo com a temática
- Papel madeira
- Revistas ou imagens impressas

O meio no qual docentes e alunos estão inseridos passa hoje por uma série de dificuldades sociais, entre elas, pode-se destacar o amor: físico, platônico e romântico que muitos jovens e adolescentes não sabem enfrentar; a depressão: uma realidade que assusta uma vez o número de pessoas depressivas é cada vez maior; o preconceito: hostilidade e violência contra o outro o qual se faz presente no cotidiano das pessoas, sobretudo daquelas que não estão no padrão “imposto socialmente” e a violência: realidade que assusta a todos que a cada dia assiste a situações de violência que parecem não ter fim”.

Tudo isso constitui uma crise na qual vemos o aumento desordenado de situações as quais fogem de nossas capacidades em resolvê-las. Se considerarmos esses fatores associados à falta de estrutura familiar, justifica-se o aumento da falta de alteridade, do respeito e aceitação do outro em todos os setores da sociedade, e na escola não é diferente. Educadores e educandos convivem com isso no dia a dia em sala de aula. Algo que se traduz na falta de respeito, na convivência conturbada. Muitas vezes esses comportamentos são para chamar atenção por alguma carência que alguns adolescentes estão passando. É papel da escola, mesmo com condições mínimas aprender a lidar com tudo isso. É importante que em meio a todas essas problemáticas cada professor adapte metodologias, objetivando o ensino aprendizagem, bem como a formação para uma sociedade mais justa, com mais dignidade e humanização de todos.

III ETAPAS

A

Tema: Amor: físico, platônico e romântico

Objetivo: Refletir sobre o amor, desenvolver laços de afetividade entre as pessoas.

Conteúdo: Orientação sexual, gravidez na adolescência, companheirismo, amizade, relacionamento *on-line* etc.

Conversando sobre³: Na tradição Ocidental, começando com os Gregos, as noções de Amor se baseavam no amor fraterno, em relação à família e aos amigos (Amor filéo), no Amor Eros e no Amor ágape, que seria o amor de Deus - sacrificial e doador. Com o advento do Cristianismo, Deus identifica-se, ontologicamente, com o Amor, mas este agora é “Caridade” - “*Deus caritas est*” - com o Amor ágape em sua plenitude. Na Idade Média, ocorre o movimento literário do amor cortês, em que o objeto amado, isto é, a mulher, era sempre objeto do desejo masculino; por outro lado, na Era Moderna, essa busca ganhou nuances na poética romântica, sendo o amor idealizado, baseado na interiorização e na singularização.

Até o final do século XIX, o amor romântico pregava que as relações afetivo-amorosas deveriam ter a promessa de um amor eterno - único e inteiramente fiel, que abrange o corpo e a alma – no que se refere à paixão e ao desejo. Porém, na contemporaneidade, a subjetivação do amor aponta para um tipo de indivíduo instável, frágil, volátil, com a valorização ainda maior de um narcisismo individualista. Por outro lado, a chamada “revolução sexual” parece limitar a instituição familiar com a reivindicação do prazer sexual pelas mulheres, com uma sexualidade “descentralizada”, sem função reprodutiva, reforçada com o surgimento dos métodos contraceptivos e das tecnologias reprodutivas. Os métodos contraceptivos levaram à mulher o controle de sua sexualidade e o feminismo atribuiu à relação sexual entre homem e mulher, uma “relação de poder”, em que o homem era o ativo e a mulher a passiva, algo reproduzido pela biologia, nos símbolos de masculinidade (♂) e feminilidade (♀).

³ É pertinente que o professor faça um breve comentário sobre a noção do que é o amor, considerando alguns aspectos para que o aluno consiga entender as reflexões que serão discutidas no decorrer da atividade proposta.

A primeira onda da *Igualdade* acontece a partir do século XVIII e vai até meados do século XX e ancora-se na heterossexualidade compulsória, ou seja, no essencialismo de nascimento para homem e mulher. Encerra-se em premissas, como “A biologia é destino”, “A mulher restringe-se ao biológico”.

A segunda onda da *diferença* e acontece nos anos 60 e 70 do século passado. Para essa onda, a mulher ocupa o papel que lhe foi reservado por uma série de artifícios de silenciamento; sendo o regime patriarcal o responsável por essa submissão. Há necessidade de intervir na ordem pública para a reversão desse quadro; pois “O pessoal é político.”.

Tanto a primeira quanto à segunda onda guardam a totalidade da história teleológica das metanarrativas, da ontologia do sujeito, na esteira do cartesianismo, do *eu* verdadeiro e simultâneo, sucessivamente revelado pelo sexo biológico. “Ninguém nasce mulher, torna-se.” Simone de Beauvoir (= visão ainda atrelada ao biológico, mesmo que acene para o discurso formado no social).

A terceira onda começa pelos anos 80 e é chamada da *Igualdade na Diferença*. Nela, discute-se a genealogia da modernidade em perspectiva à contrapelo ao continuísmo teleológico e historicista da superação e progresso. E chega-se, à conclusão que o dualismo conceitual não se encontra somente na relação hierárquica entre homem/mulher, mas em todas as esferas dos valores ocidentais.

É preciso flagrar como este se mantém no elo estabelecido entre identidade/diferença e *mesmo/outro*, para rasurá-lo, em atos performativos de linguagem; visando *quebrar* a díade, em nome das outras minorias, com gay, lésbica e toda a paleta de gênero (SACRAMENTO, 2012). No cômputo geral das ondas do feminismo, a liberdade da mulher foi a palavra de ordem e essa foi conquistada, ainda que muito ainda precise ser feito, haja vista o número de feminicídios e estupros, no Brasil e no mundo, cometidos contra a mulher, cause espanto a qualquer ser razoável⁴.

⁴ A Lei Maria da Penha, criada em 2006 foi/é um marco de cunho social e jurídico, uma vez que o objetivo é garantir às mulheres proteção e integridade frente à violência no âmbito doméstico. No entanto, não evitou o crescimento do número de assassinatos contra a mulher. Por esse motivo, foi criada a Lei do Feminicídio no ano de 2015 em que há maior rigor na aplicabilidade e na punibilidade dos agressores. A lei indica que a violência de gênero presente no feminicídio constitui-se em crime de ódio contra a mulher e que as manutenções das ações violentas nesse âmbito estão relacionadas aos conceitos de patriarcalismo e de machismo ainda constantes em nossa sociedade.

Através de vários embates e demandas, o movimento feminista deu ênfase à necessidade da formação profissional, do trabalho remunerado e da autonomia da mulher. Como desdobramento desse processo, os relacionamentos amorosos passaram a ser subjetivados como vínculo emocional dos envolvidos, em atenção à satisfação mútua. Assim, segundo Giddens (1993), acontece o chamado “relacionamento puro”, fundado no amor, se assim podemos dizer, em equidade, em que não há relação de poder entre homem e mulher.

Desenvolve-se como um ideal em uma sociedade na qual quase todos têm oportunidade de tornarem-se sexualmente realizados; e presume o desaparecimento da distinção entre as mulheres 'respeitáveis' e aquelas que de algum modo estão marginalizadas da vida social ortodoxa. (...). O que mantém o relacionamento puro é aceitação, por parte de cada um dos parceiros, "até segunda ordem", de que cada um obtenha da relação benefício suficiente que justifique a continuidade. GIDDENS, 1993, p. 73-74).

Soma-se, aos ganhos obtidos pela mulher, no quesito autonomia, o uso das tecnologias, com a possibilidade de interação com parceiros via internet. Deixadas as críticas a esse tipo de relacionamento, o fato é, ainda segundo Giddens (*op.cit.*, p.269), o ego passa a ser uma instância superior e, nesse sentido, a Internet produz um efeito identificatório, uma autoimagem que deve ser construída para a autopromoção e a popularidade.

A relação social tem seu apoio psicológico e senso de pertença na comunicação. Porém, diversos estudiosos da Internet defendem que esse meio engendra relações mais limitadas, se comparadas com a interação face-a-face, uma vez que prescinde da “revelação interpessoal” como condição para o relacionamento *on-line*.

Primeira parte: 100 min (duas aulas)

É pertinente que o texto escolhido seja uma letra de música que faça parte do cotidiano dos alunos. A sugestão da música “Se nunca mais te vir” do cantor português Leandro se justifica por ser a segunda música mais tocada em 2018 entre as 100 mais.

Machismo que aparece também através do estupro, fazendo com que seja necessário que muitos movimentos feministas levantem a voz por todo o mundo na tentativa de proteger a mulher.

Se Nunca Mais Te Vir (Leandro)

Dizes que não há mais nada aqui para te fazer ficar

dizes que o amor passou por ti

e seguiu pra outro lugar

vais se tens de ir se tem de ser

mas há algo que tenho que dizer

Se nunca mais te vir eu já não vou viver

Talvez até respire mas por dentro vou morrer

se nunca mais te vir não vou saber sorrir

o tempo vai parar nesta eterna noite em mim

se nunca mais te vir

Um Dezembro eterno em teu lugar um inverno escuro e frio

no meu peito tu só vais deixar, um coração vaziiiiiiiio

vais se tens de ir se tem de ser

mas há algo...

O ideal é que o vídeo seja passado em sala. Caso não seja possível, ouve-se a música de olhos fechados, imaginando cada verso da canção. Em seguida, todos, inclusive o (a) docente, devem expressar o que sentiu ao assistir ao vídeo e/ou ouvir somente, escrevendo uma palavra em um papel, que encerre o sentimento experimentado, deixado em uma caixinha. Seguindo a sequência, o professor pedirá que cada aluno recorte ou monte uma imagem e cole no papel madeira que já deve estar com a temática escrita. Neste momento, coloca-se a música novamente, enquanto os alunos realizam essa parte da atividade.

Segunda parte: 100 min (duas aulas)

O docente deve recomençar a sequência expondo o quadro, citando as palavras que mais apareceram na caixinha e abrindo, assim, uma discussão sobre a temática, primeiro em grupos de quatro ou cinco pessoas. Depois de 15 min, com os estudantes sentados em círculo, conversa-se sobre a temática, deixando que os alunos fiquem à vontade, para expressarem situações vivenciadas; pois, com certeza, muitos sentirão necessidade de fazer seus relatos. Para que o professor

não perca o controle da situação, é viável limitar, em cada grupo, dois componentes para exposição. Caso ainda haja tempo suficiente, outros ainda poderão se colocar.

B

Tema: Depressão: uma realidade que assusta

Objetivo: Refletir sobre prováveis sintomas depressivos entre os adolescentes, jovens e pessoas em geral.

Conteúdo: saúde pública, saúde mental, prevenção.

Conversando sobre⁵: A vida humana é cheia de contingências e os desfechos amorosos mal resolvidos, às vezes, desencadeiam o quadro depressivo; sendo uma “montanha russa” de momentos de dor e tristeza. Mas quando a tristeza, algo que se espera que seja passageiro, transforma-se em doença, ocorre a depressão. Esta se caracteriza, desse modo, pela duração, tornando-se crônica, e pelos contextos de sofrimento psíquico e somáticos da sua causa, que impede a normalidade de vida de uma pessoa.

A depressão, portanto, é uma doença. Segundo a OMS (Organização Mundial da Saúde), cerca de 350 milhões de pessoas são acometidas no mundo. No Brasil, segundo a Universidade Federal de São Paulo, um terço da população brasileira é depressiva. Pode ser caracterizada como um transtorno mental comum e apresenta três níveis, podendo ser leve, moderada ou grave. A depressão também pode ser bipolar (antigamente chamada de PMD - psicose maníaco-depressiva) ou unipolar. A PMD alterna entre momentos de euforia e de profunda depressão. A depressão unipolar, por sua vez, relaciona-se com a melancolia. Nos casos extremos, a doença pode levar o indivíduo à incapacidade social e profissional e até mesmo ao suicídio, que segundo a OMS, acomete 15% dos depressivos.

O diagnóstico da depressão é sempre problemático, lavando em conta a estigmatização da doença e os diferentes sintomas, que surgem em cada indivíduo. Usualmente há testes laboratoriais, mas, em quadros de tristeza crônica, é necessário a observação de si mesmo. A depressão pode surgir como reação ao término de relacionamentos, mas também como resposta a estresse, traumas de infância, luto, isolamento social ou violências de diversas naturezas.

⁵ O professor deve conversar com seus alunos, chamando atenção para o fato de a depressão e do suicídio estarem tão presentes em nosso meio.

Alguns dos sintomas da depressão são: perda de estímulos pelo trabalho ou para o lazer, dificuldades de concentração, baixa autoestima, sonolência, choro frequente, sentimento de culpa ou desamparo, ansiedade, baixa libido, ataques de pânico e pensamentos negativos frequentes. "O oposto da depressão não é a felicidade, mas a vitalidade" escreveu Andrew Solomon, em sua obra "O Demônio do Meio-Dia":

A depressão começa do insípido, nubla os dias com uma cor entediante, enfraquece ações cotidianas até que suas formas claras são obscurecidas pelo esforço que exigem, deixando-nos cansados, entediados e obcecados com nós mesmos — mas é possível superar isso. Não de uma forma feliz, talvez, mas pode-se superar. Ninguém jamais conseguiu definir o ponto de colapso que demarca a depressão severa, mas quando se chega lá, não há como confundi-la (SOLOMON, 2012, p.12).

Do ponto de vista científico, a depressão costuma ser explicada como modificações químicas no corpo, como os níveis de serotonina, que controla o humor e outras funções e a noradrenalina, que ajuda a produzir a adrenalina. Nesses casos, remédios antidepressivos servem apenas para aumentar os níveis dessas substâncias com a produção de monoaminoxidase. Ter uma alimentação saudável, evitar o uso de drogas e o consumo excessivo de álcool, praticar esportes, que produz endorfina, além de efetuar atividades de relaxamento e meditação são alguns dos fatores importantes para se prevenir a depressão.

Mas, para além de seus fatores biológicos, a depressão, fundamentalmente, é um sintoma da complexidade do mundo contemporâneo com a atuação de fatores sociais difíceis de serem sondados. A busca desenfreada pela felicidade e pelo sucesso, profissional ou do casamento, por exemplo, do corpo perfeito, a realização dos sonhos de status, riqueza etc. Tais apelos são contínuas fontes de frustração e de cobranças. Michael Foley, no seu livro "A Era da Loucura", faz referência ao mito de Sísifo, condenado a empurrar eternamente uma rocha, como uma metáfora para os dilemas e a depressão contemporânea:

A depressão é muitas vezes o destino da personalidade moderna – ambiciosa – faminta por atenção e ressentida, sempre convencida de merecer mais, sempre perseguida pela possibilidade de estar perdendo algo melhor, sempre sofrendo pela falta de reconhecimento e sempre insatisfeita. É preciso reencontrar a coragem e a humildade de Sísifo, que não exige recompensa, mas sabe transformar qualquer atividade em sua própria recompensa. Sísifo é feliz com o absurdo e a insignificância de seu ato de empurrar constantemente uma rocha montanha acima (FOLEY, 2011, p.10).

Zygmunt Bauman⁶, por sua vez, postula a ansiedade e a angústia como uma condição sociocultural pela fluidez (liquidez) das nossas relações cada vez mais descartáveis, gerando o tédio e o vazio. Mas, fundamentalmente, temos de nos conscientizar de que não somos obrigados a sermos felizes como os outros e/ou a sociedade desejam que sejamos.

Primeira parte: 100 min. (duas aulas)

Ouvir a letra ou ver o vídeo do rap *Depressão* de Wesley Perez. Faz parte do CD C4 *Facção Ideológica*. É uma das músicas mais ouvidas na atualidade pelos adolescentes e jovens.

Depressão – (Wesley Perez)

Me vejo trancado no quarto, condenado ao meu mundo é meu fardo. Me sinto sozinho entre Mil e o frio dessa angustia me deixa abalado. Calado pensando na Vida, a hora passou, o dia acabou, nem vi. Só senti que perdi, quando olhei pra mim, assim. Triste sem um lugar pra ir, sem onde ficar. Ninguém pra me ouvir, alguém pra visitar Parece que esqueceram de mim, ou me perdi de alguém Não sinto o chão, Não vejo Amor, mas sinto o ódio de alguém Preciso de um vício maior que meu tédio. De um erro maior que meu ego, não consigo deixar de ser cego Descrença me vejo afastado da crença Tendência. Críticas alheia me motivam desobediência. Perdi minha inocência, no caminho, sozinho. Aliás minha paz não é mais um fato do destino. O que me prende a frustração é vaidade E por trás de um olhar de sincero enxergar a falsidade. Sei que os sonhos vêm, sei que os sonhos vão. A esperança morre quando a visão não embaça. Sei que os sonhos vão, sei que os sonhos vêm. No fim a gente acorda e vê o quanto tudo deu em nada. Já tentei mudar mil vezes, modificar minha base. Reconstruir meus elos ou deixar que o castelo desabe. Quem sabe no fim da estrada, uma porta se abra E eu não caia de cara. Pressão psicológica reflete-se no espelho Desespero, Olhares carentes refletem o medo. Preocupação, Uma grande rede de conspiração do berço, hoje ao leito, meu martírio é sempre o mesmo. Solidão... O eterno sentimento de perda O esquecimento, o vão, minhas cartas na mesa. Essa

⁶ Sociólogo responsável pelo conceito de sociedade líquida. Uma sociedade que não é capaz de pensar em longo prazo, por consequência não traduz seus desejos em um projeto de longa duração.

neblina de incertezas nunca se dissipa. Um coração vazio e insano procura uma saída. De repente no escuro me perco, é só o silêncio e o vazio no peito. Vejo meu drama em flashes passando em cantos que eu não fui aceito. Meu personagem em processo avançado a cada segundo envelhece. Depois dos aplausos, da glória, da fama, A rotina me bota em check. Fugir é o que sempre penso o mais longe possível do medo. Um milagre poder acordar e acreditar que foi só um pesadelo. Depressão.

Conduzir a interpretação da letra musical, proporcionando aos estudantes uma reflexão sobre a temática.

Dividir a turma em 4 equipes, para posterior montagem de painel com recortes de figuras e/ou vídeos com depoimentos. Caso o grupo opte por gravação de vídeos, o grupo pode fazer com colegas de outras turmas, professores de outras disciplinas, familiares, vizinhos etc. Para tanto, o professor deverá sugerir os subtemas a seguir, considerando os fatores que mais causam a depressão.

Grupo 1: histórico familiar

Grupo 2: estresse crônico, ansiedade crônica

Grupo 3: disfunções hormonais

Grupo 4: traumas psicológicos

Segunda parte: 100 min. (2 aulas)

Cada grupo fará a exposição do subtema. Neste momento, caso a escola tenha um espaço mais reservado, será melhor. Se não, pode ser feito na própria sala de aula. No final da apresentação, é importante ouvir e/ou ver novamente a música.

C

Tema: Preconceito: hostilidade e violência contra o outro

Objetivo: refletir as possibilidades de eliminar juízos pré-concebidos, frutos de nossa limitação, quando se enxerga um mundo exclusivo de acordo com nosso ponto de vista, às vezes, totalmente equivocado.

Conteúdo: preconceito racial, cultural, religioso, linguístico e social etc.

Conversando sobre⁷: A palavra “preconceito”, com seu prefixo, “pre”, nos diz algo preconcebido, ou anterior a qualquer avaliação, inteligência justificção. Trata-se, pois, de um modo de discriminar (dis-criminar, distinguir, separar), segundo critério de generalização, que leva em conta determinadas características sejam de indivíduos ou grupos que pode abranger tipificações (estereótipo) de pessoas, de atitudes, hábitos, condutas ou tradições.

O preconceito, quase sempre, ocorre no interior de grupos, que Max Weber (1979) chamava de sectários. Tais grupos se acham representantes de minoria superior ou grupos que apresentam o que se chama de “condição de diferença” (BANDEIRA e BATISTA, 2002), no que diz respeito a algum aspecto, seja econômico, social, de biotipo, de preferências, costumes etc. O preconceito manifesta-se majoritariamente em pequenos grupos, enquanto que outros grupos, mormente as mulheres, os afrodescendentes e os homossexuais são os mais atingidos, levados à desqualificação social, quase sempre a reboque de imposições da sociedade excludentes.

Infelizmente, por isso, dizemos que a discriminação social quase sempre leva ao preconceito (SILVA, 2000). O negro, por exemplo, sofre o preconceito racial, desde o tempo da escravidão, utilizado para justificar a prevalência de certos grupos sobre outros, o que o exclui da ascensão social. Tal discriminação pode ser, no entanto, acentuada pela atitude individual ou em grupo, de disseminação de um ódio doloso em relação a essa categoria social (TELLES, 2003).

Atitudes de preconceito reforçam a exclusão de pessoas ou grupos explorados e oprimidos pela sociedade, tendo como consequência, a falta de oportunidades (SOUZA, 2012). Com isso, um dos maiores problemas sociais existentes no mundo é a adoção de políticas emancipatórias e de afirmação social desses grupos e o enfrentamento de situações de ódio decorrentes de uma formação cultural que não leva em consideração o outro (BRONZO, 2009. p. 171-201).

O preconceito sempre existiu, na História e, geograficamente, abrange todo o mundo, com sua característica de julgar as pessoas não pelo seu caráter, mas sim, por algum fator meramente extrínseco (PEDRETTI, 2012). Apesar das chamadas

⁷ O professor deve chamar atenção sobre as intolerâncias que, muitas vezes, acontecem no ambiente escolar, inclusive, na própria sala de aula entre os colegas.

ações afirmativas, como cotas para negros, afrodescentes e índios para acesso a universidades no Brasil, o preconceito ainda é muito grande em nossa sociedade, sendo ocupados os presídios por um percentual maior dessas etnias, sem que consigam de fato ocupar as vagas de emprego com melhores salários, entre outros problemas à espera de solução. Temos de levar em conta que as pessoas discriminadas também são seres humanos e têm sentimentos como todas as outras.

Primeira parte: 100 min. (duas aulas)

Iniciar a atividade com a música “Preconceito” de Maneva, uma banda de *reggae* bastante ouvida por jovens e adolescentes. Propor aos estudantes que se sentirem à vontade que criem passos para acompanhar o ritmo e a letra da música. Aqueles que não quiserem, podem apenas ouvir.

Preconceito (Maneva)

Escracha a vida do pobre
Ou mastiga ou cospe
O faz da vergonha um detento
Fala do preto, do pardo
Do gordo e do magro
Não fogem ao teu julgamento
Julga sem dar chance
De se mostrar
O mais importante são festas e fotos
Na taça gelada mais um espumante
Deseja riquezas pro umbigo
Não deseja nada melhor
Para seu semelhante
Ser sempre o tal
Estar acima do bem do mal
Mas use isso pra ficar mais forte
Seja a lâmina que faz o corte
E que as palavras, elas sejam o sal
E queimem nas feridas de quem o trata mal

Preconceito existe temos que viver
Todos têm lições ainda a aprender
Mas se não é no amor a igualdade e a paz
Então será na dor que seremos iguais
Não olha no olho daquele que canta
Teu lixo teu nojo que joga ao chão
Ou das minorias extremas do povo
Que só diminui para sua diversão
Prazer do cão
Que forma escravos da depressão
Saiba que é isso que causa a morte
Das boas ideias da linda expressão
Isso envenena mais a vossa alma escura
Que se mantêm perto do chão
Quer causar dor
Pra aliviar sua dor
O segredo é se manter em pé
Receber o golpe ter a fé
Que a espada que fere seu algoz
Está viva e afiada na sua voz
Lembra que o justo não depõe
Contra a justiça e contra o amor
Não fica l'móvel frente o caos
Nem julga o dito não "normal"
Escracha a vida do pobre
Ou mastiga ou cospe
O faz da vergonha um detento
Fala do preto, do pardo
Do gordo e do magro
Não fogem ao teu julgamento
Julga sem dar chance
De se mostrar
O mais importante são festas e fogos

Na taça gelada mais um espumante
Deseja riquezas pro umbigo
Não deseja nada melhor
Para seu semelhante
Ser sempre o tal
Estar acima do bem do mal
O segredo é se manter em pé
Receber o golpe ter a fé
Que a espada que fere seu algoz
Está viva e afiada na sua voz
Lembra que o justo não depõe
Contra a justiça e contra o amor
Não fica l'móvel frente o caos
Nem julga o dito não "normal"
Lembre que o rancor pode machucar
Vista-se de amor deixe-se doar

Em seguida, retomar a discussão, de forma breve, os passos 1 e 2 da proposta.

Colocar os estudantes sentados em círculo para que todos sejam vistos e conversar sobre a beleza da diferença e de que maneira podemos nos comportar para respeitar as pessoas com suas peculiaridades, físicas, religiosas ou outras.

Fazer uma lista, com os estudantes, de palavras ou ações a serem cultivadas em atenção à prática do respeito ao outro, no convívio social a partir das reflexões contidas na letra da música.

Como atividade seguinte do trabalho, que será na próxima aula, pedir que cada estudante informe, anotando no caderno, qual é a religião, a origem de sua família (pai, mãe, avós), os lugares de que gostam, como preferem se vestir, conforme o lugar, aonde vão etc.

Segunda parte: 100 min. (duas aulas)

Conduzir a atividade, levando os estudantes a uma reflexão sobre as diferenças, a partir das respostas dos familiares.

Em seguida, passar para os alunos o curta-metragem “O preconceito cega” com roteiro direção e edição de Patrick Thouine e música de Kevin MacLeod. Ouvir novamente e/ou ver o clip oficial da música inicial proposta nesta atividade.

Abrir para uma última discussão, perguntando se algum aluno já teve algum comportamento preconceituoso, mesmo que de maneira involuntária. Orientar os estudantes que repensem alguns conceitos, juntamente com seus pais e irmãos em casa.

D

Tema: Violência: realidade que assusta

Objetivo: Incentivar os alunos a participarem ativamente de momentos reflexivos e atividades, que envolvem o resgate de valores, exercitando a tolerância, a solidariedade e a cooperação.

Conteúdo: Violência urbana e segurança pública.

Falando sobre⁸: Violência, do latim, “*violentia*”, significa “veemência, impetuosidade”, de onde também vem o termo “violação” (*violare*), e serve para designar a agressividade intencional sob a forma de ameaça ou ação deliberada em que resulte morte ou trauma físico ou psicológico, além de constrangimento para obrigar alguém a fazer ou deixar de fazer algo (GAUER, 2003). A violência subverte os princípios da Civilização (CELMER, 2010, p. 72-88) e sempre é uma manifestação da falta de alteridade, de preocupação com o outro, como na história do assassinato de Abel por Caim, em que esse, interpelado por Deus, assim responde: “sou eu guardador do meu irmão?” (Gn. 4 9).

Existem várias formas de violência (GAUER, 2003) como as guerras, os conflitos étnico-religiosos e o banditismo. No Brasil, historicamente, a violência se manifestou de muitos modos, como na escravidão (dos índios e da mão de obra africana), a colonização, o coronelismo, as oligarquias e o Estado autoritário e burocrático.

Fatores como a urbanização acelerada, com o crescimento desordenado das cidades, colaboram para o aumento da violência. O poder público, por outro lado, mostrando-se incapaz de enfrentar essa chaga social, contando ainda com a

⁸ Falar um pouco com os alunos sobre as manifestações de violência, nas cidades brasileiras e no mundo, com estaque para a adoção de valores responsáveis pela cultura de paz.

conivência e até a cumplicidade da polícia, do poder legislativo e do judiciário. A corrupção, por isso, pode ser vista como um tipo de violência, na medida em que somas vultosas poderiam ser aplicadas em áreas importantes para a população como segurança pública, saúde e educação. Assim, problemas sociais, como miséria, fome e desemprego, usualmente, associados à criminalidade, são agravados por um Estado ineficiente. A impunidade generalizada também contribui para o aumento da sensação de injustiça, retroalimentando, assim, as causas da violência (CANTIZANI, 1998).

Outros tipos de violência, como, contra a mulher, a criança, o idoso, a violência sexual, política, assim como a violência psicológica, física, verbal, também são cada vez mais endêmicas na sociedade brasileira. Porém, num Estado democrático, a repressão deve ser apoiada e vigiada pela sociedade civil. A política de segurança pública, por isso, não pode prescindir dos compromissos históricos, como a defesa das políticas econômico-sociais e dos Direitos Humanos.

A questão da violência no Brasil, assim, deve abranger os diversos setores da sociedade, não só a segurança pública como um judiciário eficiente, mas também na melhoria do sistema educacional, e de saúde, da habitacional, com oportunidades de emprego. Políticas públicas e uma maior participação da sociedade, assim, são fundamentais na solução desse problema.

A violência, em si, sempre existiu, mas em relação à violência contemporânea, essa se caracteriza por uma banalização de suas ocorrências, o que Hannah Arendt chamava de “*banalização do mal*”. Ao lado desses comportamentos frios, que angustiam as pessoas através da mídia e das notícias, surge um estado perigoso e desumano, que é o da indiferença (BALLONE, 2002).

Essa Indiferença caracteriza-se por um estado passivo, de desinteresse, que impossibilita os questionamentos, as reflexões e as tentativas que possibilitam as mudanças. Por outro lado, uma postura ativa, problematizadora, engajada em movimentos socioculturais é necessária, para se procurar entender a violência não como um evento isolado, mas como um fenômeno endêmico de nossa cultura.

No passado, as relações sociais eram verticalizadas - a família era baseada no poder do pai e as organizações, numa chefia. Essas, porém, tornaram-se horizontais no mundo globalizado. Segundo Forbes (2003), essa quebra hierárquica gerou uma sensação de confusão, de desorientação, de pessoas *desbussoladas*.

Com isso, não basta prender criminosos; antes, a solução mais duradoura contra a violência deve passar pela família, como elemento essencial da nossa civilização, e pela solidificação dos inter-relacionamentos, como base no respeito, diálogo, ética e na responsabilidade (BALLONE, 2002).

Primeira parte: 100 min. (duas aulas)

Pedir aos estudantes que fechem os olhos; a seguir, ler uma notícia sobre um ato violento, acontecido nos últimos tempos. Orientar os alunos para que, durante a leitura, pensem, por meio de imagens, no significado do que estão ouvindo. Na sequência, pedir que escutem e/ou vejam o vídeo com a música *Violência, Quero Paz* do Mc carioca Ed Paiva.

Violência, quero paz (Ed Paiva)

A violência no rio já produziu órfãos /Dilacerou famílias fez partir filhos
queridos

E criou uma legião de exilados /Pessoas banidas pelas tragédias
E obrigadas a deixarem tudo pra trás /Mas os laços de famílias ainda não
foram rompidos /A saudade é aplacada e correspondida

Numa espécie de tolerância e falta de seguridade /Precisamos de amor,
Precisamos de paz /Precisamos de muito amor,

Precisamos de muita paz /Que a paz reine em nossos corações
Que a paz reine em nossos corações /Que a paz reine em nossos corações

A violência hoje em dia está em todas as esquinas /Assustando o pobre e
perturbando a burguesia /Pro rico não tem lei geral está ligado

Pago uma propina à polícia [abafa o caso] /Por isso ando sempre na minha
sempre desprecavido /Falam que todo preto, pobre, favelado é bandido

Não me conhece, eu sou o Ed Paiva /Continua o desemprego a violência
aumentando /Então vamo lá/ Precisamos de amor,

Precisamos de paz /Precisamos de muito amor,

Precisamos de muita paz /Que a paz reine em nossos corações

Que a paz reine em nossos corações /Que a paz reine em nossos corações

Que a paz reine em nossos corações /Que a paz reine em nossos corações

Que a paz reine em nossos corações /Que a paz reine em nossos corações

Que a paz reine em nossos corações [2x

Não peça paz, faça paz

Não peça paz, faça paz

Não peça paz, faça paz

Pedir que expressem o que sentiram. Perguntar se conhecem alguém próximo vítima de violência. Esse momento deve ser em círculo, se possível, sentados no chão.

Em seguida, explicar para os estudantes que existem muitas formas de violência no mundo e que todas trazem algo ruim que nos impedem de conviver bem com as pessoas em qualquer ambiente.

Segunda parte: 100 min. (duas aulas)

Ouvir e/ ou assistir ao vídeo da música novamente.

Escrever no quadro frases relacionadas a uma sociedade que vive em contexto de violência e logo, em seguida, escrever o oposto das mesmas frases.

Perguntar aos alunos o que falta para que esse oposto, que induz à qualidade de vida, aconteça.

Depois, contar, na forma de narrativa oral, a história “Violência, quero paz”. Em seguida, perguntar o que os estudantes sentiram.

Fazer uma lista de atitudes que favoreçam a convivência pacífica entre as pessoas e diminuam a violência que, muitas vezes, está presente nas relações entre colegas, no contexto escolar. Por último, pedir para que transcrevam as palavras no caderno e as ilustrem.

As sugestões a seguir são importantes para que o trabalho desenvolvido com a leitura, a partir das letras de música, não se limite ao contexto de sala de aula. O ideal é que o estudante, ao terminar cada atividade, esteja apto a levar adiante as reflexões obtidas na interação com o docente e com seus pares.

Sugestão 1: Conforme a temática trabalhada nesta sequência, o professor pode sugerir uma encenação teatral, elaborada pelos próprios alunos, a ser apresentada para colegas de outras turmas, de acordo com entendimentos na unidade escolar.

Sugestão 2: O professor combina com a turma uma reapresentação do trabalho para outra turma ou para um grupo de alunos, a partir da (s) temática (s) da (s) música (s). Como consequência, os alunos poderão estreitar laços com colegas de outras turmas que, muitas vezes, sentem-se isolados na escola, sem conseguir estreitar relações sadias.

Sugestão 3: O professor pode, em comum acordo com a direção da escola, trazer pessoas, que vivenciaram e conseguiram superar as situações expostas pelas temáticas trabalhadas, através das letras de música. Sempre há alguém disposto a transmitir uma experiência.

Sugestão 4: Após as atividades sugeridas e a conversa com os alunos sobre os resultados da atividade proposta, solicitar, que, individualmente, dupla ou em trio, escolham, entre as temáticas trabalhadas, aquela que acharem mais importante, por promover uma mudança de comportamento e impactem as pessoas, que circulam por aquele espaço. Devem elaborar uma tira de papel e fixá-la no mural externo à sala de aula, durante uma semana e sempre que tiverem a oportunidade, persuadir a comunidade escolar sobre a importância da tolerância, do respeito ao outro, em síntese, da necessidade da cultura da paz, para se viver em sociedade.

4.2.1. Por fim... como avaliar as atividades?

As sequências didáticas são formas de avaliação as quais direcionam novos caminhos a serem seguidos, conforme a temática trabalhada. Por isso, ao fazer cada etapa das atividades, o docente deve observar se o aluno foi capaz de interagir, valorizando a importância da tarefa apresentada para que se desenvolva como ser participante de uma cultura, pois, quando esse adentra a escola não é um papel em branco; esse já traz inscrito dados pessoais e coletivos, a partir dos quais vai dar sentido em sua vida. É importante observar também se os estudantes foram capazes de perceber que há diferenças entre eles, mesmo dentro de uma mesma temática e se essas diferenças foram respeitadas. É preciso registrar esses pontos durante o desenvolvimento de todo o trabalho, anotando os avanços alcançados pelos estudantes, bem como as dificuldades demonstradas. Essas observações servem para ajudar no planejamento de futuras intervenções pedagógicas, adequando-as à situação de cada turma.

Dessa sorte, ao se trabalhar com leituras de música populares em sala de aula do Ensino Fundamental II, está-se instilando no aluno o pressuposto de que os discursos *viajam* nas interações dialógicas do cotidiano e que a chamada literatura canônica é tributária do popular, desde a sua origem, com os aedos, da Antiguidade, e os trovadores e menestréis, da Idade Média. Para se chegar, assim, ao efetivo letramento literário, é preciso alertar o aluno de que o acervo da história da literatura, seja brasileira, seja universal, responde por determinadas condições de produção, isto é, refletem representações sociais, que marcam enunciações, muitas vezes, etnocêntricas e sexistas, que podem ser encontradas em qualquer textualidade. Ao leitor adolescente, portanto, deve ser solicitada uma interação proativa com o texto, através da qual poderá perceber que o sentido veiculado pelo mesmo se mantém através do diálogo, esteado no *eu-tu-aqui-agora*; sendo a interpretação nunca definitiva, por depender das circunstâncias enunciativas dos atores sociais envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pesquisar teóricos, que evidenciam o uso da música como recurso de leitura literária, fica evidente que esta não é somente uma junção de sons e letras, mas sim, um meio eficiente capaz de fazer a diferença em sala de aula, pois ela desperta a pessoa para um mundo de satisfação e prazer para a mente e para o corpo, o qual facilita a aprendizagem e também a socialização do estudante.

Sabe-se que inserção do lúdico no ensino, sobretudo da língua vai além de implantar e estabelecer currículos ou aplicá-los para os alunos sem nenhum recurso que desperte sua atenção, isso implica numa renovação da formação continuada do professor e de novas metodologias.

Assim, durante o período de leituras e escrita do presente trabalho, foi possível identificar os significativos papéis e contribuições da pesquisa tanto para os alunos com dificuldades de leitura como para os docentes, os quais buscam alternativas de como trabalhar com a leitura literária em sala de aula.

Pensou-se na proposta do Caderno Pedagógico, como um material acessível para a construção de meios capazes de explorar os explícitos e implícitos contidos nas letras musicais a serem trabalhadas; em resposta à realidade, com a qual nos deparamos nas instituições de ensino, em que a música é utilizada pelos alunos, como mera memorização, repetição e imitação, como algo quase mecânico. Espera-se, assim, que a proposta de intervenção diminua o fracasso escolar e eleve a autoestima dos estudantes, quando tiverem a oportunidade de participar das sequências didáticas inseridas no Caderno Pedagógico apresentado. Que seja possível melhorar o desempenho quanto à leitura no cotidiano escolar!

Como continuidade dessa reflexão, espera-se que os êxitos cheguem a todos os envolvidos no contexto de sala de aula, que trabalham com a Língua Portuguesa e demais disciplinas, uma vez que encontrarão na intervenção proposta uma oportunidade a mais de exercer a práxis docente fundamentada e, ao mesmo tempo, próxima à vivência dos alunos, que é o acesso fácil à música popular, elemento da indústria cultural, disponível a todos (as).

Por fim, apresentou-se um Caderno de Proposta de Intervenção Pedagógica, no intento de desenvolver no aluno competências e habilidades necessárias à compreensão, criticidade e criatividade necessárias à leitura, ao letramento literário

e aos multiletramentos, na sala de aula, contribuindo, desse modo, para minimizar o fracasso escolar e a recuperação da autoestima de alunos e professores.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

AMORIM, K. S. **Linguagem, comunicação e significação em bebês**. Tese de Livre Docência não publicada, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

AZEVEDO, Fernando (Org). **Formar leitores literários**. Ideias e estratégias. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Universidade do Minho, 2018.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BALLONE, G.J. 2002. **Estresse**. PsiqWeb Psiquiatria Geral. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000095&pid=S1516-3598201000010002200003&lng=pt. Acesso em: 10/09/19.

BANDEIRA, Manuel. **Estrela da Tarde**. Rio de Janeiro. Editora Global, 3ed. 2012.

BANDEIRA, Lourdes; BATISTA, Anallá Soria. **Preconceito e discriminação como expressões de violência**. Estudos Feministas. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11632.pdf> . Acesso em: 10/09/2019.

BAZERMAN, Charles. **Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas**. In: Gêneros textuais, tipificação e interação social. São Paulo: Cortez, 2006.

BÍBLIA. **Salmos**. Ivo Storniolo e Euclides Martins Balancin. São Paulo: Paulus. Publicação, 1990. 1590p. Antigo Testamento e Novo Testamento.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3. ed. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum.** Ensino Médio. Ministério da Educação. Governo Federal. MEC, Brasília. 2017.

_____. **Base Nacional Curricular Comum.** Ensino Médio. Ministério da Educação. Governo Federal. MEC, Brasília. 2018.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BRONZO, Carla. **Vulnerabilidade, empoderamento e metodologias centradas na família:** conexões e uma experiência para reflexão. In: *Concepção e Gestão da Proteção Social Não Contributiva no Brasil.* Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, UNESCO, 2009. p. 171-201.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Avaliação, promoção, planejamento. In: CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu.** São Paulo. Scipione, 2010.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** Tradução de Roneide Venancio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CAVALCANTI, Luciano Marcos Dias. **Música Popular Brasileira, poesia menor.** Revista *Travessias*, v. 03, 2008. Disponível em periodicos.unincor.br/index.php/recorte/article/download/1492/1092. Acesso em 10/10/19.

CANTIZANI, A.M. **Psicologia social.** Ed. Fiuza e Jundurian, São Paulo, 1998.

CELMER, Elisa Girotti. Violências contra a mulher baseada no gênero, ou a tentativa de nomear o inominável. In: ALMEIDA, Maria da Graça Blaya. **A violência na sociedade contemporânea.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento literário.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA PINTO, Manuel. Ao leitor. In: **Cult**, São Paulo, v. 05, n. 49, p. 2, ago. 2001.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **As melhores possibilidades da leitura na escola**. Perspectiva, Florianópolis, v.17, n.31, p. 92, jan./jun. 1999.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato, 2011.

DIONÍSIO, A. P. **Gêneros multimodais e multiletramento**. In: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B. BRITO, K.S. (Org.) Gêneros textuais: Reflexões e Ensino. Palmas e União da Vitória: Kayganguê, 2008, p.119-132.

DOLZ J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2004. **Sequências didáticas para o oral e escrita**: apresentação de um procedimento. In: Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e (Org.). de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 95-128.

DUARTE, Vânia Maria do Nascimento. **"Poesia, Poema e Prosa"**. In: Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/poesia-poema-prosa.htm>. Acesso em 03 de junho de 2019.

EAGLETON, Terry. **A Ideia de Cultura**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FILHO, Juarez Serpa; PEREIRA, Jaquelânia A. **Leitura da canção**: uma proposta interativo-discursiva. Letras & Letras, Uberlândia, v. 33, jan/jul, 2017.

FOLEY , Michael. **A Era da Loucura**, (Alaúde, 2011).

FORBES, J – **Em entrevista com Leila Ferreira para o jornal Estado de Minas**. 6 de abril de 2003, pag. 5, Minas Gerais, 2003.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Pedagogía musical: dos décadas de pensamento y acción educativa**. Buenos Aires, Argentina. Editora Lumem, 2008.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, E. B.; LEAL, T.F. **A alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GATTI, B. A. **Educação, escola e formação de professores:** políticas e impasses. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf> . Acesso em 08/08/19.

GAUER, G. C. (2003). Determinando a competência dos pacientes em tomadas de decisões quanto aos seus tratamentos. **Revista Eletrônica da SORBI**, v. 1, nº 3.

GIDDENS, A. (1993) **A transformação da intimidade:** sexualidade, amor e erotismo nas sociedades (M. Lopes, Trad.). São Paulo: UNESP.

HANSEN, João Adolfo. Reorientações no campo da leitura literária. In: Abreu, M. A.; Shapochnik, Nelson. **Cultura letrada no Brasil:** objetos e práticas. Mercado de Letras: São Paulo: 2005, p. 13-45.

HOMERO. **Odisséia.** Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Abril, 1978.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Da educação literária: elucubrações epistemofágicas de uma professora sobre o ensino/aprendizagem de procedimentos interpretativos na literatura. In: BONNICI, T.; FLORY, A. V.; PRADO, M. R. (orgs.). **Margens instáveis:** tensões entre teoria, crítica e história da literatura. Maringá: Eduem, 2011.

KARWOSKI, Acir Mário; SANTOS, Wagno da Silva. **Pedagogia dos multiletramentos: desafios e perspectivas na docência.** Evidência, Araxá, v. 14, n. 14, p. 171-179, 2018. Disponível em: [file:///D:/Users/User/Downloads/580-2154-1-SM%20\(1\).pdf](file:///D:/Users/User/Downloads/580-2154-1-SM%20(1).pdf). Acesso em 21/10/19.

KLEIMAN, A. B. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização.** Projeto Temático Letramento do Professor. Campinas: IEL/ UNICAMP, Fevereiro de 2007 Disponível no endereço . Acesso em: 10/09/19.

KNUPPEL, Maria Aparecida Crissi. **Material Educacional Digital:** multi/hipermodalidade e autoria. In: FRASSON, Antonio Carlos et al (org). Formação de professores a distância: fundamentos e práticas. Curitiba: Editora CRV, 2016.
LAPA, M. Rodrigues. **Lições de Literatura Portuguesa:** época medieval. 9ª Ed. Coimbra. Coimbra Editora Limitada. 1977.

LEFFA, VILSON J. **Aspectos da leitura.** Porto Alegre: Sagra: D. C. Luzzatto, 1996.

LIMA, Elvira Souza. **Alfabetização**: educadores discutem como melhorar o ensino na área. Revista Escola, ano XXI nº. 197,p. 58, novembro de 2006. [p...](#)

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEDAGLIA, J. **Balanço da bossa nova**. In: CAMPOS, A. Balanço da bossa e outras bossas. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1986. [p...](#)

_____, J. **Música impopular**. Rio de Janeiro, Ed. Global, 2009.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso Literário**. Editora Contexto. Campinas/SP, 2012.

OLIVEIRA, Solange de. **Literatura e Música**. Editora Perspectiva. São Paulo, 2003.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PEDRETTI, R. **Preconceito racial**. 2012. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/marketing/o-preconceito-nos-dias-atuais/20863> . Acesso em 08/08/19.

PEREIRA, Mara; SOUZA, Luana; KIRCHOF, Edgar. **Literatura infanto-juvenil**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

RAMIRO, Sílvio. Paciência, o compositor é poeta: uma leitura da canção de Lenine. **Revista Brasileira de Estudos da Canção**, Natal, n.4, jul-dez, 2013. [p...](#)

RAMOS, Maria Luiza. **Fenomenologia da obra literária**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1974.

RANGEL, Egon de Oliveira. **Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**: parecer sobre o documento de Língua Portuguesa — Área de Linguagens. Departamento de Linguística da PUC-SP. 2015.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da educação escolar no Brasil**: notas para uma reflexão. Paidéia (Ribeirão Preto) no.4 Ribeirão Preto Feb./July/ 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>. Acesso em 13/10/19.

RODRIGUES, Antônio Medina. **De música popular e poesia**. In: Revista USP, São Paulo, dezembro/ janeiro/ fevereiro, 1989/90. n. 4. p...

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, 264 p.

ROJO, Roxane & BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROSSINI, M. A. S. **Aprender tem que ser gostoso**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SACRAMENTO, Sandra Maria Pereira do. **Nação, Identidade e Gênero na Literatura Brasileira**. Rio de Janeiro. Editora Caetés, 2004.

_____, Sandra Maria Pereira do. **Mulher e literatura**: do cânone ao não cânone. Revista da Anpoll. v. 1, n. 33 (2012). Disponível em: <https://anpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/639/650> .

SAENGER, Paul. A separação entre as palavras e a fisiologia da leitura. In: OLSON, David; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997. p. 211-227.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica 1999.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SOLOMON, Andrew. **Demônio do Meio-Dia**: uma Anatomia da Depressão (Companhia das Letras, 2002).

SOUZA, Gláucia Regina Raposo. **Uma viagem através da poesia**: vivências em sala de aula. Porto Alegre: Pós-Graduação em Letras: UFRGS, 2007 [Tese de Doutorado].

SOUZA, R.C. **Atitude, preconceito e estereótipo**. 2012. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/psicologia/atitude-preconceito-estereotipo.htm>>. Acesso em: 13 Ago. 2019.

TATIT, Luiz. **O cancionista**: composição de canções no Brasil. São Paulo: EDUSP, 2002.

TEIXEIRA, Jerônimo. O Cantor na Biblioteca. **Revista Veja**. Editora Abril. Edição 2.500 –ano 49 – nº 42, 19 de outubro de 2016.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: Fundação Ford, 2003. 347 p.

WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. **Leitura e leituras da literatura infantil**. São Paulo: FTD, 1998.

ZAPPONE, M. H. Y. **Modelos de letramento literário e ensino da literatura**: problemas e perspectivas. Rev. Teoria e prática da educação, v 11, n.1, p. 49-60, 2008.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. São Paulo: Hucitec, 1997.