

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

CRISTIANO BRUN AMARANTE

**O GÊNERO DISCURSIVO CANÇÃO: UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA  
CRIANÇAS**

MARINGÁ – PR

2019

CRISTIANO BRUN AMARANTE

**O GÊNERO DISCURSIVO CANÇÃO: UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA  
CRIANÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (PLE – Mestrado), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Ensino e Aprendizagem de Línguas.  
Orientador: Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo.

MARINGÁ – PR

2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

|       |   |
|-------|---|
| A485g | <p>Amarante, Cristiano Brun</p> <p>O Gênero discursivo canção : uma proposta de ensino para crianças / Cristiano Brun Amarante. -- Maringá, PR, 2019.<br/>204 f.: il. color., figs.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo.<br/>Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2019.</p> <p>1. Canção - Gênero discursivo. 2. Bakhtin, M. M. (Mikhail Mikhailovitch), 1895-1975 - Dialogismo. 3. Linguagem verbal. 4. Linguagem musical. I. Romualdo, Edson Carlos , orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.</p> <p>CDD 23.ed. 401</p> |
|-------|---|

CRISTIANO BRUN AMARANTE

**O GÊNERO DISCURSIVO CANÇÃO: UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA CRIANÇAS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: **Estudos Linguísticos**.

Aprovada em: 16/08/2019

BANCA EXAMINADORA:



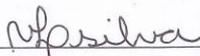
---

Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo  
Universidade Estadual de Maringá – UEM  
-Presidente-



---

Prof. Dr. Rael Bertarelli Gimenes Toffolo  
Universidade Estadual de Maringá – UEM



---

Prof. Dra. Vera Lúcia da Silva  
Centro Universitário de Maringá – UNICESUMAR

Dedico este trabalho a todos que pretendem uma educação melhor para nossa nação, e que entendem que o papel do(a) professor(a) é fundamental para essa mudança.

“Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.”

(Karl Marx)

## AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos são direcionados principalmente a todo o corpo de professores e funcionários da instituição de ensino superior à qual essa dissertação está vinculada, nossa querida Universidade Estadual de Maringá, a UEM, um local público que recebe anualmente milhares de alunos que estudam de forma gratuita e sem restrições por conta de sua classe social, seus credos, gênero ou raça.

Como nosso trabalho está ligado especificamente ao PLE - Programa de Pós-graduação em Letras, da UEM - volto meus agradecimentos aos professores(as) do programa, principalmente àqueles os quais ministraram as disciplinas que cursei para créditos. Graças a vocês, pude formar minha própria perspectiva científica, moldando minhas metodologias frente aos objetivos de pesquisa.

Fazendo uma analogia às questões musicais que, junto das questões linguísticas, nos serviram de base para a elaboração deste trabalho, agradeço a meu orientador, Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo, que me foi como um verdadeiro maestro, direcionando os arranjos temáticos de nossa obra, corrigindo desafinações conceituais que nos apareceram, regendo os direcionamentos que nos cabiam para um trabalho científico conciso, e principalmente, sabendo esperar o tempo de amadurecimento do músico/linguista frente à arte científica que nos desafiava.

Agradeço também à Prf<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adriana Delmira Mendes Polato, que nos trouxe importante direcionamento conceitual para a dissertação, aconselhando-nos, no processo de qualificação, sobre os rumos científicos de maior primor no que concerne às teorias linguísticas relacionadas à pesquisa. Outro agradecimento especial vai para a Prf<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vera Lúcia da Silva, que além de nos trazer, na banca final do trabalho, toda sua experiência como orientadora de trabalhos acadêmicos, brindou-nos com questionamentos linguístico/filosóficos que a mim, como mestrando, acrescentou muito. Além dela, quero agradecer ao Prof. Dr. Rael Bertarelli Gimenes Tofollo, que além de nos direcionar sobre as melhores teorias a serem utilizadas para as questões musicais da dissertação, deu-nos duas verdadeiras aulas como há muito eu não assistia, uma durante o processo de qualificação, e outra na defesa final da pesquisa, trazendo reflexões sobre as melhores maneiras de inter-relacionarmos a linguagem musical à linguagem verbal, objetivo essencial desta pesquisa.

## LISTA DE GRÁFICOS

|   |    |
|---|----|
| Gráfico 1: Idade e gênero dos alunos .....                                  | 60 |
| Gráfico 2: Conhecimento prévio dos alunos sobre música .....                | 61 |
| Gráfico 3: Interesse dos alunos por leitura e escrita .....                 | 62 |
| Gráfico 4: Perguntas sobre o conhecimento dos alunos acerca de canção ..... | 63 |

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1: Movimento da pesquisa-ação.....  | 48  |
| Figura 2: Capa do diário de bordo da pesquisa .....                              | 54  |
| Figura 3: Enquadramento da câmera de gravação das aulas. ....                    | 56  |
| Figura 4: Print screen do vlog da primeira aula .....                            | 57  |
| Figura 5: Sala de aula utilizada no curso .....                                  | 84  |
| Figura 6: Utilização de aparelhos de som em sala .....                           | 85  |
| Figura 7: Frame do desenho animado O que é que tem na arca de Noé .....          | 91  |
| Figura 8: Alunas tímidas cantando após todos saírem .....                        | 92  |
| Figura 9: Folha de caderno da aluna responsável por redigir o trecho criado..... | 95  |
| Figura 10: Alunos imitando o caminhar do pato .....                              | 101 |
| Figura 11: Instrumentos de percussão, microfone e discos .....                   | 103 |
| Figura 12: Fotografia dos instrumentos e discos utilizados .....                 | 109 |
| Figura 13: Letra do trecho "cachorro babão" .....                                | 111 |
| Figura 14: Alunos cantando em abertura melódica de vozes .....                   | 114 |
| Figura 15: Fotografia dos violões trazidos pelos alunos .....                    | 122 |
| Figura 16: Aluno imitando caipira ao ler o poema.....                            | 127 |
| Figura 17: Alunos tocando instrumentos de percussão para marcar o ritmo<br>..... | 132 |
| Figura 18: Caderno da aluna com a transcrição da canção final .....              | 138 |
| Figura 19: Professor com toda a turma no final do curso.....                     | 140 |

## LISTA DE ANEXOS

|               |     |
|---------------|-----|
| ANEXO 1 ..... | 153 |
| ANEXO 2.....  | 155 |
| ANEXO 3 ..... | 157 |

AMARANTE, Cristiano Brun. **O gênero discursivo canção:** uma proposta de ensino para crianças. 2019. 204 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

## RESUMO

Este trabalho fundamenta-se numa perspectiva dialógica bakhtiniana para compreender a canção como um gênero discursivo formado pelo sincretismo das linguagens verbal e musical que, entrelaçadas por um contexto sócio-histórico específico, moldam e direcionam os sentidos da canção. Objetivamos desenvolver e testar uma proposta de ensino-aprendizagem da canção enquanto gênero discursivo intersemiótico, em um trabalho em que os elementos musicais e verbais sejam igualmente considerados na prática do professor. Devido a esse caráter intersemiótico do gênero, nosso referencial teórico baseia-se principalmente em trabalhos do Círculo de Bakhtin e de seus seguidores no Brasil, bem como em estudos referentes à teoria musical e à canção. Sob uma abordagem de cunho qualitativo, utilizamo-nos da pesquisa-ação como caminho de investigação científica pelo qual o pesquisador utiliza-se da pesquisa teórica unida à ação para a transformação da prática. Na proposta, optamos por trabalhar com canções infantis do disco *A arca de Noé*, produzido a partir da obra poética de mesmo nome, todos de autoria de Vinicius de Moraes. Nosso *corpus* de análise se constitui de gravações das aulas em vídeo, diário de bordo, e gravações pessoais em vídeo feitas pelo professor após as aulas do curso, que foi ministrado para crianças na faixa etária dos nove aos dez anos. Os resultados demonstram que a proposta é viável, pois mostra ser possível o ensino-aprendizagem da canção por meio do estudo da linguagem verbal e da linguagem musical unidas nesse gênero discursivo rico em sentidos. Mostram também que o trabalho com a canção apresenta muitas dificuldades para o(a) professor(a), a respeito do tratamento didático para a canção.

**Palavras-chave:** canção; gênero do discurso; Bakhtin; dialogismo; linguagem verbal; linguagem musical.

AMARANTE, Cristiano Brun. **The discourse genre song:** a teaching proposal for children. 2019. 204 f. Master's degree dissertation in language studies – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

### **ABSTRACT**

This work is based on a Bakhtinian dialogical perspective to comprises the song as a discursive genre formed by the syncretism of verbal and musical languages, intertwined by a sócio-historical context that shapes and directs the senses. We aim to develop and test a teaching-learning proposal of the song as an intersemiotic discursive genre in a work in which the musical and verbal elements are equally considered in the teacher's practice. Due to the intersemiotic character of the song genre, our theoretical reference is based mainly on works by the Bakhtin circle and its followers in Brazil, as well as studies related to music theory and song. Under a qualitative approach, we use action research as a way of scientific investigation by which the researcher uses theoretical research and action to transform the practice. In the proposal, we chose to work with children's songs from the álbum Noah's Ark, produced from the poetic work of the name, by the author Vinicius de Moraes. Our corpus of analysis consists of recordings of vídeo lessons, logbook, and personal vídeo recordings made by the teacher after the classes taught, aimed at children in the age group from nine to ten years. The results demonstrate that the proposal is feasible, since they show that the teaching-learning of the song is possible through the study of verbal language and musical language united in this discursive genre rich in meanings. They also show that the work with the song presents difficulties for the teacher, regarding the didactic treatment for the song.

**Key words:** song; discourse genre; Bakhtin; dialogism; verbal language; musical language.

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....                                   | 15  |
| <b>1 OS GÊNEROS DO DISCURSO</b> .....                                 | 20  |
| <b>1.2 A canção como gênero do discurso</b> .....                     | 26  |
| 1.2.1 A Linguagem musical.....  | 29  |
| 1.2.2 A linguagem verbal .....  | 32  |
| 1.2.2.1 A análise linguística .....                                   | 35  |
| 1.2.2.1.1 A estilística do som .....                                  | 38  |
| <b>2 METODOLOGIA</b> .....  | 42  |
| <b>2.1 A pesquisa-ação: teoria e prática em uma mesma ação</b> .....  | 46  |
| <b>2.2 Os instrumentos da pesquisa</b> .....                          | 49  |
| 2.2.1 Os questionários .....  | 50  |
| 2.2.2 O diário de bordo.....  | 52  |
| 2.2.3 As gravações audiovisuais.....                                  | 54  |
| 2.2.3.1 A gravação das aulas .....                                    | 55  |
| 2.2.3.2 A gravação do vlog.....                                       | 56  |
| <b>2.3 O lócus da pesquisa</b> .....                                  | 58  |
| <b>2.4 Os sujeitos da pesquisa</b> .....                              | 59  |
| <b>2.5 O Curso</b> .....  | 63  |
| 2.5.1 <i>A arca de Noé</i> : poesia e música em sincronia .....       | 64  |
| 2.5.2 Análise das canções .....                                       | 66  |
| 2.5.2.1 O pato .....  | 66  |
| 2.5.2.2 O Peru.....   | 70  |
| 2.5.2.3 As Abelhas.....   | 74  |
| 2.5.3 O planejamento do curso .....                                   | 78  |
| 2.5.3.1 O plano de ensino .....                                       | 78  |
| 2.5.3.2 Os planos de aula.....  | 79  |
| <b>3 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA EFETIVAÇÃO DA PROPOSTA</b> .....       | 82  |
| <b>3.1 Aspectos físicos e materiais</b> .....                         | 83  |
| <b>3.2 As aulas</b> .....   | 85  |
| 3.2.1 Primeira etapa: aspectos sócio-históricos da obra .....         | 86  |
| 3.2.2 Segunda etapa: as linguagens verbal e musical nas canções ..... | 96  |
| 3.2.2.1 <i>O pato</i> .....   | 99  |
| 3.2.2.1.1 Ritmo e verbal em <i>O pato</i> .....                       | 102 |

|  |     |
|--|-----|
| 3.2.2.1.2 Melodia e verbal em O pato .....   | 106 |
| 3.2.2.1.3 Harmonia e sua relação com os outros elementos da canção O pato ....         | 109 |
| 3.2.2.2 Poema e canção <i>O peru</i> .....   | 115 |
| 3.2.2.2.1 Ritmo e verbal em <i>O peru</i> .....  | 118 |
| 3.2.2.2.2 Melodia e verbal em <i>O peru</i> .....                                      | 121 |
| 3.2.2.2.3 Harmonia e sua relação com os outros elementos da canção O peru ....         | 124 |
| 3.2.2.3 Poema e canção <i>As Abelhas</i> .....   | 125 |
| 3.2.2.3.1 Ritmo e verbal em <i>As abelhas</i> .....                                    | 129 |
| 3.2.2.3.2 Melodia e verbal em <i>As abelhas</i> .....                                  | 133 |
| 3.2.2.3.3 Harmonia e sua relação com os outros elementos da canção As abelhas<br>..... | 135 |
| 3.2.3 Terceira etapa: produção final .....   | 136 |
| <b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 141 |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....  | 146 |
| <b>ANEXOS</b> .....  | 153 |

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Constituída pela junção da linguagem musical e da linguagem verbal, a canção, a partir dessa relação entre as duas linguagens distintas, produz sentidos que podem ser diferentes de quando analisamos somente uma das linguagens presentes no gênero. Se por um lado a canção possui componentes musicais com características próprias, estudadas geralmente por musicistas, vale ressaltar que, por outro, a palavra cantada constitui-se como um rico objeto de análise para o linguista (CARMO, 2012). Na canção, o sincretismo entre música e letra faz com que teoria musical e teoria linguística tornem-se parte de um estudo maior, um estudo em que os sons, tanto os musicais quanto os verbais, sejam vistos como partes integrantes do gênero para a produção de sentidos.

Desta forma, a canção deve ser observada a partir de sua constituição básica, textual e musicalmente, não devendo ser considerada pelo viés de apenas uma de suas linguagens, pois essa característica caberia bem à música instrumental isoladamente, ou mesmo à poesia (LIMA, 2010). Antes, a canção precisa ser analisada por um viés que considere a fusão entre seus componentes verbais e musicais envolvidos pelo contexto sócio-histórico de sua produção, com suas posições axiológicas circundantes. É justamente por esse caráter que a canção deve ser vista como gênero único, recusando a nomenclatura simplista de *música*, termo que, no caso da música tradicional, engloba apenas o tripé harmonia/ritmo/melodia, pois isso seria o mesmo que chamarmos o conteúdo verbal das canções de meras poesias (LIMA, 2010).

Em nossa formação profissional somamos nossa graduação em Letras e uma pós-graduação lato *sensu* em Arte e Educação – Ênfase em musicalização, a mais de vinte anos de experiência como músico profissional, com formação em conservatórios e oficinas de música. Nossa prática profissional inclui o trabalho como integrante de bandas diversas e como professor de violão e de técnica vocal. A partir desse nosso histórico, percebemos que, quando trazida para o cenário educacional, usada para algum fim didático, há o desmembramento das características intrínsecas da canção.

Enquanto nas escolas, os livros didáticos até trabalham com a canção, mas de maneira pretexto para se falar apenas do conteúdo verbal, nos conservatórios a canção é ensinada pelo viés musical em detrimento do conteúdo verbal que a constitui. Pesquisas como a de Marques e Romualdo (2015) fazem um levantamento sobre esse assunto,

analisando alguns livros didáticos do ensino fundamental e do ensino médio – todos aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Os autores demonstram que o caráter intersemiótico do gênero discursivo canção não é explorado nessas obras, pois não abordam a linguagem musical, ficando restritos apenas à linguagem verbal. Lopes (2013) é outra autora que destaca que poucos são os trabalhos que envolvem a didatização do gênero discursivo canção voltando-se para ambas as linguagens de igual maneira.

Enquanto conservatórios e escolas se dividem no tratamento da canção, para os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – PCN (BRASIL, 1988), a canção é colocada como gênero privilegiado para a prática de escuta e leitura de textos, e está inserida no âmbito dos estudos literários, devido à sua natureza artística.

Diante desse impasse, surge a pergunta: é possível que se crie um procedimento didático que abarque o ensino-aprendizagem da canção pelo viés de seu todo valorativo, de orientação social, objetivando a compreensão dos sentidos que são criados a partir de seus aspectos composicionais?

Para direcionarmos uma resposta a essa questão, propomos um trabalho em que relacionamos a canção às teorias bakhtinianas sobre os gêneros do discurso, apoiados também na análise linguística dos aspectos fonoestilísticos e na teoria musical, compondo uma base epistemológica que caracterize a canção como um enunciado relativamente estável e de cunho estritamente social em que se mesclam linguagem verbal e linguagem musical. Dessa combinação obtêm-se os alicerces conceituais que possibilitarão a didatização da canção em um trabalho de viés qualitativo, que se utiliza das prerrogativas da pesquisa-ação como procedimento metodológico para a pesquisa. Portanto, nossa base de trabalho entende a canção como um gênero discursivo visto como secundário<sup>1</sup>, e pertencente à esfera artístico-musical (CARETTA, 2007).

Assim, o objetivo geral de nossa pesquisa de mestrado é o de desenvolver e testar uma proposta de ensino-aprendizagem da canção enquanto gênero discursivo intersemiótico, em um trabalho em que os elementos musicais e verbais sejam vistos como constituintes da produção de sentidos. Mais especificamente, buscamos:

---

<sup>1</sup> Os gêneros primários são simples, como uma conversa cotidiana, por exemplo. Já “Os gêneros discursivos secundários (complexos - romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicitários, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) - artístico, científico, sociopolítico, etc” (BAKHTIN, 2003, p. 263).

- destacar a natureza social e interativa da canção, tomada como gênero discursivo carregado de sentidos que se entrelaçam na relação músico-verbal;
- refletir sobre as relações que se dão entre os elementos musicais e verbais nesse gênero;
- enfatizar seu caráter híbrido no trabalho didático;
- apontar possíveis caminhos para o trabalho com a canção que não menosprezem seu caráter intersemiótico.

Para o desenvolvimento de nossos objetivos dentro de um ambiente controlado, criamos um curso sobre canção e produzimos uma análise a partir do material resultante de um conjunto de aulas referentes à proposta didática de ensino-aprendizagem do gênero, para uma turma composta por crianças na faixa etária entre 9 e 10 anos de idade. Nesse curso, tratamos das canções do disco *A arca de Noé*, de 1980, produzido a partir de poemas do livro infantil de mesmo título, publicado em 1970 por Vinícius de Moraes. Oriundo desse curso, nosso *corpus* de análise se constitui de gravações das aulas em vídeo, diário de bordo, e gravações pessoais em vídeo feitas pelo professor após as aulas, para prática reflexiva.

Nossa escolha por trabalhar uma proposta voltada para essa faixa etária de alunos se deu pelo fato de acreditarmos que nessa idade a curiosidade sobre novas propostas de ensino é latente e a presença de compromissos estudantis é menos severa do que ocorre com alunos de mais idade, que já iniciaram processos de estudo voltados a concursos vestibulares ou, em alguns casos, até compromissos profissionais. Crianças com idade inferior aos 9 anos talvez correspondessem a alunos ainda sem alfabetização necessária para as demandas de leitura e escrita que nossa proposta didática exige, acarretando prejuízos e distorções à nossa pesquisa.

Nas leituras que fizemos para embasamento de nosso trabalho, encontramos obras que trazem um aprofundamento no estudo de elementos isolados da canção, mas sem considerações sobre aspectos que, para nós, são de suma importância. Carmo (2012), por exemplo, trata sobre as diferenças entre a palavra falada, que se utiliza de padrões sonoros não hierarquizados, e a palavra cantada, na qual encontramos uma íntima relação entre o conteúdo verbal e a melodia, mas não considera o importante papel do ritmo na articulação dessa relação. Para Caretta (2010), as letras das canções utilizam-se bastante das rimas como um recurso de coesão sonora, e o letrista tem em

mãos também o uso das figuras de estilo como metáforas, assonâncias e aliterações para trabalhar artisticamente com as palavras. Acreditamos que esse fato levantado pelo autor pode ser potencializado ao entendermos a articulação que há entre o conteúdo verbal e o conteúdo musical na canção. Por sua vez, Tatit (2003) enfatiza que tudo se mostra com mais clareza em uma canção quando se verifica a interdependência que há entre melodia e a letra. Entendemos que essa afirmação deve levar em conta também a interdependência desses elementos com a harmonia musical, que embasa diretamente a relação entre a melodia e o conteúdo verbal na canção.

Toda essa base epistemológica é relevante em nossa pesquisa, mas necessita ser transpassada, para trazermos à tona a constituição global da canção, com considerações que relacionem diretamente todos os elementos musicais – melodia, ritmo e harmonia – à letra da canção, vista não mais como manifestação verbal, mas como palavra cantada que, influenciada pelos elementos musicais, dá vazão a novos sentidos.

Quanto a autores que relacionamos aos aspectos didáticos da canção em nossa pesquisa, Lopes (2013), dentre outras colocações, destaca que a canção, por ser popular, é uma forma livre de composição artística que não se atem a regras fixas, contrariamente ao que se vê nas produções eruditas. Na mesma direção, Costa (2003) contribui para o nosso trabalho ao afirmar que a canção popular possui uma natureza mais compacta que os padrões eruditos e que o ensino da canção nas escolas não deve primar pela formação de cancionistas profissionais, mas sim de ouvintes sensíveis à natureza estético/artística da canção. Entendemos que essas discussões entre o popular e o erudito já estão superadas no campo dos estudos culturais. A relação entre as duas vertentes, em nosso trabalho, se dá pela análise da canção popular como consequência histórica da perspectiva erudita. Acreditamos também que esses ouvintes em formação devem ser capazes de se situar no contexto sócio-histórico em que a obra foi criada, além de entenderem como essa obra articula-se com o seu contexto social contemporâneo. Além disso, esses ouvintes devem ser capazes de diferenciar não apenas os elementos constituintes da canção, mas também as posições valorativas presentes no gênero discursivo. Por isso propomos uma articulação teórica que leve em consideração a canção observada pela relação entre a linguagem musical e a linguagem verbal, circundadas pelo seu contexto sócio-histórico-axiológico amplo e imediato da interação.

Quanto à sua apresentação, esta dissertação de mestrado foi estruturada levando-se em conta a necessidade de uma elaboração epistemológica da canção como um enunciado relativamente estável inserido em um ou mais campos da atividade humana. Por isso, iniciamos o trabalho com o tratamento teórico sobre os gêneros do discurso, para então chegarmos às conclusões que abarquem a canção como integrante dessa teoria. Essa discussão é esmiuçada com o tratamento das linguagens verbal e musical isoladas, para que dessa relação possamos encontrar caminhos para o ensino-aprendizagem do gênero como mobilizador de discursos. Ainda nas discussões teóricas, abordamos a análise linguística e a estilística do som, que são fundamentais para o tratamento de nossa proposta, visto que ela se baseia, com mais ênfase, no tratamento fonético-fonológico do material linguístico.

Em um segundo momento, voltamo-nos à perspectiva metodológica que embasa nossa pesquisa. Optamos pela pesquisa-ação, por ser uma metodologia que procura utilizar-se da teoria para uma intervenção na prática, e vice-versa, no próprio decorrer do processo didático. Essa metodologia tem por vantagem o fato de que pode ser implementada como uma ajuda aos professores para a resolução de questões referentes tanto à teoria quanto à prática em sala de aula. Através da pesquisa-ação, o pesquisador passa a ser também sujeito da pesquisa, intercalando suas atitudes em um movimento de ação-reflexão-ação que o leve à realização de procedimentos didáticos melhorados no próprio processo didático.

No terceiro momento, passamos a mostrar o desenvolvimento do curso sobre canção, para, então, analisarmos os dados obtidos durante a aplicação das aulas. Buscamos verificar se foi possível tratar da canção como objeto produtor de sentidos para o público alvo, sem o abandono do sincretismo de linguagens que lhe é próprio.

Acreditamos que o encaminhamento proposto possibilite uma demonstração de todo o processo de pesquisa, na busca pela reflexão sobre um trabalho diferenciado com o gênero discursivo canção.

## 1 OS GÊNEROS DO DISCURSO

Entendemos que é necessário, para que possamos elaborar uma proposta de ensino da canção como um gênero discursivo, primeiramente compreendermos o que é e como se constitui um gênero discursivo. Por isso, iniciamos agora a discussão teórica sobre o assunto, para depois trazermos à tona nosso objeto de estudo, a canção, inserida nessa perspectiva.

Para Bakhtin (2003), cada um dos diversos campos da atividade humana tem sua existência intrinsecamente condicionada ao uso da linguagem, a qual se dá pela necessidade de interação social, em que “toda palavra serve de expressão de um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p.115).

Como podemos ver pelo fragmento citado, o uso da linguagem acontece na forma de interações humanas elaboradas de maneira concreta e única - os enunciados - que são maleáveis, pois “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, aos quais denominamos gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Com isso, todas as nossas falas, sendo elas cotidianas ou formais, são articuladas em um gênero discursivo (ROJO; BARBOSA, 2015).

É importante considerarmos que o campo de atividade humana se configura como um nível específico de coerção social de “caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 31). Concebem-se os campos de atividade humana, portanto, como espaços sociais capazes de refratar e traduzir as demandas externas (GRILLO, 2005).

Os campos oferecem elementos indispensáveis para a produção do enunciado e materializam um padrão organizacional que se presta às finalidades relacionadas estritamente ao fator social oriundo da atividade humana (SANTANA, 2012). É por essa perspectiva que podemos entender os papéis desempenhados pelos interlocutores em relação ao projeto de enunciado dentro de um determinado campo.

Inserido nos campos da atividade humana, o enunciado necessita de um aval social que legitime a sua existência. Para Bakhtin e Volochinov (2006) uma melhor compreensão para os enunciados passa estritamente pela observância do viés social, pois “uma análise fecunda das formas do conjunto de enunciações como unidades reais na cadeia verbal só é possível de uma perspectiva que encare a enunciação individual

como um fenômeno puramente sociológico” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 129).

Ao tratar dos gêneros do discurso, Bakhtin (2003) define que eles se formam através de três elementos fundamentais em sua constituição: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. Esses elementos não se dão de maneira espontânea, como em um fenômeno natural, antes, nascem como fruto de acontecimentos culturais e se efetivam em um evento único e singular de comunicação, sempre obedecendo aos padrões discursivos do campo (MACIEL, 2011).

Assim, torna-se evidente que a particularidade de cada enunciado individual está relacionada diretamente com esses três elementos, indissolúveis na sua formação, com o seu contexto de produção e com o(s) seu(s) interlocutor(es) (SOUZA, 2010, p. 125).

Esses elementos constituintes se organizam da relação direta com o contexto sócio-histórico de produção do gênero, que está sempre carregado de ideologias que circundam o seu âmbito social, pois nos gêneros as “formações ideológicas são intrinsicamente, imanentemente sociológicas” (BAKHTIN, 2006, p. 3). Isso faz com que o enunciado nasça de uma situação pragmática extraverbal, mantendo a conexão mais próxima possível com esta situação.

Para Bakhtin e Volochinov (2006):

Na verdade, qualquer que seja a enunciação considerada, mesmo que não se trate de uma informação factual (a comunicação, no sentido estrito), mas da expressão verbal de uma necessidade qualquer, por exemplo a fome, é certo que ela, na sua totalidade, é socialmente dirigida (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 116).

De acordo com os autores, qualquer que seja o enunciado proferido, ele será sempre socialmente dirigido, pois a situação e os participantes mais imediatos da enunciação determinam a sua forma. Isso ocorre porque a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006).

As pressões sociais a que está submetido o enunciador determinam os estratos mais profundos da enunciação, fazendo com que o grau de consciência e de clareza da atividade mental seja diretamente proporcional ao seu grau de orientação social (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006). Isso indica que a consciência só existe pelo fato

de que há uma orientação social de caráter apreciativa estritamente relacionada a uma ideologia.

É pelo viés social da linguagem que emanam as posições ideológicas sobre os gêneros. Acerca desse assunto, Bakhtin e Volchinov (2006) demonstram que a simplificação da linguagem como mera atividade individual tenderia a aproximar a consciência do homem à reação fisiológica do animal, “dando provas de que a consciência foi incapaz de enraizar-se socialmente.” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 117). Em detrimento a essa perspectiva, concebe-se a linguagem como uma atividade coletiva, na qual a atividade mental do “nós” permite graus diferentes nos tipos de modelagem ideológica.

A atividade mental do nós não é uma atividade de caráter primitivo, gregário: é uma atividade diferenciada. Melhor ainda, a diferenciação ideológica, o crescimento do grau de consciência, são diretamente proporcionais à firmeza e à estabilidade da orientação social. Quanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será o seu mundo interior (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 117).

Isso implica em dizer que a consciência individual é uma ficção, pois é criada sem que se considerem os dados concretos que se dão no contexto social. “Não é senão uma construção ideológica incorreta, criada sem considerar os dados concretos da expressão social.” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 120).

Faraco (2009) afirma que, para o Círculo de Bakhtin<sup>2</sup>, a consciência individual se constrói justamente na interação social, e o universo da cultura tem primazia sobre ela. Enquanto essa consciência individual permanecer em si mesma, sua expressão permanece sob os moldes de um simples discurso interior.

Mas assim que passou por todas as etapas da objetivação social, que entrou no poderoso sistema da ciência, da arte, da moral e do direito, a consciência torna-se uma força real, capaz mesmo de exercer em retorno uma ação sobre as bases econômicas da vida social (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 120).

---

<sup>2</sup> “Trata-se de um grupo de intelectuais (boa parte nascida por volta da metade da década de 1890) que se reuniu regularmente de 1919 a 1929, primeiro em Nevel e Vitebsk e, depois, em São Petersburgo [...]. Era constituído por pessoas de diversas formações, interesses intelectuais e atuações profissionais” (FARACO, 2009, p. 13).

O uso dos gêneros discursivos, isto é, dos enunciados relativamente estáveis inseridos nos diversos campos da atividade humana, dá origem a uma expressão social plenamente realizada quando o nosso mundo interior se adapta às possibilidades de expressão social que nos circundam, pois enquanto a expressão individual denota sua prática cotidiana de equivocada aparência desarraigada de fatores sociais, os sistemas de ideologia constituídos embasam essa individualidade, forjando-a e dando-lhe sentido social, agindo de forma direta na ideologia do cotidiano.

Os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte e da religião cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem por sua vez sobre esta, em retorno, uma forte influência e dão assim normalmente o tom a essa ideologia (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 121).

Segundo Miotello (2005), Bakhtin e seu Círculo de intelectuais conseguiu estabelecer uma relação dialética entre uma ideologia cotidiana, aquela travada nos contextos de interação, constituída pelo domínio da palavra de maneira desordenada e não modelada, e entre os sistemas ideológicos socialmente constituídos. Nessa perspectiva a questão da ideologia não é tida como algo pronto e acabado, muito menos oriunda apenas da consciência individual, mas inserida em um conjunto de discussões filosóficas, tratadas de maneira dialética, e baseada em questões como a constituição dos signos e da subjetividade, “construindo o conceito na concretude do acontecimento, e não na perspectiva idealista” (MIOTELLO, 2005, p. 168).

Para o Círculo, qualquer enunciado possui sempre caráter ideológico como um fenômeno que ocorre em todas as manifestações superestruturais, como no âmbito da arte, da ciência, da filosofia, da religião, etc.

[...] ideológico em dois sentidos: qualquer enunciado se dá na esfera de uma das ideologias (i.e., no interior de uma das áreas da atividade intelectual humana) e expressa sempre uma posição avaliativa (i.e., não há enunciado neutro; a própria retórica da neutralidade é também uma posição axiológica) (FARACO, 2009, p. 47).

Dessa maneira, a significação dos enunciados possui necessariamente uma dimensão avaliativa, encerrando em si um posicionamento social valorativo. Por conta desse caráter axiológico, todo enunciado é tido como unívoco e irrepetível, “manifestando-se polissemicamente em função da situação comunicativa em que o

enunciado ocorre” (MENEGASSI; CAVALCANTI, 2013, p. 434). Sendo assim, cada enunciado é único pelo fato de que, mesmo que seu conteúdo seja repetido, ele não terá o mesmo caráter valorativo, pois seu contexto sócio-histórico-contextual será diferente tanto em sua produção inicial, quanto em seus modos de recepção sob as diversas possibilidades de concretização da linguagem (MENEGASSI; CAVALCANTI, 2013).

Toda essa caracterização sobre o enunciado utilizado nos diversos campos da atividade humana embasa o material constitutivo formado pelos três elementos integrantes e indissociáveis do gênero do discurso (o conteúdo temático; a construção composicional; e o estilo). Os gêneros passam a refletir as finalidades dos campos em que se inserem por meio desses três elementos (SANTANA, 2012).

Acerca do conteúdo temático, Bakhtin (2003) destaca o fato de que o tema no gênero ganha uma relativa intenção conclusiva em determinadas condições, em determinados objetivos colocados pelo autor do enunciado, e que este conteúdo temático não se relaciona apenas com o enunciado em si, antes, passa também por uma avaliação social em sua relação com o todo. Isso é um indicativo de que, para que o tema se constitua, ele precisa tanto dos componentes verbais quanto dos não verbais, ambos relacionados pela situação da enunciação.

Sobre o assunto, Grillo (2006, p.1828) completa:

O tema não é uma propriedade da estrutura frasal, mas é composto no todo da obra, na sua relação com as circunstâncias temporais e espaciais, em suma, na situação de comunicação concreta. Com isso, fica claro que o tema é um elemento do discurso e não das formas linguísticas.

Se ignorarmos os elementos situacionais relacionados ao tema, estaremos pouco aptos a compreender a enunciação de maneira completa, como ocorreria se ignorássemos, por exemplo, as palavras mais importantes em uma determinada frase. “O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 132).

Além do conteúdo temático, outro elemento importante para entendermos os enunciados inseridos nos diversos campos da atividade humana está na construção composicional. Quando tratamos dos aspectos composicionais nos gêneros, falamos das características que exigem delimitações materiais do enunciado, que deve ser planejado

para adequar a sua estrutura composicional ao campo de atividade que o utiliza, pois “todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo” (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Como uma espécie de organizador do todo estrutural do enunciado, a construção composicional funciona como um acabamento que denota coerência e coesão ao texto, servindo para que se demarquem as fronteiras do enunciado, passando-se a palavra ao outro (ROJO; BARBOSA, 2015).

Para Sobral (2009, p. 118), a construção composicional é análoga a uma forma arquitetônica, que pode ser alterada de acordo com as intenções enunciativas do gênero. Ela é sempre determinada pelo projeto enunciativo do locutor, e não deve ser confundida como um mero artefato de forma rígida, pois “pode se alterar de acordo com as alterações dos projetos enunciativos” (SOBRAL, 2009, p. 118).

Completando o tripé composicional dos gêneros do discurso, temos o estilo como uma marca do interlocutor no enunciado, indissociavelmente relacionado ao meio social. O estilo integra também a unidade dos gêneros como elemento constitutivo, pois “todo estilo está indissolúvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados,” (BAKHTIN, 2003, p. 265). Além disso, sua existência é intimamente ligada ao tema e à construção composicional do gênero:

O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 266).

O estilo está intimamente ligado ao contexto sócio-histórico, sendo moldado e efetivado pela interferência direta desse contexto. Uma separação entre ambos seria manifesta de maneira particularmente nociva à análise do gênero discursivo.

Para Bakhtin (2003), todo enunciado é individual, seja ele oral ou escrito, e encerra em um gênero discursivo primário ou secundário<sup>3</sup>, inserido em qualquer campo da atividade humana. O autor afirma que o enunciado pode refletir as impressões do falante, denotando um estilo individual. Contudo, nem todos os gêneros estão propícios a esse reflexo da individualidade.

---

<sup>3</sup> Ver definição de gênero primário e secundário na introdução deste trabalho.

As condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, por exemplo, em muitas modalidades de documentos oficiais, de ordens militares, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 265).

Bakhtin (2003) também ressalta que cada campo da atividade humana possui seus gêneros mais apropriados a se adequar às especificidades do campo, exigindo determinados estilos que passam a não ser mais individuais, mas de cunho geral. O autor também evidencia que o estilo não se esgota na singularidade de um indivíduo, mas inscreve-se na língua e principalmente no seu uso historicamente situado, fazendo com que as formas possíveis do enunciado não sejam idênticas ao longo do tempo nas diferentes culturas.

Por meio da análise do imbricamento entre estilo, tema, construção composicional e o contexto sócio-histórico de produção do gênero do discurso, surge a possibilidade de descrevermos a canção como um gênero discursivo. Nela, podemos ter possibilidades de maior individualização do estilo, construção composicional e tema, considerando que a canção faz parte da esfera artístico-literária.

## **1.2 A canção como gênero do discurso**

A canção deve ser considerada em sua formação básica – textual e musicalmente (LIMA, 2010), e para seu entendimento como um gênero composto por linguagens específicas é necessário que se reconheça sua constituição intersemiótica expressa pela relação orgânica entre linguagem verbal e linguagem musical. Sobre essa questão, Lopes (2013) demonstra que a canção é intersemiótica justamente pelo fato de apresentar a união entre a linguagem verbal e a linguagem não verbal, representada pelos elementos musicais do gênero. Além disso:

A canção é considerada um gênero discursivo híbrido devido ao seu caráter de agregar propriedades, quanto ao conteúdo temático, à construção composicional e às marcas linguístico-enunciativas, de outros gêneros discursivos da mesma ou de outras esferas sociais. Isso ocorre em consequência, principalmente, das condições de produção que possibilitam que elementos de gêneros distintos, como poemas, contos e fábulas, sejam incorporados à construção de uma

determinada canção para a produção de efeitos de sentido (LOPES, 2013, p. 29).

Para Cecchetto (2012), esta proposição revela “uma terceira margem na consideração dos estudos das relações entre a literatura e a música na qual o híbrido interposto tem valor substantivo” (CECCHETTO, 2011, p. 2). Além disso, a canção se constitui como expressão artística de notável poder comunicativo, principalmente quando inserida no universo urbano, onde se torna representante da realidade social.

Apesar de sua importância social e de sua relação com o campo de Letras, a canção é um objeto de apreciação recente da crítica literária no país. De acordo com Forin Jr. (2014), foi apenas na década de 1970 que os programas de pós-graduação passaram a produzir os primeiros trabalhos acadêmicos abordando a canção inserida ao campo lítero-artístico:

Fica evidente que a canção popular só começa a ser tomada pela classe universitária como passível de figurar num cânone literário quando se tem um panorama de artistas que transitam pelo universo letrado. O foco dos pesquisadores, então, volta-se para as qualidades poéticas dos letristas da geração de Buarque, Veloso e Gil. (FORIN JR, 2014, p. 388).

Foi nesse momento que a canção passou a figurar como parte integrante do campo literário, no entanto, com privilégio do tratamento do seu componente linguístico em detrimento do musical. Por serem escassas as contribuições de outras disciplinas sobre as relações verbo-musicais, é nos estudos do campo literário que a canção encontra maior respaldo investigativo, pois:

Os profissionais das Letras foram os primeiros a entenderem a palavra cantada como manifestação original da poesia. E, em que pese a incipiência metodológica, ainda é a área que atrai a maior parte dos pesquisadores e que tem oferecido bases sólidas para a expansão do conhecimento (FORIN JR, 2014, p. 391).

Deslocando a discussão sobre a canção para os gêneros do discurso, é importante ressaltarmos o fato de que tanto Bakhtin quanto o seu Círculo deram ênfase principalmente aos estudos que tomavam como objeto a linguagem verbal (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011), mas outros trabalhos, como Lopes (2013) e Marques e Romualdo (2015), já deslocaram o uso da teoria para textos de natureza

diferente. Assim, considerarmos a canção como um gênero específico implica na realização de um trabalho que extrapola a linguagem verbal, pois temos que olhar também para a linguagem musical.

Ao voltarmos-nos especificamente para o conteúdo musical da canção, três são os seus elementos constitutivos: melodia; ritmo e harmonia (PRIOLLI, 2006). A melodia, com suas ascendências e descendências sonoras descreve uma sensação de direção (TATIT, 2007). Pode ser descrita como notas musicais executadas uma após a outra. Quanto ao ritmo, ele é responsável pelo movimento na canção, identificado como um componente que tem suas variações orientadas pelas oscilações de velocidade do tempo fundamental, como batidas regulares de tempo (MEDEIROS, 2009). E funcionando como uma espécie de organizadora musical, a harmonia consiste na combinação de notas, tratadas de maneira hierárquica e misturadas para a formação dos acordes<sup>4</sup> (KOELLREUTTER, 1986).

Une-se a esses componentes a linguagem verbal, que na canção se faz palavra cantada, uma espécie de verbal musicado que se constitui como importante objeto de análise para a linguística, “uma vez que não raro apresenta um comportamento desviante com relação à gramática da palavra falada, notadamente no que diz respeito à fonologia” (CARMO JR, 2012). Vemos que na canção a linguagem verbal ganha novos contornos, afastando-a de outros usos como a fala cotidiana e a prosa literária.

A comunhão entre estudos musicais e estudos linguísticos torna possível a descrição, e, a partir dela, a didatização do gênero discursivo canção. Esse fato torna o trabalho com a canção ainda mais importante no que concerne à análise de seus componentes constitutivos, inseridos em um contexto sócio-histórico que entrelaça o ritmo, a melodia, a harmonia e o verbal musicado em um gênero dotado de gênese epistemológica única e promissora para o campo da Linguística Aplicada.

Embora na canção a linguagem verbal e a musical fundam-se em um único enunciado para a produção de sentidos, optamos por apresentá-las separadamente, devido à sua complexidade. O tratamento individual de cada linguagem permitirá que nos aprofundemos mais em seus traços específicos que fundamentam nosso trabalho.

---

<sup>4</sup> Um acorde é um grupo de três ou mais notas que combinam entre si quando tocadas ou cantadas juntas. (ALDWELL; SCHACHTER. 2002, p. 172.). Tradução nossa.

### 1.2.1 A Linguagem musical

Os sons, em suas diversas manifestações, estão tão enraizados em nosso cotidiano que muitas vezes passam por nós despercebidos, sem que tomemos consciência deles. Esses sons, quando organizados em notas musicais estabelecidas em ritmos delineados, servem como sistemas que podem ser usados para que as pessoas veiculem seus próprios significados, de maneira pragmática (NETO, 2005). Essa é uma característica comum entre a linguagem musical e a linguagem verbal, pois produzem seus significados pelo seu uso nas práxis, ou seja, é no uso concreto e único dessas linguagens em sociedade que se constitui a sua produção de sentidos.

A linguagem musical é uma forma de arte na qual os sons são “combinados de acordo com as variações da altura, proporcionados segundo a sua duração e ordenados sob as leis da estética” (PRIOLLI, 2006, p. 6). Esses sons inserem-se com facilidade em nosso cotidiano justamente pelo fato de que a música pode acompanhar uma variada gama de atividades humanas sem que isso nos exija uma atenção específica para os sons (MORAES, 2000).

Para Voloshinov e Bakhtin (1976, p. 3), “a arte, também, é imanentemente social; o meio social extra-artístico afetando de fora a arte encontra resposta direta e intrínseca dentro dela”. Por isso a linguagem musical se coloca como forma sonora de arte que deve ser analisada tanto pelo seu viés constitutivo, como pelo seu caráter social, transformando-a em uma refração e um reflexo da sociedade que a utiliza.

Ocorre que os estudos sobre a linguagem musical são de caráter científico, enquanto a execução artística pode ser tratada como arte sem que isso seja suscetível a uma ordem metodológica científica. Em nosso trabalho, entendemos a linguagem musical como passível de um tratamento científico, mas sem desprezar sua elaboração estética. Para Moraes (2000):

Um dos obstáculos gerais colocados às investigações no campo da música é a dificuldade em circunscrevê-la como uma “disciplina” voltada claramente para a produção do conhecimento. Algumas discussões e debates internos na área da musicologia têm procurado ressaltar a condição da música como um objeto do conhecimento, estabelecendo, assim, a distinção – se é possível mesmo fixar tal distinção! – entre “o fazer ciência e o fazer arte” e, conseqüentemente, entre os pesquisadores e os artistas (MORAES, 2000, p. 209).

Para que tratemos a linguagem musical como objeto de conhecimento, um dos caminhos possíveis é o de aproximá-la de teorias já estabelecidas, como por exemplo, os conceitos bakhtinianos que tratam da linguagem sob a perspectiva discursiva. Por esse enfoque, a questão passa a centrar-se na observação dos significados dos enunciados sob dois vieses: do sinal, e do signo.

Para Bakhtin; Volochinov (2006) o sinal é sempre unívoco, possuindo sempre o mesmo significado, independentemente do contexto em que se encontra, necessitando apenas ser reconhecido. Já o signo necessita ser compreendido pelo contexto em que fora criado, pois seus dados são pragmáticos e intrinsecamente polissêmicos.

Quando trazemos essas concepções para a linguagem musical, observamos que nela há uma dimensão sinalética, visto que podemos ouvir os acordes, os ritmos, as sequências melódicas que exigem apenas uma atitude de reconhecimento, mas também há uma dimensão sgnica, pois seus significados estão orientados pelo contexto específico da obra, que engloba todo um ambiente social em que essa obra está inserida. Isso representa dizer que a linguagem musical não pode ser desarraigada de seu contexto sócio-histórico e que sua epistemologia passa por sinais sonoros que devem ser compreendidos dentro de circunstâncias sociais que os tornam signo.

Além dessa percepção da significação pelo viés do sinal e do signo, as teorias bakhtinianas também trazem à tona o fato de que o uso da linguagem através de enunciados concretos e unívocos, inseridos em um ou mais campos da atividade humana, está intrinsecamente relacionado ao dialogismo, teoria que faz do enunciado um objeto de criação do locutor em parceria com seu interlocutor, para compartilharem de valores acerca de um tema socialmente constituído.

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele, completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. Essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início [...]. (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Todo enunciado musical, analisado pelo viés do dialogismo, é dirigido a alguém. A linguagem musical, assim como a verbal, também pressupõe o outro como coautor de seus enunciados, e esse outro participa diretamente como um respondente ao discurso musical.

A resposta aos enunciados musicais, também como na língua, nem sempre é imediata e materialmente visível, pois pode ser desde uma simples fruição da obra ou uma manifestação verbal (como um elogio, saudação ou cumprimento) até a criação de outra obra em algum outro momento ou numa outra linguagem artística (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011, p. 134).

Embora a canção seja um enunciado, e ainda que cada canção aparente ser única, há também nela sempre uma filiação a algum gênero musical específico (rock, pop, reggae, blues, etc.), que se caracteriza por representar uma linguagem de traços comuns entre grupos sociais produtores de obras em um período sócio-histórico específico, com relações responsivas entre essas obras, e que se complementam pela semelhança ou mesmo pela diferença. “Há, então, uma dimensão social em toda produção musical: fazer música pressupõe o domínio de gêneros musicais coletivamente construídos.” (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011, p. 135).

Trazida para o âmbito dos gêneros discursivos, é na criatividade do compositor que a linguagem musical pode ser renovada através de uma reestruturação de sistemas musicais já consolidados, sem que se tenha necessariamente que criar um novo gênero. Schroeder e Schroeder (2011) exemplificam essa afirmação através do compositor J. S. Bach:

[...] o grande feito desse compositor foi levar às últimas consequências o sistema composicional já consolidado em sua época (o sistema tonal) e não “inventar” um novo sistema, por exemplo. Bach explorou exaustivamente praticamente todas as possibilidades dentro do que já se fazia na época barroca, e sua genialidade (e originalidade) repousa nesse fato, o que o tornou um modelo de procedimentos musicais a serem seguidos. (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011, p. 135).

Dessa forma, a linguagem musical já existente é ressignificada, reformulada através de processo dialógico que faz do comportamento autoral do autor uma característica ligada ao remanejamento da linguagem musical de época anterior. Por essa perspectiva, entendemos que um monologismo puro, que para Bakhtin (2003) é impossível na linguagem verbal, também nos parece impossível na música ou em qualquer outra linguagem artística.

Assim, entender a linguagem musical a partir do conceito bakhtiniano de dialogismo torna-se de valorosa contribuição, pois permite que obras musicais sejam reinterpretadas partindo-se do raciocínio de que a significação dos sons, ainda que estes

sons possuam dimensão sinalética, deve abordar essa linguagem como signo que, para ser compreendido, necessita partir de uma análise histórico-social em que as ideologias e as posições avaliativas, tanto as do autor quanto as do ouvinte/interlocutor, são levadas em consideração.

Sob o viés do ensino-aprendizagem, a linguagem musical pode contribuir de maneira satisfatória para o aluno no reforço do desenvolvimento linguístico-cognitivo e na melhoria sócio-afetiva. Correia (2010) afirma que o uso da linguagem verbal pode potencializar-se pelo uso conjunto da linguagem musical, servindo “a processos de ensino-aprendizagem e à elaboração de metodologias alternativas e importantes à educação” (CORREIA, 2010, p.135), como a que propomos em nossa pesquisa.

### 1.2.2 A linguagem verbal

A linguagem verbal é uma prerrogativa humana. Essa linguagem, que aqui é tomada por um movimento constitutivo da interação e sempre de caráter dialógico (BAKHTIN, 2003), concretiza-se na interação entre indivíduos socialmente constituídos.

[...] a interação verbal envolve dois ou mais sujeitos, que interagem por perguntas e respostas, mesmo sem a presença do outro, pois a pergunta ou a resposta podem ser constituídas por um só, ou seja, o diálogo de um sujeito consigo mesmo, já que o eu não existe sem o outro nem o outro sem o eu, tanto que o silêncio também vincula uma enunciação. (SILVA; ALMEIDA, 2013, p.119).

Entre suas contribuições, a linguagem verbal permite a interiorização da palavra pelo sujeito, bem como seu uso voltado à interação entre indivíduos socialmente constituídos. Essa ambivalência permite que o pensamento reflita dialogicamente o mundo:

[...] a palavra enunciada se subjetiva no ato de decodificação. Ela se revela como o produto da interação viva das forças sociais. O essencial da tarefa de compreensão não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto preciso; compreender sua significação numa enunciação (SILVA; ALMEIDA, 2013, p. 122).

Como a relação com os componentes musicais é fundamental para a produção de sentidos na canção, o verbal musicado se diferencia do verbal apenas oralizado. Enquanto na fala a linguagem verbal está relacionada ao vernáculo, sendo usada sem cuidados de caráter rítmico/melódico, no canto ocorre uma relação direta entre linguagem verbal e melodia musical, que resulta em uma entoação condicionada sempre por julgamentos de valor entre interlocutores.

Com alcance social mais ou menos amplo, são as valorações sociais certas, presumidas que acionam o julgamento de valor social, ou seja, a avaliação e, por conseguinte, a entoação utilizada pelo locutor para se dirigir ao interlocutor, como uma verdade da vida do enunciado, indissociavelmente. (POLLATO, 2017, p. 40).

Essa característica denota a transformação pela qual passa a linguagem verbal quando se altera de falada – marcada simplesmente pela entoação própria da língua – para cantada, pois essa última necessita estar em consonâncias com melodias e prosódias específicas.

A primeira condição de boa formação da palavra cantada diz respeito ao alinhamento entre os elementos terminais da melodia, as notas, e os elementos terminais da cadeia prosódica, as sílabas (CARMO, 2012, p. 206).

Carmo (2002) marca essa diferença dizendo que a linguagem falada caracteriza-se por uma mera entoação sonora, que faz dessa linguagem objeto de interação por meio de morfemas entonacionais usados para expressar os mesmos conteúdos, constituindo assim uma classe fechada. Já a linguagem verbal cantada apresenta infinitas possibilidades de melodia, constituindo uma classe aberta, não restrita às significações entonacionais linguísticas, contemplando uma estrutura musical complexa, hierárquica e recursiva. A linguagem verbal cantada une-se à melodia que “imitando as inflexões da voz, exprime as lamentações, os gritos de dor ou de alegria, as ameaças, os gemidos” (ROUSSEAU, 1998, p. 190). Assim, a imprevisibilidade das relações melódicas torna infinitas as possibilidades do verbal cantado.

Outra característica que diferencia linguagem verbal falada e cantada refere-se à necessidade de velocidade comunicacional impressa na entoação da linguagem verbal cotidiana, que a opõe à concepção melódica da linguagem verbal cantada.

O caráter impreciso e efêmero das entonações (entoações) linguísticas, extremamente adequadas à rapidez da circulação das mensagens na vida cotidiana, torna-se incompatível com as leis de fixação sonora exigidas pela canção. (TATIT, 2007, p. 250).

É importante dizer que as características da linguagem verbal, tanto a falada quanto a cantada, também são moldadas pela influência do ritmo musical. O ritmo estipula um movimento, uma dinâmica que tem sua constância na cadência rítmica característica empregada no verbal cantado. O ritmo é parte constituinte da linguagem verbal, bem como é também constituído por essa linguagem.

O ritmo na fala também é constitutivo desta, mas é menos crucial: uma prova disso é que não existem intervalos de tempo regularmente espaçados, a não ser que esses intervalos emergem como batidas suscitadas pelo tipo de fala realizada [...]. (MEDEIROS, 2009, p. 51).

O ritmo torna-se um viabilizador para o movimento da fala, direciona as consoantes que, transformadas em ataques rítmicos, relacionam os interlocutores ao ambiente em que o enunciado é desenvolvido. Para Medeiros (2009), isso nos dá a ideia de que o ritmo percebido na fala é o mesmo que organiza, de maneira geral, os movimentos do corpo.

Tatit (2003, p. 8) afirma que as consoantes com o ritmo:

[...] recortam a sonoridade da voz tornando-a inteligível e traduzindo-a nas oposições fonológicas e morfológicas que possibilitam, em outro nível, a apreensão de frases e de funções narrativas (sujeito/objeto, destinador/destinatário, persuasão/interpretação, etc.).

Enquanto as consoantes soam como ataques rítmicos da linguagem verbal, as vogais possuem uma essência de curvas melódicas, de sonoridade contínua, que contribuem para a base das inflexões entonativas da fala (TATIT, 2003).

Já na linguagem verbal cantada, essa integração entre o verbal e o musical se dá de tal maneira que a impressão mais clara que se tem é a de que ambos concorrem à “mesma zona de sentidos.” (TATIT, 2007, p. 45).

Sob essa perspectiva, enquanto a linguagem verbal falada está relacionada aos enunciados proferidos no exato momento da interação social, a linguagem verbal cantada possui relação direta com a melodia musical, delineando as palavras pelo vai e vem das notas sonoras, fazendo com que o elemento harmônico emergja da própria

melodia, apoiada pelo ritmo, que infringe cadência constante à canção, a conclamar valores sociais compartilhados.

Ancorados nesses conceitos, reforçamos a ideia de que o gênero discursivo canção é intersemiótico, pois engloba em si os aspectos verbais e os não-verbais (harmonia, ritmo e melodia); ele é secundário, pois pertencente ao campo lítero-musical, surgindo “nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 2003, p. 263); e, principalmente, a canção é de caráter social, pois sua existência está intrinsecamente ligada à realidade pragmática que a circunda e a define. Essas características devem sempre ser levadas em consideração quando trabalhamos com os sentidos oriundos da canção.

Enquanto a linguagem verbal agrega a característica de movimento constitutivo da interação, sempre de caráter dialógico e concretizado na união entre indivíduos socialmente constituídos, a linguagem musical agrega componentes que agem diretamente na constituição de sentidos iniciados no elemento verbal, transformando-o em verbal musicado – o canto – que agrega o ritmo na fala, a melodia na entonação e a harmonia oriunda da melodia, que servem como plano de fundo para o desenvolvimento da voz cantada.

Por um lado, por conter em si a linguagem verbal e sua complexidade semântica, a canção exige de seu interlocutor uma interpretação de sentidos que se dê de maneira diferente da simples fala cotidiana, pois já não é mais fala, antes, por se mesclar com os elementos musicais, torna-se verbal musicado; por outro, a linguagem musical presente na canção enriquece a produção desses sentidos, enaltecendo e modificando a percepção da linguagem verbal de acordo com a melodia que a delinea, o ritmo que a conduz e a harmonia que a acompanha.

Uma proposta de ensino da canção deve abarcar as duas linguagens. O ritmo, a harmonia e a melodia sustentam nossa proposta quanto à linguagem musical. Para o tratamento da linguagem verbal, baseamo-nos na análise linguística, que discutimos a seguir, mais detalhadamente.

#### 1.2.2.1 A análise linguística

De acordo com os PCN (1998), sob a perspectiva do ensino da língua portuguesa pautada em pressupostos tradicionais, as atividades de leitura e produção de textos em

sala de aula são amiúde descontextualizadas da realidade pragmática, fazendo com que a realidade dos alunos não seja considerada no movimento de ensino-aprendizagem. Para o método tradicional de ensino de línguas, os textos são utilizados como pretexto para o tratamento de questões meramente gramaticais.

Em uma perspectiva que se contrapõe a esse entendimento normativo sobre o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, surge a Análise Linguística (doravante AL).

O surgimento da AL, como perspectiva de ensino gramatical e como uma alternativa pedagógica de reflexão sobre a língua em uso, logo na primeira metade dos anos 80, parte da necessidade de reconfigurar o ensino de línguas, até então balizado e reduzido por abordagens tradicionais ou estruturais, de cunho gramatical normativo ou descritivo e, nesse contexto, simultaneamente ocorrentes. (POLATO, 2017, p. 59).

Sob a influência da teoria do dialogismo, desenvolvida por Bakhtin e seu Círculo, nossa proposta segue o princípios colocados no trabalho do professor João Wanderley Geraldi (1995), considerado pilar para a ideia que toma a análise linguística como uma alternativa pedagógica de reflexão sobre a língua em uso (POLATO, 2017).

Sobre a AL, o próprio Geraldi (1995) define:

Com a expressão “análise linguística” pretendo referir precisamente este conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. (GERALDI, 1995, p. 189).

A AL surge como alternativa didática que objetiva dar suporte tanto às práticas de leitura como as de produção de textos, possibilitando assim uma reflexão consciente dos fenômenos gramaticais, textuais e discursivos. É através dos processos interlocutivos singulares, vinculados ao contexto sócio-histórico mais amplo, que a AL conceitua a língua como “sistema não pronto do qual o sujeito se apropria para uso em situações específicas de interação” (POLATO, 2017, p. 87).

A AL distingue em seu interior as atividades linguísticas, tomadas como aquelas que, “praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta” (GERALDI, 1995, p. 20), das atividades metalinguísticas, vistas como reflexões analíticas sobre os recursos expressivos, que levam a noções que possibilitam categorizar tais recursos.

Há ainda na base epistemológica da AL as atividades epilinguísticas, as quais referem-se à reflexão sobre a linguagem, objetivando o uso dos recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que o sujeito está engajado (GERALDI, 1995).

Segundo Polato (2017, p. 91), através das práticas epilinguísticas, Geraldi, “além de considerar que as negociações de sentido incidem sobre aspectos estruturais da língua, também considera, sobretudo, a organização do processo interativo que envolve o interlocutor.”

Geraldi (1995) pondera também que, em sala de aula, o ensino deve ser voltado principalmente para as questões epilinguísticas, pois estas provocarão professores e alunos a buscarem em outros textos a ampliação do que se há para dizer, promovendo outras reflexões sobre a linguagem.

Note-se, pois, que não estou banindo das salas de aula as gramáticas (tradicionalistas ou não), mas considerando-as fontes de procura de outras reflexões sobre as questões que nos ocupam nas atividades epilinguísticas. (GERALDI, 1995, p. 192).

Com isso entendemos que, para que as atividades metalinguísticas tenham significância no processo de ensino reflexivo sobre a linguagem, é necessário que as atividades epilinguísticas sejam trabalhadas antes, constituindo um elo na prática da linguagem como fio condutor do processo de ensino-aprendizagem.

A análise linguística deve refletir as estratégias do dizer e o conjunto de configurações textuais que foram historicamente constituídas, para uma construção textual que se dá pelas operações discursivas (GERALDI, 1995). Para o autor, tratar sobre as operações discursivas é o mesmo que tratar sobre atividades de formulação textual.

O recurso de construção textual por esse viés pode se dar tanto em textos escolares quanto em textos científicos, pois “ambos se dão por operações discursivas, com as quais, utilizando-se de uma língua que é uma sistematização aberta, o locutor faz uma proposta de compreensão a seu interlocutor” (GERALDI, 1995, p. 194).

Dentre as diversas atividades discursivas listadas por Geraldi (1995), há aquela voltada para a argumentação, que “traz para o interior de seu texto fatos, dados, conhecimentos que no texto se constituem como argumentos” (GERALDI, 1995, p. 197), e há também, dentre tantas outras, as operações de simbolização, que renomeiam

objetos, associando-lhes o valor simbólico que se construiu historicamente, no novo nome utilizado.

Diante de uma variedade de operações discursivas possíveis para a análise linguística, o autor destaca também aquela voltada à vocalização ou lexicalização de atitudes, em que ocorre “a lexicalização, enquanto um dos recursos da língua escrita, de atitudes dos locutores que, na oralidade, se manifestam por fenômenos suprasegmentais (prosódia, tons, entonações, etc.)” (GERALDI, 1995, p. 211). Esses fenômenos suprasegmentais acabam por sugerir uma correspondência entre o som e o significado que este proporciona, estabelecendo, com isso, uma inter-relação entre a análise linguística e os objetivos de nossa pesquisa de mestrado, que toma por base linguística, além da epistemologia fornecida pela AL, também as concepções sobre a estilística do som.

#### 1.2.2.1.1 A estilística do som

Para Martins (1989, p. 22), a estilística tem o objetivo de “explicar os usos da linguagem que ultrapassam a função puramente denotativa” e, apesar de ainda não haver um método rigoroso que sistematize a estilística como ciência, alguns estudos tratam das maneiras com que o sujeito, através da linguagem, manifesta estados emotivos e julgamentos de valor. Para Mattoso Câmara Jr. (1973, p. 27) “a estilística é, em essência, a apreensão da emoção, sistematizada nos atos da linguagem, a qual lhes dá um valor estético”.

Dentre as vertentes possíveis para a estilística, há aquela que direciona seus estudos para as palavras, analisando seus aspectos expressivos, e há também a estilística da frase, na qual a sintaxe que relaciona e combina as palavras nas frases é vista como atividade criadora (MARTINS, 1989). Há, ainda, a estilística do som que, para nosso trabalho, caracteriza-se como um dos pilares epistemológicos.

Para a fonoestilística (estilística do som) existem valores expressivos observáveis nos enunciados proferidos pelos indivíduos socialmente constituídos. Para essa teoria, os sons oriundos da fala podem sugerir ideias ou impressões, provocando sensações de agrado ou desagradado, estipulando uma correspondência entre som e significado. A fonoestilística “trata dos valores expressivos de natureza sonora observáveis nas palavras e nos enunciados” (MARTINS, 1989, p. 26). Sob essa

perspectiva, a maneira como o locutor profere suas palavras pode facilmente denunciar como está seu estado de espírito ou mesmo demonstrar traços de sua personalidade, pois:

[...] a matéria fônica possui também uma carga expressiva, que se deve aos traços diversos dos fonemas<sup>5</sup>, como suas particularidades de articulação, suas qualidades de timbre, altura, duração e intensidade (ROMUALDO, 2011, p. 45).

Isso se dá pelo fato de que “há uma correspondência entre os sentimentos e os efeitos sensoriais produzidos pela linguagem” (MARTINS, 1989, p. 26).

Para o linguista Saussure (1995), todo laço que une o significante ao significado é arbitrário, pois todo signo linguístico é arbitrário. “Assim, a ideia de mar não está ligada por relação alguma interior à sequência de som m-a-r que lhe serve de significante” (SAUSSURE, 1995, p. 81). Ao demonstrar que o signo linguístico é arbitrário, o linguista suíço tentou provar que não há uma ligação racional entre um conceito específico e a imagem acústica que ele carrega, pois “[...] o indivíduo usa os signos no dia a dia da comunicação social sem estabelecer vínculos necessários entre seu conceito e a cadeia fônica que o materializa” (CAVALIERE, 2010, p. 159). Isso ocorreria mesmo com a onomatopeia, que apesar de ser uma imitação aproximada dos ruídos, apresenta-se em número reduzido nas línguas, e pode sofrer alterações fonéticas ou até mesmo morfológicas.

Entretanto, é necessário que se considere o poder sinestésico que alguns vocábulos possuem, os quais podem nos conduzir a certos efeitos e a sensações, como por exemplo, de maciez (fofo), de estridência (clarim), ou mesmo de clareza (alvorada) (ROMUALDO, 2011). Isso ocorre, segundo este autor, porque mesmo que a linguagem possua um simbolismo de caráter puramente referencial, é também possível relacionarmos os sons de vocábulos a sentidos propostos implicitamente, demonstrando o caráter expressivo da linguagem. Por conta desse fato, há diferenças no tratamento dos sons e de sua expressividade em gêneros diferentes, pertencentes a campos diferentes:

---

<sup>5</sup> Fonemas são unidades de som mínimas de valor distintivo entre vocábulos. Por exemplo, a diferença entre os vocábulos “pata” e “bata” se dá pela presença dos sons /p/ e /b/, que são distintivos no sistema consonantal do português.

Podemos, então, concluir que há gêneros nos quais predomina o caráter referencial da linguagem, por exemplo, os jurídicos e jornalísticos, mas há também aqueles em que a expressividade fônica é manifesta ou conscientemente trabalhada, como os literários e os propagandísticos, entre outros. (ROMUALDO, 2011, p. 48).

Assim, entendemos que a matéria fônica além de estabelecer uma oposição sonora entre vocábulos (valor distinto dos fonemas), possui uma carga expressiva devido aos traços e particularidades de articulação dos sons da língua, às qualidades de timbre, de duração, entre outras características (ROMUALDO, 2011).

Diversos sons da natureza podem ser representados, por exemplo, por vogais e consoantes que os são acusticamente semelhantes, servindo como imitação, como é o caso justamente das onomatopeias. “A onomatopeia é um dos esforços do homem para um contacto (sic) direto com a realidade sensível” (CAMARA JR, 1973, p. 30). As onomatopeias consistem, portanto, na criação de palavras que tentam imitar um dado som natural, utilizando-se dos recursos que o sistema fonológico da língua dispõe, por exemplo: toc-toc, fiu-fiu, tibum etc.

Para a fonoestilística, no que diz respeito ao tratamento dos fonemas, tanto as vogais agudas tornam-se adequadas para exprimirmos os sons agudos da natureza, “ajustando-se seu valor ao significado de palavras como grito, trilo, apito etc” (MARTINS, 1989, p. 31), quanto o “efeito acústico de um ruído seco, sem reverberações, pode ser imitado, por exemplo, pelas labiais oclusivas /p/ e /b/” (CAVALIERE, 2010, p. 163).

A linguagem comum fornece elementos para traduzir impressões audíveis através de impressões dadas por outros sentidos: ela distingue sons claros, graves, agudos, duros. As vogais são ditas claras, agudas, graves, escuras, brilhantes; as consoantes secas, duras, doces, moles [...] (MARTINS, 1989, p. 28).

Martins (1989, p. 32) enfatiza que, para a fonoestilística, enquanto as vogais posteriores denotam capacidade de imitar “sons profundos, cheios, graves, ruídos surdos, e sugere ideias de fechamento, redondeza, escuridão, tristeza, medo, morte”, a ressonância nasal dessas mesmas vogais as torna “aptas a exprimir sons velados, prolongados (zunzum, zumbido, ron-ron, gongo etc)” (ibidem).

Tais características ocorrem também às consoantes, como o caso das oclusivas, que “pelo seu traço explosivo, momentâneo, prestam-se a reproduzir ruídos duros,

secos, de batidas, pancadas, passos pesados[...]” (MARTINS, 1989, p. 34), salientando que as oclusivas surdas /p/, /t/, /k/ dão uma impressão mais forte, violenta, do que as sonoras (/b/, /d/, /g/)” (ibidem).

Para a mesma autora, enquanto as labiodentais /f/ e /v/ imitam sopro, em vocábulos como vento, voz, e fofoca, as consoantes constrictivas, de modo geral, “pelo seu caráter contínuo, sugerem sons de certa duração, bem como as coisas e fenômenos que os produzem” (MARTINS, 1989, p. 35). Por outro lado, “as fricativas palatais recebem também a denominação de chiantes pela sugestão de chiado: chuá, xixi, cochicho, esquicho etc” (Ibidem).

A aliteração, também estudada pela estilística fônica, consiste na repetição intermitente dos mesmos sons consonantais, sendo estes de caráter inicial ou mesmo integrantes da sílaba tônica (MARTINS, 1989), ou como afirma Cavaliere (2010, p. 167): “Aliteração é a figura de harmonia que consiste na incidência de fonemas consonantais idênticos em sequência.”

Semelhantemente à aliteração, em que há repetição das consoantes, na assonância o que se ouve é a repetição de “vogais foneticamente semelhantes em dado segmento do texto” (CAVALIERE, 2010, p. 168).

Outra conhecida repetição fônica estudada pela fonoestilística é a rima. “A rima é a coincidência de sons, geralmente finais de palavras, que se dá na poesia, em conformidade a um esquema mais ou menos regular” (MARTINS, 1989, p.41). A rima configura-se, assim, como espécie de identidade sonora do enunciado, que encontramos não somente na poesia, como afirma a autora, mas também na canção.

Em síntese, é sob o viés dos elementos fonéticos de cunho expressivo que a fonoestilística se estabelece como uma ciência determinante dos traços estilísticos sonoros que remetem a conceitos subjetivos e de cunho social (CAVALIERE, 2010), fazendo com que o emprego de determinados sons possam constituir um jogo de bom efeito expressivo (MARTINS, 1989).

Ao apoiarmos nossa pesquisa nos pressupostos epistemológicos da fonoestilística, estabelecemos nosso foco nas questões referentes aos aspectos sonoros do gênero canção. É na perspectiva da AL dos sons presentes em um gênero discursivo, a partir de uma estilística do som, tal qual postula Romualdo (2011), que trazemos a caracterização dos elementos verbais das canções propostas neste trabalho, unidos às questões musicais pertinentes a cada canção.

Em nosso trabalho, a caracterização da canção como gênero discursivo sincrético ocorre, portanto, da inter-relação entre o componente verbal e os elementos constitutivos da música – melodia, ritmo e harmonia. Uma análise desse gênero jamais deve, a nosso ver, desconsiderar esse sincretismo que lhe é constitutivo. Devemos analisar no gênero canção os elementos fundamentais que constituem qualquer gênero discursivo, tanto no que diz respeito à linguagem musical quanto à verbal, que como vimos, ganha novos contornos ao se transformar em verbal musicado. Assim,

a) quanto à temática: é importante considerarmos como a melodia se une à letra e é tematizada, embasada pela harmonia musical que delimita e orienta essa união;

b) quanto à construção composicional: devemos observar a delimitação composicional, a qual se dá pela relação entre pulso e métrica da canção, responsáveis pela construção de uma forma acabada para o enunciado verbal;

c) quanto ao estilo: verificar os estilos possíveis de se interpretar certos ritmos que movimentam o conteúdo verbal e as sequências harmônicas que fundamentam a canção, e,

d) quanto às relações sócio-históricas: é de suma importância, como dissemos anteriormente na caracterização dos gêneros, observar as relações sócio-históricas que se dão tanto no momento de criação da canção, quanto no de sua reprodução.

## **2 METODOLOGIA**

A Linguística Aplicada (doravante LA) pode ser vista como um importante campo dos estudos linguísticos que busca explicações sobre aspectos que se referem ao uso diário da linguagem em contextos específicos, envolvendo os sujeitos e suas ações no cotidiano. Contribuindo para o avanço das transformações linguísticas, a LA encara a linguagem por um viés dinâmico, na qual “fatos linguísticos e fatos sócio-históricos se aproximam de uma forma especial” (CORRÊA, 2008, p. 248). Essa aproximação requer

uma contribuição transdisciplinar que envolve “conhecimento empírico, situando a linguagem em seu lócus de produção e circulação” (BARBOZA *et al.*, 2016, p. 121).

A LA orienta-se por diferentes ênfases que podem não estar ligadas apenas aos estudos linguísticos ou ao ensino de línguas, atribuindo a ela “mobilidade que foge à disciplinarização tradicional do campo científico das Ciências da Linguagem. Assim:

A Linguística Aplicada alarga seus horizontes e vai além dos espaços de sala de aula e busca atingir outros espaços de comunicação e de produção de conhecimento, tendo como objeto de estudo e de ensino a linguagem verbal em uso nas práticas sociais que se realizam nos contextos institucionais demarcados, nas esferas públicas e privadas, nos mais diversos ambientes comunicativos. (BARBOZA *et al.*, 2016, p. 124).

A LA abarca, portanto, a compreensão interdisciplinar do fato social, produzindo conhecimento com base no uso linguístico em situações reais da vida que possam ser explicados pela intersecção de disciplinas. Nessa perspectiva, a LA trata das questões práticas com foco nos estudos sobre linguagem dentro de contextos específicos de interação social.

Quanto ao caráter interdisciplinar da LA, este diz respeito ao fato de um pesquisador identificar um problema da linguagem, numa determinada prática social e, para compreendê-lo, recorre a várias disciplinas que possam teoricamente iluminar a questão. (ANJOS, 2017, p. 127).

A LA tem contribuído também como base para a formulação de teorias sobre processos didáticos. Com o auxílio de outras áreas que contribuem para o conhecimento teórico sobre o campo do ensino-aprendizagem, a LA tem possibilitado, por meio de suas práticas investigativas, a compreensão interdisciplinar de problemas referentes, por exemplo, à desmotivação dos alunos, às atitudes deles perante o objeto de ensino, ou até sobre questões referentes a metodologias e materiais didáticos utilizados em contexto de ensino-aprendizagem (ANJOS, 2017).

Sob este viés, podemos dizer que o processo de ensino-aprendizagem não só busca pelo conhecimento resultante da absorção de informações, “mas também pelo processo de construção da cidadania do aluno” (MACEDO *et al.*, 2010, p. 4). Influenciados pelo professor, os alunos são inseridos nessa construção social através do processo de ensino-aprendizagem. Macedo *et al.* (2010) afirmam:

O prazer pelo aprender não é uma atividade que surge espontaneamente nos alunos, pois, (sic) não é uma tarefa que cumprem com satisfação, sendo em alguns casos encarada como obrigação. Para que o professor consiga êxito entre os alunos, cabe uma difícil tarefa de despertá-los à curiosidade, ao aprendizado prazeroso, e à necessidade de cultivar sempre novos conhecimentos em meio às atividades propostas e acompanhadas pelo professor. (MACEDO *et al.*, 2010, p. 3).

Dessa maneira, para bom êxito no processo de ensino-aprendizagem, faz-se necessário que o professor esteja atento às dúvidas e necessidades dos alunos, pensando em um trabalho que prime pela qualidade da relação estabelecida entre aluno e objeto de conhecimento, mediados pelo professor. As ações pedagógicas do professor afetam diretamente essa relação aluno/objeto do conhecimento em que “as múltiplas relações entre professores, alunos e objetos de estudo constroem o contexto de trabalho dentro do qual as relações de sentido são construídas” (THIESEN, 2008, p. 7).

Para Tassoni e Leite (2013, p. 262), “os alunos interpretam as (re)ações dos professores e conferem um sentido afetivo à própria aprendizagem, ao conhecimento que circula, e à sua imagem enquanto pessoa e estudante.” Apesar de complexas, as relações humanas no processo de ensino-aprendizagem caracterizam-se como fundamentais para o êxito comportamental do indivíduo diante do objeto do conhecimento:

[...] a análise dos relacionamentos entre professor/aluno envolve intenções e interesses, sendo esta interação o eixo das consequências, pois a educação é uma das fontes mais importantes do desenvolvimento comportamental e elemento agregador de valores nos membros da espécie humana. (MACEDO *et al.*, 2010, p. 2).

É importante ressaltar que o processo de ensino-aprendizagem não deve ser entendido pela perspectiva restrita do sujeito individual, pois o conhecimento é adquirido pelo produto das relações humanas marcadas pelo caráter social, que exige do professor um trabalho através de atividades pedagógicas que expressem a sua relação – e a do aluno – com o contexto sócio-histórico-cultural em que ambos estão inseridos.

Para bom êxito em sua atividade, portanto, o professor precisa buscar tanto a capacitação profissional para o exercício de seu trabalho quanto a compreensão cultural do contexto social que o cerca, colaborando para que o aluno construa uma imagem de

si mesmo que o inclua, mesmo que ele não se dê conta dessa realidade, numa sociedade fragmentada por indivíduos em constante luta por estabelecimento de identidade (MACEDO *et al.*, 2010).

Como recurso para o desenvolvimento de estudos acerca das questões relacionadas ao ensino-aprendizagem, tem-se a opção das pesquisas de abordagem metodológica de cunho qualitativo, surgidas “basicamente na década de 70 a partir de um movimento de países da América Latina que se interessavam por aspectos relacionados à educação” (BARBOZA *et al.*, 2016, p. 128). Os pesquisadores qualitativos passaram a preocupar-se com o aprofundamento da compreensão de um determinado grupo social sobre determinado objeto de análise, opondo-se à utilização de um modelo único de pesquisa para todas as ciências (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

De acordo com Alves (1991, p. 55):

[...] para os “qualitativos” a realidade é uma construção social da qual o investigador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas, o que exclui a possibilidade de se identificar relações lineares de causa e efeito e de se fazer generalizações de tipo estatístico.

As pesquisas qualitativas não se preocupam com representatividades numéricas, antes, objetivam o aprofundamento de questões referentes à compreensão organizacional de grupos sociais. Sob essa perspectiva de pesquisa, tanto pesquisador quanto os integrantes da pesquisa interagem constantemente, e as trocas de valores axiológicos é intrinsicamente presente no processo de investigação. Essa característica faz com que o pesquisador fique submerso no contexto da investigação científica, podendo apreender os significados que os sujeitos da pesquisa atribuem ao objeto da pesquisa e também aos dados da realidade que não podem ser quantificados, constatando a dinâmica das relações sociais. Além do mais, as pesquisas qualitativas admitem uma grande variabilidade interna em relação ao planejamento estrutural prévio imposto à pesquisa (ALVES, 1991).

É importante destacar alguns limites e riscos presentes nas pesquisas de cunho qualitativo, que se referem tanto a um possível excesso de confiança do pesquisador como instrumento de coleta de dados, quanto ao fato de que a “reflexão exaustiva

acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Entre os métodos possíveis de pesquisa qualitativa está a pesquisa-ação, que sustenta metodologicamente este trabalho, e que explicitamos a seguir.<sup>6</sup>

## **2.1 A pesquisa-ação: teoria e prática em uma mesma ação**

Nossa pesquisa de mestrado se baseia nos procedimentos metodológicos da pesquisa-ação, por entendemos que a proposta que apresentamos necessita apoiar-se nas transformações que surgem no decorrer da própria prática, teorizando essa prática através de novos elementos que passam a existir durante o processo, sobre um contexto no qual pesquisador faz-se participante também como objeto pesquisado.

Uma característica básica da pesquisa-ação está no fato de que, por meio dela, analisa-se como uma teoria pode intervir na prática, e vice-versa, executadas no decorrer do próprio processo de pesquisa, desenvolvendo o conhecimento e a compreensão, e envolvendo o pesquisador no processo dialético que o torna parte da pesquisa.

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (TRIPP, 2005, p. 446).

Por essa perspectiva, a pesquisa-ação passa a representar um caminho de investigação científica em que o pesquisador deve tomar a decisão, embasado por uma teoria, sobre qual ação deve ser tomada para melhoria da prática já experimentada, seguindo-se a “convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática” (FRANCO, 2005, p. 485). E mais, a pesquisa-ação baseia-se na análise de qualidade da ação entre os sujeitos participantes

---

<sup>6</sup> Salientamos que todos os procedimentos de nossa pesquisa foram autorizados pelo Comitê permanente de ética em pesquisa com seres humanos – COPEP, da Universidade Estadual de Maringá – UEM, sob o parecer número 2.591.388.

da pesquisa como princípio fundamental para que se defina uma condição epistemológica que legitime a pesquisa-ação como instrumento científico.

Embasado na metodologia da pesquisa-ação, o pesquisador acaba por ressaltar o fato de que ele próprio passa a representar o sujeito que, por estar inserido na pesquisa, intervém nas situações de interação com o objetivo de observância da eficácia, ou não, de um procedimento metodológico voltado para o desenvolvimento de um problema específico, em uma situação também específica, objetivando relevância prática nos resultados (ENGEL, 2000).

Como visa a articulação entre teoria e prática, a pesquisa-ação prima pela construção do conhecimento pela dimensão prática como lugar privilegiado da pesquisa:

[...] outra característica do relacionamento recíproco entre pesquisa e prática aprimorada é que não apenas se compreende a prática de modo a melhorá-la na pesquisa-ação, mas também se ganha uma melhor compreensão da prática rotineira por meio de sua melhora, de modo que a melhora é o contexto, o meio e a finalidade principal da compreensão. (TRIPP, 2005, p. 450).

Ancorada em um fato pragmático, a pesquisa-ação parte de um reconhecimento situacional, uma análise do contexto de pesquisa que possa produzir a mais ampla visão sobre as práticas sociais encontradas na situação pesquisada, e a partir daí delimitar-se o problema a ser observado na pesquisa.

Por “problema” entende-se aqui a consciência, por parte do pesquisador, de que algo que o intriga, que pode ser melhorado na área de ensino, ou o reconhecimento da necessidade de inovação em algum aspecto do programa de ensino. (ENGEL, 2000, p. 186).

Destacamos o fato de que, para a pesquisa-ação, a busca por resolução da prática passa por uma teoria científica, que de modo algum pode ser considerada de maneira superficial, apequenada em seu caráter epistemológico, pelo contrário, essa teoria deve aprimorar a prática, transformando-a e modificando a si mesma.

Para um cientista que se utiliza da pesquisa-ação, há a necessidade de superação de um modelo alicerçado na separação entre teoria e prática, no distanciamento entre o conhecimento e a ação efetiva, para então se valorizar as experiências sociais dos sujeitos da pesquisa, a ponto de torná-las ponto de início na produção do conhecimento por um viés científico. Desta forma, o procedimento metodológico da pesquisa-ação

procura aprimorar a prática através da oscilação entre o agir e a investigação sobre o processo desse agir. Para Tripp (2005, p. 446), a pesquisa-ação segue um movimento cíclico, em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação:

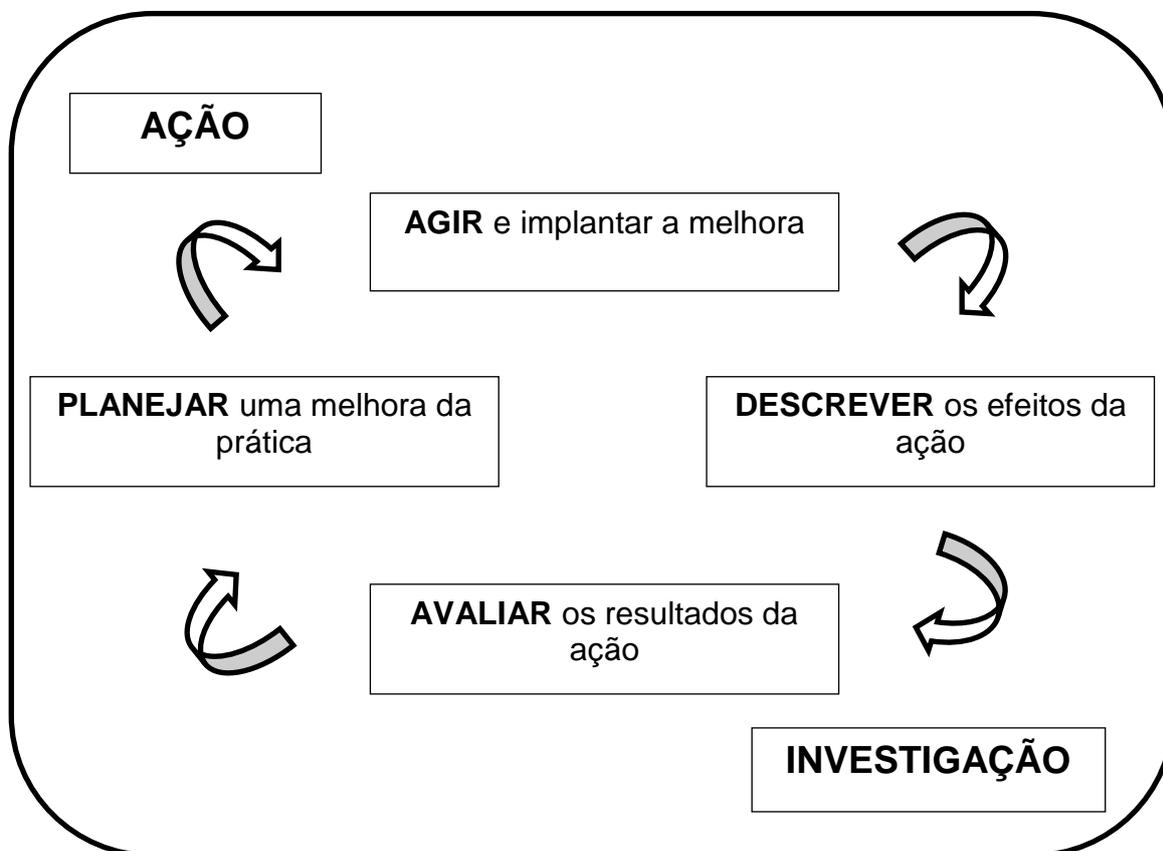


Figura 1: Movimento pesquisa-ação.  
Fonte: Adaptado de Tripp (2005).

No âmbito do ensino-aprendizagem, a pesquisa ação torna-se estratégica no desenvolvimento de professores e pesquisadores que possam utilizar suas próprias pesquisas para o aprimoramento do ensino empregado em sala de aula e, conseqüentemente, o aprendizado de seus alunos (TRIPP, 2005). Isso ocorre porque, enquanto por um lado o roteiro didático empregado pela pesquisa-ação objetiva investigar e produzir conhecimento acerca de uma realidade prática a ser estudada em relação a uma ou mais teorias, por outro, elabora um processo educativo para o enfrentamento dessa realidade, pois “a metodologia da pesquisa-ação articula a produção de conhecimentos com a ação educativa” (TOZONI-REIS, 2009, p. 31). Sob esse viés didático da pesquisa-ação, Franco (2005) afirma que:

a pesquisa-ação, estruturada dentro de seus princípios geradores, é uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática. (FRANCO, 2005, p. 489).

Através da pesquisa-ação, teoria e prática colaboram mutuamente para o desenvolvimento do exercício científico. O que se tem nesse caso é uma pesquisa de abordagem qualitativa em que o ponto de partida para a produção de conhecimento está na observação teórico-prática dos problemas de cunho social nos quais os sujeitos da pesquisa tornam-se coparticipantes na transformação pedagógica.

O sujeito que vive a realidade socioambiental em estudo é, portanto, um sujeito-parceiro das investigações definidas participativamente; ou ainda, um pesquisador comunitário que constrói e produz conhecimentos sobre essa realidade em parceria com aquele que seria identificado, numa outra modalidade de pesquisa, como pesquisador acadêmico. (TOZONI-REIS, 2009, p. 31).

Dessa maneira, os papéis de pesquisador acadêmico e pesquisador comunitário fundem-se parceiros na investigação por uma ação educativa que leve em conta o compartilhamento dos conhecimentos que ambos trazem de suas diferentes experiências de vida, tudo com o objetivo de promover, através do movimento de ação-reflexão-ação, transformações na realidade socioambiental que está sendo pesquisada (TOZONI-REIS, 2009).

Nossa pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação por sermos o sujeito atuante da prática pedagógica proposta e, ao mesmo tempo, observador dessa prática, procurando, durante o próprio processo de aplicação da proposta de curso, analisar o seu funcionamento, refletir sobre a prática e efetuar as mudanças necessárias. Para a observação científica, optamos por determinados instrumentos de pesquisa, que passamos a descrever a seguir.

## **2.2 Os instrumentos da pesquisa**

Na coleta de dados para uma pesquisa-ação, importa não apenas o recolhimento de informações que produzam base empírica aos conceitos epistemológicos utilizados

na pesquisa, mas também a aquisição de dados que possam ser aplicados posteriormente para se testar hipóteses.

Portanto, é necessário antecipar, ou seja, preocupar-se, desde a concepção do instrumento, com o tipo de informação que ele permitirá fornecer e com o tipo de análise que deverá e poderá ser feito posteriormente. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 57).

Dessa forma, a escolha dos métodos de coleta dos dados para uma pesquisa depende das hipóteses de trabalho relacionadas diretamente à problemática delimitada pela pesquisa.

Nossa pesquisa de mestrado, que está embasada em uma metodologia de abordagem qualitativa de natureza aplicada, e que tem por procedimento metodológico os pressupostos da pesquisa-ação, utiliza-se de determinados instrumentos de coleta de dados para a melhor compreensão do objeto pesquisado, são eles: os questionários; o diário de bordo; e as gravações audiovisuais. A escolha por esses instrumentos se deu por entendermos que eles podem colaborar na validação científica de nossa pesquisa, visto que procuram cercar os principais pontos envolvidos na aplicação da proposta para geração de dados.

### 2.2.1 Os questionários

Como um importante instrumento de coleta de dados para uma pesquisa, os questionários são concebidos através de uma série ordenada de perguntas, feitas por escrito, que devem ser respondidas pelo informante também por escrito. Considerado um instrumento de coleta em que há pouca influência direta do coletor, o questionário assegura respostas menos influenciadas pela figura do pesquisador. Apesar dessa vantagem, o uso de questionários tem por limitação o fato de não ser aplicável, por exemplo, a aqueles que não leem nem escrevem.

Construir um bom questionário exige certa metodologia na elaboração das perguntas. Além de objetivar respostas que criem material documentado, que será de vital importância quando da análise dos dados, um questionário de pesquisa deve levar em conta o contexto social em que os indivíduos pesquisados estão inseridos, com seus preceitos axiológicos e suas correntes ideológicas.

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121).

Pelo fato de os questionários de pesquisa serem propostos por escrito, passam a ser chamados de questionários “auto aplicados” (GIL, 2008). As respostas a um questionário “auto aplicado” devem proporcionar dados que ajudem na descrição de características dos sujeitos da pesquisa, fazendo do questionário um procedimento técnico cuja construção exige alguns cuidados, que passam tanto pela ordenação das questões e sua quantidade, até a constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos (GIL, 2008).

Na produção do questionário de nossa pesquisa (Anexo 1), foi de grande importância a observação teórica para a formulação de perguntas que levassem a respostas claras e precisas sobre o conhecimento prévio dos alunos acerca de questões referentes a poemas, música e canção. Este questionário foi respondido pelos responsáveis/pais dos alunos, pois entendemos que eles estavam aptos a dar respostas sucintas sobre os temas.

Para a produção de nosso questionário, observamos também a importância do contexto sócio-histórico dos participantes para a formulação das perguntas, indagando sobre parentes próximos às crianças que possuem hábito de compor poemas, músicas ou canções. Esses dados serviram para análises fundamentais nas averiguações axiológicas da pesquisa.

Além disso, propusemos as questões balizadas em três eixos específicos, sem nenhuma hierarquia de valor em sua sequência de aparição, e que em conjunto formulam importantes direcionamentos para a pesquisa.

No primeiro eixo foram colocadas as questões referentes ao conhecimento musical da criança, buscando saber se ela demonstra alguma aptidão musical, se tem ou já teve contato com instrumentos musicais e se há algum parente próximo a ela que se dedique à música. Uma última questão desse eixo procura saber se a criança já assistiu a algum show musical. Com essas questões, nosso objetivo é o de percebermos as referências musicais que o aluno já traz de sua vivência sócio-histórica.

Num segundo eixo apresentamos perguntas relacionadas à desenvoltura do aluno com a escrita-leitura de obras literárias. A primeira questão desse eixo voltou-se ao

interesse da criança por leitura, direcionando para uma resposta que indicasse também o que é lido por ela. Já a segunda questão ficou reservada para sabermos se a criança demonstra aptidão para a escrita de histórias, poemas ou outros gêneros. Essas duas questões desse eixo têm por objetivo fornecer-nos informação sobre qual o tipo de relação que o aluno tem com a escrita/leitura de literaturas diversas.

Para a terceira questão desse eixo, nossa pretensão foi a de saber sobre as influências literárias possíveis no contexto sócio-histórico em que o indivíduo está inserido. Para isso perguntamos sobre a existência de algum parente próximo à criança que se dedica à literatura através de poemas ou outras manifestações literárias. As respostas a essa questão esclareceram fatores linguístico/literários da criança diante o curso proposto em nossa pesquisa.

Para o terceiro eixo ficaram reservadas as perguntas sobre canção. Aqui o que se quer é perceber que tipo de contato a criança já teve com esse gênero discursivo. Para isso, perguntamos aos pais/responsáveis se a criança costuma ouvir canções em casa, pois são eles, e não as crianças, os respondentes do questionário. Como última pergunta ficou reservada a que trata da aptidão da criança para a invenção de letras de canções, mesmo que sejam em paródias. Esse quesito nos é importante por trazer a informação sobre o grau de criatividade do aluno.

### 2.2.2 O diário de bordo

Outro importante instrumento de coleta de dados para uma pesquisa de cunho qualitativo é o diário de bordo. Ele pode ser utilizado para que se acompanhe o desenvolvimento do projeto de pesquisa, assumindo o papel de suporte para registro dos fatos no decorrer das análises.

O diário de bordo deve levar em conta dados como a identificação dos sujeitos, datas e locais, bem como descrever reflexões e comentários registrados pelo pesquisador.

O diário de bordo é um instrumento de estudo que quando construído durante o desenvolvimento das atividades de aprendizagem dos estudantes pode ser utilizado com o objetivo de acompanhar a proposta de alfabetizar cientificamente. (OLIVEIRA *et al.*, 2017, p. 123).

Nesses diários, o conteúdo esperado é o de cunho pessoal, o qual descreva planos para a pesquisa e indagações que surjam de acordo com o momento em que a pesquisa se encontra. O conteúdo do diário é direcionado ao exercício do questionamento como metodologia investigativa reconstrutiva, pois uma grande contribuição do diário de bordo utilizado em pesquisas “está relacionada ao fato dele proporcionar uma reflexão sobre a prática” (DIAS, 2013, p. 4). Com isso, “todas as formas de diário permitem o autoexame e, portanto, o autoconhecimento” (SILVA, 2013, p. 116).

Se por um lado o uso do diário de bordo pode contribuir significativamente para a formação do pesquisador, tornando-se uma importante ferramenta para auxílio principalmente de pesquisas de natureza aplicada, por outro, a escrita no diário pode mostrar-se de caráter demasiado descritivo quando não observados os aspectos reflexivos relacionados à prática. Além disso, é preciso atentar para o fato de que o ato de registro em diário de bordo pode tornar-se uma prática enfadonha para o pesquisador, que pode se opor a essa atividade pelos mais diversos motivos, como falta de tempo ou até mesmo a crença em sua própria memória sobre a pesquisa.

Em nossa pesquisa de mestrado, o diário de bordo é de grande importância no que se refere ao registro de dados como datas e comentários pertinentes aos acontecimentos em aula. Além disso, anotamos também o número de alunos presentes em cada aula, bem como as observações relacionadas ao comportamento dos alunos em sala. Em um dos dias, por exemplo, registrou-se que os alunos estavam “um pouco dispersos, conversando muito”. Em outro ficou registrado que “a tentativa de se falar sobre acentuação verbal não deu resultados”. Já em outro dia de registro no diário de bordo tem-se a frase: “na minha visão, uma das melhores aulas”.



Figura 2: Capa do diário de bordo da pesquisa.  
Fonte: Dados da pesquisa.

Observamos que o uso do diário deve ser sempre acompanhando por outros instrumentos de coleta de dados em uma pesquisa, e é fato que os diários de bordo são uma importante maneira de o pesquisador explicitar seus próprios dilemas em relação à sua conduta científica (SILVA, 2013), como poderá ser observado no momento da análise desta dissertação.

### 2.2.3 As gravações audiovisuais

Para que se consiga um olhar específico sobre o fenômeno que se quer entender, é de grande valia que a coleta de dados baseie-se também na observação do objeto de análise pelo viés do registro audiovisual. Esse instrumento garante o registro de fatos que são de difícil captação em outros métodos, como a aplicação de questionários ou entrevistas, por exemplo, pois nestes casos “há muitos elementos que não podem ser apreendidos por meio da fala e da escrita” (PINHEIRO *et al.*, 2005, p. 718). Dados relacionados ao contexto ambiental da pesquisa, às representações comportamentais dos envolvidos, tanto de maneira isolada quanto quando inseridos em um grupo social, e todos os aspectos relacionados ao exato momento em que o estudo se dá devem ser

levados em conta na análise dos dados para interpretação posterior, ajudando a obter resultados científicos fidedignos. Pinheiro *et al.* (2005) sugerem:

O vídeo (filmagem) é indicado para estudo de ações humanas complexas difíceis de serem integralmente captadas e descritas por um único observador, minimizando a questão da seletividade do pesquisador, uma vez que a possibilidade de rever várias vezes as imagens gravadas direciona a atenção do observador para aspectos que teriam passado despercebidos, podendo imprimir maior credibilidade ao estudo. (PINHEIRO *et al.*, 2005, p. 718).

As filmagens audiovisuais permitem ao pesquisador uma análise posterior que considere aspectos do fenômeno em estudo, gerando dados que podem ser revistos com o intuito de melhorar a compreensão geral da pesquisa. Para o pesquisador, o uso das filmagens torna-se um método de observação de abordagem indireta na coleta de dados (PINHEIRO *et al.*, 2005).<sup>7</sup>

#### 2.2.3.1 A gravação das aulas

Em nossa pesquisa, as gravações foram realizadas por uma câmera de celular – por entendermos que esse tipo de câmera, por conta do atual desenvolvimento da tecnologia, já era suficiente para o nosso intuito – apoiado em um tripé, em cima de uma mesa disposta atrás dos alunos e de frente para o professor. Decidimos por essa posição por considerarmos que as crianças poderiam dispersar a atenção se ficassem de frente a um celular que realizava a gravação.

---

<sup>7</sup> Ressaltamos que as filmagens para fins de pesquisa devem ser utilizadas somente após “solicitado o direito do uso das imagens pelo pesquisador para futuras publicações, explicitando no termo de consentimento livre e esclarecido” (PINHEIRO *et al.*, 2005, 721). Cabe ao pesquisador deixar os sujeitos da pesquisa cientes de que as imagens possuem fins apenas científicos, sendo vedada a publicação em mídias sociais, jornalísticas ou qualquer outro meio que não esteja relacionado à busca da estrita compreensão do fenômeno estudado.



Figura 3: Enquadramento da câmera de gravação das aulas.  
Fonte: Dados da pesquisa.

A iluminação vinda da janela ajudou na luz para a filmagem, mas além dela havia seis lâmpadas acesas, para ajudar a compor o ambiente das aulas. A sala, portanto, era devidamente iluminada, garantindo o bem-estar das crianças quanto à leitura dos textos apresentados em aula.

Foram quinze encontros, com duas aulas cada, todas devidamente filmadas, com exceção do décimo dia, cujo conteúdo tratou sobre a harmonia e a letra da canção O Peru, que apesar de ter sido filmado, na noite após a aula o celular utilizado para os registros audiovisuais “bugou”<sup>8</sup>. Desse dia restou apenas o registro em diário de bordo, contendo as impressões ali escritas, pois a gravação audiovisual da décima aula e do vlog feita em seguida foram perdidas.

### 2.2.3.2 A gravação do vlog

Além da filmagem das aulas, após cada uma delas realizamos gravações audiovisuais do professor pesquisador expondo suas observações sobre a aula ocorrida, ou seja, criamos uma espécie de vlog<sup>9</sup>, utilizado para registro das impressões mais

<sup>8</sup> Termo utilizado pelo técnico em eletrônica para se referir à pane que ocorre em aparelhos eletrônicos.

<sup>9</sup> O vocábulo *vlog*, que vem do inglês videolog (cujo conteúdo principal consiste de vídeos), refere-se aos vídeos audiovisuais, de caráter amador, com temáticas bem diversificadas, nos quais se explora as capacidades criativas do usuário. Ele se caracteriza pelo fato de o usuário geralmente produzir seus vídeos em um formato em que se expressa olhando diretamente para a câmera (MARCO; TREVISOL, 2018). Ao

particularizadas do professor sobre cada aula dada, na sequência de sua ocorrência. Assim, após o fim de cada aula, o professor iniciava filmagem na qual expunha suas impressões sobre a aula que acabara de acontecer.

O *vlog*, utilizado como instrumento de coleta de dados em uma pesquisa, possui a vantagem de não demandar grandes recursos financeiros para sua realização, pois a maioria dos celulares hoje em dia possui uma câmera de filmagem audiovisual. Além disso, uma consideração importante está no fato de que o vlogueiro (no nosso caso, o professor pesquisador), pode direcionar-se olhando diretamente para a câmera, o que faz do vlog um instrumento mais intimista, pois sensações de proximidade e imediatismo são algumas de suas especificidades (MARCO; TREVISOL, 2018). Tais características podem ser vistas abaixo, na Figura 4:



Figura 4: *Print screen* do vlog da primeira aula.  
Fonte: Dados da pesquisa.

Com isso, o vlog pode assumir diversas perspectivas, de acordo com os objetivos que se deseja alcançar, pois ele “não volta sua funcionalidade para uma temática característica em especial” (LUNA; BRANCO, p. 44, 2013).

Além de registrar as impressões do professor pesquisador, outra contribuição importante do vlog para nossa pesquisa está no fato de o pesquisador ter arquivos com o registro em vídeo da exposição de seus sentimentos relacionados, por exemplo, ao mau comportamento dos alunos. Em alguns dos vídeos, o professor pesquisador se queixa de

---

dizemos em nossa pesquisa que gravamos uma “espécie de vlog”, nos referimos ao fato de que gravamos vídeos de nossas impressões sobre as aulas; no entanto, tais vídeos não se destinaram a postagens públicas em alguma plataforma, mas à coleta de dados para a pesquisa.

que os alunos não haviam correspondido satisfatoriamente à aula, comportando-se inadequadamente para o ambiente didático. Em outros vídeos, vê-se que o pesquisador exalta qualidades individuais de alguns dos alunos e, muitas vezes, se mostra satisfeito com os resultados parciais obtidos durante as aulas.

Aqui se faz importante observarmos que o vlog da décima aula, que tratou sobre a harmonia e a letra da canção O Peru foi perdido junto com a filmagem da aula desse mesmo dia, devido ao *bug* do celular/filmadora.

### **2.3 O lócus da pesquisa**

Para execução do curso relacionado à nossa pesquisa, ao invés de buscarmos por uma turma já formada em escolas ou conservatórios, optamos por organizar uma turma específica para a realização do projeto. Isso foi possível por termos conhecimento de uma sala de aula disponível na Casa de Cultura da cidade de Paranavaí, local em que o pesquisador já trabalha como professor de música. Após conversarmos com a diretora administrativa do local, ficou combinado que essa sala ficaria reservada para a realização das aulas do nosso projeto.

A sala em questão mede em torno de 45 metros quadrados, e possui cadeiras, mesas, tomadas para que se instale os aparelhos elétricos utilizados, iluminação adequada, e conta com toda a estrutura da Casa de Cultura, que além de salas para aula, possui banheiros, cozinha, uma sala onde funciona a secretaria administrativa, além de um pátio com estacionamento.

A Casa de Cultura de Paranavaí é administrada pelo poder público, prefeitura municipal de Paranavaí, através de sua fundação cultural, e oferece cursos gratuitos de artes para todos os cidadãos, principalmente crianças e adolescentes que têm à sua disposição aulas de balé, artes visuais, música, entre outros cursos. Acreditamos que o fato de nosso projeto não ter fins lucrativos facilitou a adesão da Casa de Cultura em relação ao curso que propomos.

A história da Casa de Cultura de Paranavaí confunde-se com a história da própria cidade. Palco de incontáveis shows e espetáculos artísticos durante seus 20 anos de existência, o local conta com um status cultural sedimentado, em uma região central da cidade. Esse fato deu prestígio ao nosso curso, que foi realizado em um espaço estritamente ligado a atividades artísticas da cidade de Paranavaí, no Paraná.

Por ter nos sido dado acesso irrestrito ao local, com disposição de chaves das portas e possibilidade de escolha de horário do curso, a realização das aulas foi facilitada, pois pudemos entrar em acordo com os pais dos alunos para a escolha dos melhores dias e horários para as aulas.

Essa sala de aula foi de vital importância para o bom desenvolvimento do projeto, pois além de ser um espaço apropriado para as aulas de nosso curso, a localização da Casa de Cultura na área central da cidade facilitou o traslado dos alunos.

## **2.4 Os sujeitos da pesquisa**

Para a formação da turma específica para as aulas de nosso projeto, utilizamos de uma lista de espera criada pela Fundação Cultural de Paranavaí. Essa lista compõe-se de uma série de nomes e telefones de alunos que esperam por vaga nas aulas gratuitas de música, disponibilizadas pela entidade. Após preenchido o número de vagas para os cursos, a lista é criada para o caso de desistência de alunos.

A lista nos possibilitou entrar em contato direto com os pais dos alunos e explicar-lhes o intuito do projeto, enfatizando o fato de se tratar de um novo curso que considera a canção como um gênero formado pelo sincretismo da linguagem verbal e da linguagem musical. Enfatizamos também que o curso relacionava-se a uma pesquisa de mestrado, desenvolvida na Universidade Estadual de Maringá – UEM.

Ressaltamos que os nomes dos alunos foram retirados da lista de maneira a se respeitar a sequência de espera, considerada pela data de realização da inscrição na lista, observando, desta forma, os trâmites habituais do lócus de pesquisa.

Optamos por chamar, primeiramente, 10 alunos para a realização desse projeto, e determinamos que a idade destes alunos deveria ser de 9 a 10 anos de idade, pois entendemos que as canções que escolhemos para a pesquisa eram destinadas, preferencialmente, a essa faixa etária.

O primeiro contato com os pais de alunos foi feito pela própria Fundação Cultural, que intermediou a relação. Munidos da lista de espera, a entidade buscou, respeitando a sequência da lista, aqueles com a faixa etária compatível para a participação no projeto.

Ao entrar em contato com os pais dos alunos, a Fundação Cultural constatou que na lista de espera havia apenas 6 crianças com idade compatível com nossa proposta dispostas a participação. Foi nesse momento que decidimos expandir o convite a alunos de outras idades, e conseguimos mais 3 alunos, dois com a idade de 8 anos e um com idade de 11 anos. Assim, a turma foi constituída com 9 alunos.

Desses alunos, dois têm 8 anos de idade, quatro alunos têm 9, dois alunos têm 10 anos de idade, e um aluno, 11 anos. Dentre os alunos, 4 são do gênero masculino, e 5, do feminino.

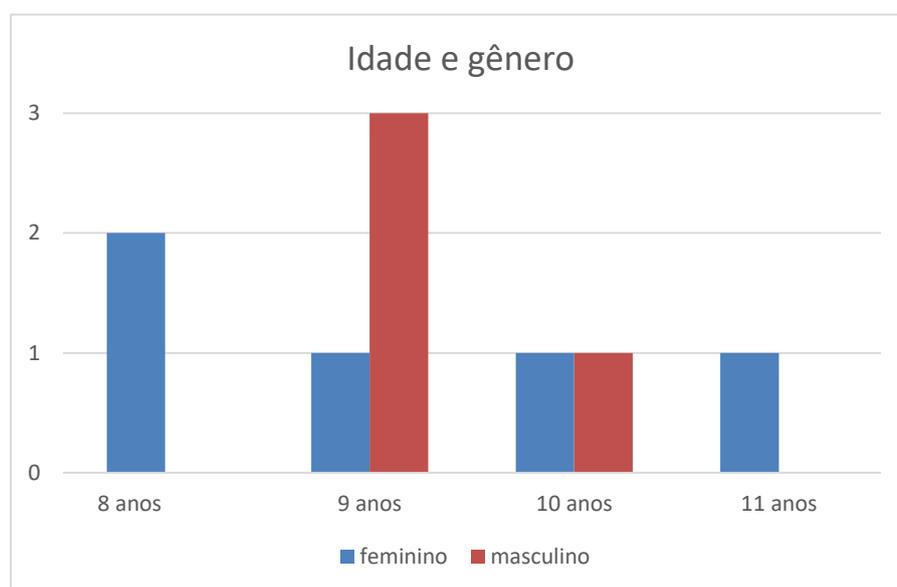


Gráfico 1: Idade e gênero dos alunos.  
Fonte: Dados da pesquisa.

Por esse gráfico podemos perceber que o número de meninos e de meninas ficou balanceado. Dentre os alunos entre 9 e 10 anos de idade, 2 são meninas e 4 são meninos. Com idade de 8 anos há 2 meninas, e 1 menina de 11 anos. Ressaltamos que os gêneros não modificam em nada nosso trabalho, pois não interferem nos resultados na pesquisa. Quanto à maior diferença de idade, que ultrapassou nossa proposta inicial, é possível que tenhamos resultados mais heterogêneos.

Após o primeiro contato feito pela Fundação Cultural, e aceita a participação por parte dos pais dos 9 alunos, nós mesmos entramos em contato com eles, para que explicássemos com detalhes quais eram os objetivos e condições de participação no curso que propúnhamos, sempre enfatizando o fato de que a participação no projeto se daria de maneira totalmente gratuita. Explicamos aos pais sobre o período em que as

aulas foram primeiramente planejadas e combinamos, através de uma reunião com todos os 9 responsáveis pelos alunos, que as aulas ocorreriam semanalmente, em dois dias, quartas e sextas-feiras. Estabelecemos, em comum acordo, que em ambos os dias as aulas iniciariam às 17h e terminariam por volta das 18h30.

Na mesma noite dessa reunião, propusemos aos pais o questionário sobre as aptidões linguístico-musicais dos alunos. Por meio do questionário os pais foram levados a responder questões que tratam de habilidades preexistentes referentes ao contato da criança com atividades relacionadas a poemas e músicas. Os pais foram questionados, como já mencionamos, sobre o contato da criança com música, shows e instrumentos musicais, bem como se algum parente próximo canta ou toca algum instrumento musical. As respostas nos ajudariam a entender que tipo de conhecimento prévio os alunos já dispunham.

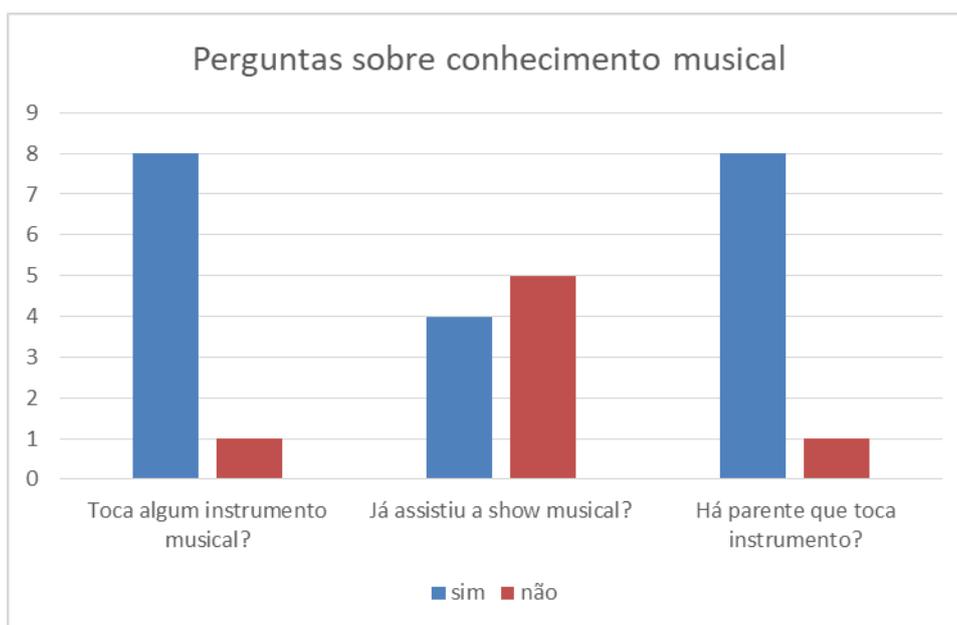


Gráfico 2: Conhecimento prévio dos alunos sobre música.  
Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse gráfico vemos que 8 dos 9 pais/responsáveis responderam que seu filho(a) já toca um instrumento musical. Dentre eles, há aqueles que dizem tocar violão, outros bateria, etc. Entretanto, no decorrer do curso, o professor constatou que nenhum dos alunos trazia esse conhecimento. Isso demonstra que a percepção dos respondentes era equivocada sobre a capacidade musical da criança, aparentando mais um desejo não concluído do que uma realidade.

Outro fato interessante, que demonstra as interações sociais do aluno em relação direta com música, diz respeito à experiência de participar, como espectador, de um show musical. Esse quesito se mostrou quase igualado entre sim e não. Notamos também que a maioria dos alunos possui algum parente próximo que está ligado à música. Esse dado nos importa muito, pois por ele podemos compreender o contexto social que circunda o aluno, no que diz respeito à música.

Também questionamos o hábito de leitura e escrita das crianças, quanto à sua assiduidade nessas práticas, se elas costumam se interessar por leituras diversas, e também se há algum parente próximo que se dedica à escrita literária. As respostas dos pais foram:

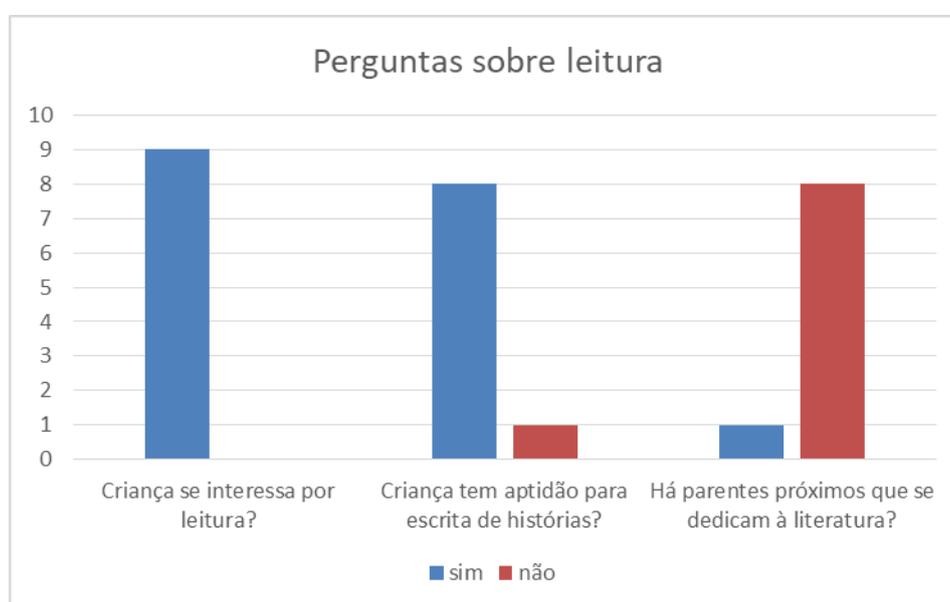


Gráfico 3: Interesse dos alunos por leitura e escrita.  
Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse quesito notamos também que, segundo o questionário respondido pelos pais/responsáveis, cem por cento dos alunos demonstra interesse em leitura, além de possuírem habilidades na produção de textos de caráter literário. O que ficou também evidente nesse gráfico é o fato de que a maioria não possui influência de parente próximo que se dedique a alguma escrita literária.

Ao final do questionário, os pais/responsáveis pelos alunos responderam questões relacionadas ao contato das crianças com canções. Observamos que nenhum esclarecimento foi-lhes dado sobre a diferença entre música, tomada como constituída

pelo tripé melodia-ritmo-harmonia, e a canção, gênero discursivo composto, além dos três componentes musicais, pela linguagem verbal.

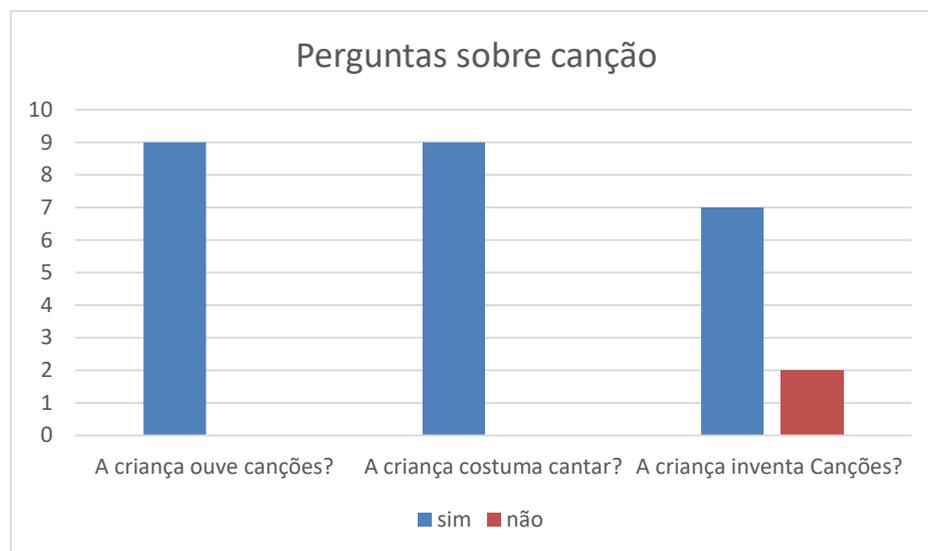


Gráfico 4: Perguntas sobre o conhecimento dos alunos acerca de canção.  
Fonte: Dados da pesquisa.

Vemos que, segundo os respondentes, cem por cento das crianças não só tem o hábito de ouvir canções, como também de cantarolar canções em seu cotidiano. Isso nos demonstra o grau de contato que os alunos têm com canções. Uma última constatação interessante dada pelo questionário, pelo fato de que demonstra a capacidade criativa dos alunos, refere-se ao fato de que sete dos nove alunos, cerca de 75%, possuem habilidade para inventar canções aleatórias.

## 2.5 O Curso

O curso proposto nesse trabalho destinou-se ao ensino-aprendizagem do gênero discursivo canção, o qual, como já dissemos anteriormente, consideramos como um gênero discursivo intersemiótico, por conter em si a simbiose de sentidos oriundos de duas linguagens, e secundário, pois “surge nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 2003, p. 263). O curso aqui proposto foi dividido em três unidades, inter-relacionadas na temática, mas específicas em seu conteúdo didático.

Na Unidade I tratamos sobre o contexto sócio-histórico de produção da obra infantil de Vinicius de Moraes. Tanto o livro de poemas, quanto os discos de vinil, fitas

cassetes, e CDs foram considerados em aula. Nessa primeira unidade, o objetivo foi o de trazer para a sala de aula o contexto sócio-histórico, enfatizando as posições axiológicas que emanaram da obra na época de sua criação e as que são possíveis na contemporaneidade.

Na Unidade II, o objetivo foi o de tratar da canção pelo viés de seus elementos constitutivos, entrelaçando harmonia, ritmo, verbal musicado (linguagem verbal na canção) e melodia em aulas que enfatizam a relação desses elementos. Das canções encontradas na obra de Vinicius, escolhemos três para o trabalho. Trata-se das canções O pato, O peru, e As abelhas. A Unidade II do curso abordou as três canções de maneira individual, em que cada uma delas passou por um processo de análise e um estudo padronizado que considera, em primeiro lugar, questões linguístico-interpretativas relacionadas à letra da canção, para depois relacionar essa letra com os outros elementos musicais constituintes de cada canção.

Fechando o conteúdo programático do curso, propusemos as duas últimas aulas para a Unidade III, destinada à produção final. Nelas o objetivo foi o de que alunos e professor criassem uma nova canção, partindo primeiramente da letra, para então a musicarmos e fazermos dela uma canção.

Para a elaboração do plano de ensino do curso e dos planos de aula, foi necessário estudarmos as características da obra de Vinicius de Moraes, na qual se baseia nossa proposta, bem como analisarmos as canções na perspectiva de compreensão desse gênero que vimos defendendo em nossa pesquisa.

### 2.5.1 *A arca de Noé*: poesia e música em sincronia

Através da literatura, as sociedades registram e discutem simbolicamente suas características, transmitindo seus valores e sentimentos. Para o público infantil, as obras literárias são importantes porque, através delas, a criança é colocada perante indagações que estimulam sua curiosidade, instigando a produção de novos conhecimentos.

[...] as obras literárias associam-se às crianças, tematizando sobre elas e dando-lhes voz [...], acentuando sua fase de desenvolvimento e de descoberta do mundo, de si e do outro. (COSTA; CARNEIRO, 2013, p. 116).

Paiva e Oliveira (2010) empregam o termo “Literatura infantil” como um conjunto de publicações às quais se dá valor ao conteúdo recreativo e didático, e ponderam que a legítima literatura infantil passa por uma aprovação natural da criança, que encontra nas obras o estímulo à curiosidade e o desenvolvimento da imaginação.

Dentre as vertentes literárias, a poesia tem como matéria prima a palavra tratada como arte, apresentada como verdadeira seara da imaginação transformada no produto do eu-lírico (COSTA; CARNEIRO, 2013). Aqui é oportuno afirmarmos, em função de nossa proposta, que a poesia desde sua gênese está intimamente ligada à música, pois os gregos já utilizavam um instrumento musical de cordas chamado lira, com o qual entoavam melodias “durante os momentos de recitação e de canto das suas composições poéticas” (COSTA; CARNEIRO, 2013, p. 113).

Para o universo infantil, a poesia se volta aos elementos lúdicos das palavras e à brincadeira com os sons linguísticos voltados à fantasia.

A poesia destinada à infância se apresenta rica e com temáticas diversificadas, encontrando maior ressonância no espírito infantil porque está fundamentada na sensibilidade e na fantasia, com ampla exploração dos sentimentos e da sensorialidade, onde o ritmo e as rimas se coadunam à ludicidade da criança. (COSTA; CARNEIRO, 2013, p. 115).

O livro *A arca de Noé*, escrito pelo poeta Vinicius de Moraes<sup>10</sup>, foi lançado no ano de 1970, pela editora Sábina (ITAÚ, 2018).

Em *A arca de Noé*, sua única obra infantil, o poeta aborda principalmente temas relacionados à natureza. Além disso, ele busca aproximar seus poemas do universo infantil atribuindo a seus personagens comportamentos e atitudes que são típicas das crianças (COSTA; CARNEIRO, 2013, p. 124).

No livro, Vinicius de Moraes faz uma analogia à história bíblica em que o personagem Noé embarca animais em sua arca para livrá-los de um dilúvio. Da mesma forma que o texto bíblico, os poemas infantis de Vinicius também tratam de animais – abelhas, pato, galinha, entre outros – mas, ao invés de um dilúvio, a característica axiológica tomada pelo poeta nesse livro trata dos trejeitos e peripécias dos animais,

---

<sup>10</sup> Além de poeta, Vinicius de Moraes foi diplomata, crítico cinematográfico e autor de crônicas e teatro (COSTA; CARNEIRO, 2013).

trazendo à tona posições valorativas relativas ao comportamento que se tem perante diversas situações.

Vinicius de Moraes também era músico e sonhava lançar seus poemas infantis em formato de canções, começando a trabalhar nesse sentido. Mas “em 1979, numa volta de viagem à Europa, sofre um derrame cerebral no avião. Mesmo enfraquecido, Vinicius mantém seus hábitos: bebe, fuma, cria... e retoma seu projeto infantil” (ITAÚ, 2018).

Entretanto, na manhã do dia 9 de julho de 1980, Vinicius faleceu vítima de um edema pulmonar, tendo passado a madrugada anterior discutindo com seu amigo Toquinho quem seriam os intérpretes para suas canções infantis.

Mesmo assim, três meses após sua morte, foi lançado o primeiro disco de *A arca de Noé*, sendo seguido, um ano depois, pelo segundo volume, *A arca de Noé 2*.

A primeira *A Arca de Noé* é lançada pela gravadora Ariola em LP e fita-cassete numa sexta-feira, 10 outubro de 1980, numa operação casada com a TV Globo, que produz o especial *Vinicius para Crianças*, apresentado naquele mesmo dia. Apesar de ter sido gravado pouco depois do primeiro, o segundo volume da *Arca* chega ao mercado no ano seguinte. (ITAÚ, 2018).

Até os dias atuais o projeto lítero-musical infantil de Vinicius é reconhecido como umas das principais obras que se destinam a esse público, tornando-se um marco na literatura e na música brasileira.

A seguir, apresentamos as análises das canções *O pato*, *O peru* e *As abelhas*, utilizadas em nossa proposta.

## 2.5.2 Análise das canções

### 2.5.2.1 O pato

A canção *O pato* se encontra no primeiro volume de *A arca de Noé*, lançado em 1980, e é interpretado pelo grupo vocal MPB4.

# O Pato

Vinicius de Moraes

quém quem quem quem quem quem

4 C G C G C  
quém Lá vem o pato pa ta aqui pa ta co lá Lá vem o

7 C G 1. C G C 2. C G C C G  
pato pa ra ver o queéque há O pa to pa te ta pin

14 G C C Dm G Gm C7 F  
tou o ca ne co sur rou a ga lin ha ba teu no mar re co pu lou no po lei ro no

22 F#dim C/G A7 D7 D7 Dm Dm7 G  
pé do ca va lo le vou um coi ce cri o ou um ga lo co meu um pe da ço

30 G C C Dm G Gm C7 F  
de ge ni pa po fi cou en gas ga do com dor no pa po ca i iu no po ço que

38 F#dim C/G A7 D7 G C C7 F F#dim  
brou a ti je la tan tas fez o mo ço que foi pra pa ne la quá quá quá quá quá

47 C/G A7 D7 G C  
quá quá quá quá quá quá quá

Essa canção<sup>11</sup> se inicia com sons onomatopaicos realizados conjuntamente por instrumentos musicais e vozes. Enquanto o conteúdo verbal imita o grasno de um pato, as cordas grossas do violão executam notas em ligadura ascendente de escala, conotando também ao grasno do animal.

Logo em seguida, o conteúdo verbal inicia a apresentação do pato, avisando que o animal vem chegando com passadas constantes: *pata aqui, pata acolá*. Acompanhando esse trecho, há uma pulsação rítmica em que o compasso utilizado é o binário (métrica musical contada de dois em dois tempos) assemelhando-se aos passos do animal. Nesse mesmo trecho a repetição da oclusiva bilabial /p/ e da oclusiva dental /t/, ambas desvozeadas, em *pato* e *pata*, causa também a sensação de passos pesados, colaborando para a imagem sonora do animal caminhando.

Enquanto isso, a harmonia e o ritmo são executados de maneira destacada e conjunta nas divisões métricas do compasso, e o conteúdo verbal completa o trecho avisando que o pato está chegando *para ver o que que há*, e constituindo uma rima perfeita<sup>12</sup> com a palavra *acolá*.

Encerrada a apresentação inicial na canção, a fórmula de compasso é transformada em ternária (divisão métrica em que cada compasso é formado por três cadências), fazendo com que todos os elementos da canção – melodia; ritmo; harmonia; e o verbal musicado – sejam subdivididos de três em três tempos rítmicos. Esse fato transforma a acentuação do conteúdo verbal, que passa a receber uma “maior intensidade expiratória” (CAVALIERE, 2010, p. 133). Dessa maneira, cada tempo dos compassos da canção acompanha e demarca ritmicamente as sílabas verbais, transformando-as em ataques rítmicos, como no trecho: *o pato pateta pintou o caneco surrou a galinha bateu no marreco [...]*.

O conteúdo verbal passa então a narrar as peripécias do animal, enquanto a melodia que o acompanha exerce importante papel na constituição dos sentidos dessa canção, pois sua entoação – “variação da altura musical dos sons” (MARTINS, 1989, p. 59) – é de caminho ascendente na escala, e cada elevação na extensão sonora conota a uma repetição de atitudes atrapalhadas do pato, narradas pelo verbal. Enquanto o pato pinta o caneco, surra a galinha e bate no marreco, a melodia acompanha as travessuras

---

<sup>11</sup> O registro das canções na partitura é apenas uma referência e pode ser transposto para qualquer tonalidade, dependendo da tessitura da voz que a interpretará.

<sup>12</sup> Rima perfeita é aquela “que se configura com identidade sonora total” (CAVALIERE, 2010, p. 168).

do animal orientando-se para um registro de tessitura cada vez mais aguda, enquanto a harmonia percorre a tonalidade de maneira funcional e sempre subdividindo seus acordes em uma métrica de compasso ternário.

É justamente no momento mais agudo da melodia que o conteúdo verbal trata do acontecimento que narra o pulo do pato do poleiro, pisando no pé do cavalo e levando um coice, primeiro resultado das travessuras do animal. Durante todo esse trajeto verbo-musical a aliteração da oclusiva bilabial surda /p/ (*pato; pateta; pintou; pulou; pé*) cria “um ruído seco, sem reverberação” (CAVALIERE, 2010, p. 163), colaborando para a acentuação rítmica do compasso de três tempos. Outras oclusivas são ouvidas também nesse trecho, como o caso da dental /t/ e da velar /g/. Além disso, na harmonia podemos ouvir uma sequência de acordes dominantes<sup>13</sup> individuais (A7 – D7), resultando no grau da escala chamado de supertônica<sup>14</sup>, Dm, que leva a harmonia de volta ao dominante primário dessa canção, G7, para então recomeçar a progressão harmônica do início da canção. Um destaque da harmonia está no acorde diminuto<sup>15</sup>, que provoca uma percepção sonora de tensão no trecho em que a letra diz: *no pé do cavalo*.

Após esse trecho, a melodia retorna a uma região sonora mais grave na escala e o conteúdo verbal passa a narrar que o pato comeu jenipapo, enquanto a parte harmônica reinicia-se, trazendo consigo a melodia, que passa a acompanhar um novo sentido verbal.

Encerrada essa primeira parte da canção, todos os elementos musicais retornam ao início da construção composicional do gênero, que na canção diz respeito à sequência harmônica executada em um trecho delimitado por compassos, que pode delimitar também ritmo, melodia e o verbal musicado. Nesse recomeço de canção, apenas o conteúdo verbal foi modificado, e passou a narrar novas travessuras do pato, que, em suma, acaba engasgando após comer *jenipapo*, cai em um poço e acaba quebrando uma tigela. Após tanto aprontar, nossa personagem acaba em uma panela.

<sup>13</sup> Acorde dominante é o grau da escala uma quinta acima da tônica e o acorde construídos a partir desse grau. (ALDWELL; SCHACHTER. 2002, p. 60). Tradução nossa.

<sup>14</sup> Supertônica é a harmonia intermediária que conecta o primeiro com o quinto grau da escala. (ALDWELL; SCHACHTER. 2002, p. 172) Tradução nossa.

<sup>15</sup> Acorde diminutos consistem em uma sonoridade particularmente intensa e instável (ALDWELL; SCHACHTER. 2002, p. 378) Tradução nossa.

Ao realizarmos uma AL dos sons, sob a perspectiva da fonostilística, o que há no conteúdo verbal desse trecho é uma repetição da oclusiva bilabial surda /p/ em *pedaço, jenipapo, papo, poço e panela*. Essa consoante bilabial emite um som *staccato*<sup>16</sup>, conotando a uma impressão mais forte e violenta do que se fossem usadas, por exemplo, as oclusivas sonoras (Martins, 1989). Colabora, assim, para a temática discursiva da canção, que tratou das travessuras – e suas consequências – de um pato.

Acompanhando o desfecho para essa canção, harmonia e melodia fecham um ciclo tonal justamente quando o conteúdo verbal encerra a narração do enredo verbal, chegando-se ao final da canção. Nesse final, uma onomatopeia que imita o grasno do pato é entoada repetidas vezes, e a melodia que a acompanha caminha por um percurso cromático, no qual as notas são executadas em sequência cromática<sup>17</sup> descendente, entoando uma posição valorativa sonora que remete a um desfecho em que o pato se dá mal. Tudo isso acompanhado pelo ritmo em divisão de compasso ternário pelo qual melodia, harmonia e o verbal musicado se misturam para a produção de sentidos nesse gênero discursivo.

Importante destacarmos que, nessa canção, há uma modulação cromática<sup>18</sup>, em que se passa da tonalidade de dó maior para a tonalidade meio tom acima, dó sustenido, tendo como acorde modulador<sup>19</sup>, o dominante G#7. Esse fato faz com que a melodia passe a estruturar-se em uma escala sonora diferente da inicial, mas sem alterações sobre a funcionalidade da harmonia empregada na canção.

#### 2.5.2.2 O Peru

---

<sup>16</sup> Destacado.

<sup>17</sup> Sequência cromática consiste no uso de notas que normalmente não pertencem a um tom. (ALDWELL; SCHACHTER. 2002, p. 14). Tradução nossa.

<sup>18</sup> “A modulação cromática se processa através da mudança diatônica da função de um acorde, com função harmônica tanto no tom original quanto no tom para o qual se modula” (KOELLREUTTER, 1986, p. 37).

<sup>19</sup> “O processo de modulação consiste em três partes: tom original (tom de partida), acorde modulante e o tom para o qual se modula (tom de chegada)” (KOELLREUTTER, 1986, p. 37).

Para o início da canção O peru, o compositor utilizou-se apenas de instrumentos musicais, sem um conteúdo verbal, em um típico forró nordestino.

Talvez por se tratar de um forró foi que se deu a escolha pela cantora/intérprete paraibana Elba Ramalho, representante deste estilo musical. O início dessa canção é executada por instrumentos de percussão, flautas, violões, e um contrabaixo fretless (sem trastes) que executa notas em ligadura ascendente enquanto a cantora apresenta o peru com a onomatopeia: *glu glu glu*, que se refere ao grugulejo dessa ave. A vogal posterior /u/ possui capacidade de imitar sons profundos, cheios, sugerindo ideias como as de escuridão e negrume (MARTINS, 1989), que, na canção, remetem à cor das penas do animal.

Logo em seguida, a canção pede para que todos abram alas para o animal, conotando a uma atitude do peru em mostrar-se a quem estiver presente, levantando a posição axiológica de soberba, de altivez. Ao término dessa frase, violão e flauta entoam uma melodia que descende até se encerrarem em um trinado<sup>20</sup> que também conota ao grugulejo do peru. Essa mesma melodia com o trinado final se repete ao final da primeira estrofe da canção.

---

<sup>20</sup> “O trinado (também chamado trilo) consiste na repetição rápida e alternada de duas notas consecutivas” (PRIOLLI, 1996, p. 99).

# O Peru

Vinicius de Moraes

G D G A D G D G A D

Glu glu glu abram a lasprope ru glu glu glu abram a lasprope ru

5 G D G A D G D G A D

glu glu glu abram a lasprope ru glu glu glu abram a lasprope ru

9 D A7 D

O pe ru foi a pas seio pen san do queé ra pa vão ti co ti co riu se  
O pe ru se viu um dia nas a guas do ri bei rão foi seolhan do foi di

12 A7 D

tanto que mor reu de con ges tão o pe ru dan ça de  
zendo que be le za de pa vão foi dor mir e te veum

14 F#7 Bm G A

roda nu ma ro da de car vão quandoa ca ba fi ca tonto de qua se ca ir no  
sonho lo go queo sol ses con deu que sua cal da tin ha cores co moa des sea mi go

17 D G A D

chão quan doa ca ba fi ca tonto de qua se ca ir no chão  
seu que sua cal da tin ha cores co moa des sea mi go seu

Vemos, portanto, que assim como na canção O pato, em O peru o autor se utiliza do início da canção para a apresentação de qual será o animal tratado.

Por meio do conteúdo verbal, entendemos que o peru saiu a *passar* imaginando-se um pavão, e aqui é preciso que façamos uma comparação entre esses dois animais para melhor compreensão do conteúdo temático utilizado neste gênero. Enquanto o peru é preto, tem penas espessas e sem beleza, o pavão possui penas coloridas, leves e sempre abertas, aparentando pompa e majestade.

As palavras utilizadas para nomear ambos os animais trazem também valores expressivos observáveis e tratáveis pela estilística do som. Tanto peru quanto pavão são palavras dissílabas e oxítonas, assemelhando-se nesse quesito. Em relação aos animais, a semelhança se deve ao fato de que ambos abrem as caldas quando estão se exibindo. No entanto, como dissemos, as vogais posteriores têm a possibilidade de imitar sons profundos e fechados, conotando escuridão, negrume. Na palavra peru, temos a vogal /u/ que, por ser posterior fechada, remete-nos a escuridão presente na cor das penas do animal, enquanto em pavão, temos a vogal /a/, que se caracteriza por ser baixa e aberta, remetendo a clareza. Tais semelhanças e diferenças estão presentes na canção, levando-nos a refletir sobre um indivíduo que quer ser outra pessoa que não ele próprio: o peru buscando ser como o pavão. Enquanto isso, o elemento harmonia circunda em torno de um acorde dominante e um acorde perfeito maior<sup>21</sup>, passando ao ouvinte a sensação de tensão e afrouxamento.

O que se ouve na melodia dessa primeira sequência é uma entoação aguda que segue para um desfecho em notas mais graves, acompanhada por uma harmonia simples de dois acordes (I e V graus da tonalidade). Antes da harmonia fechar um ciclo de acordes, ela passa por um dominante secundário que leva a canção para o VI grau tonal, volta para o V, e encerra o trecho de volta ao centro tonal.

Nessa primeira estrofe outro animal também aparece, o Tico-tico, que ri tanto da atitude do peru em se achar pavão, que acabou morrendo de congestão. Nessa mesma estrofe também encontramos coincidência de sons nos finais das palavras, as rimas entre *pavão*, *congestão*, *carvão*, *chão*, constituindo repetição de sons reunidos nas sílabas em intervalos determinados e reconhecíveis (CAVALIERE, 2010).

---

<sup>21</sup> “Os acordes perfeito maior e menor são assim denominados por serem ambos formados com quinta justa (consonância perfeita)” (PRIOLLI, 1996, p. 52).

A segunda estrofe inicia-se idêntica à primeira no que se refere ao conteúdo musical. Já no verbal, a cantora passa a contar que o peru se viu um dia nas águas de um ribeirão e, ao ver-se no reflexo das águas, pensou: *que beleza de pavão!* Essa frase confirma o conteúdo temático da canção, que trata de um indivíduo que gostaria não apenas de ser outro, mas que já acredita sê-lo. Na harmonia, há repetição do acorde dominante e o de resolução – contrapondo os dois personagens.

Como refrão, podemos delimitar, em O peru, o trecho de introdução, que é repetido novamente no meio e no final da canção. Para o desfecho dessa canção, enquanto o conteúdo verbal conta que o peru foi dormir, e em seu sonho viu-se com uma bela calda igual à de um pavão, no conteúdo musical ocorre uma exata repetição do que ocorreu com a primeira estrofe, ou seja, um ritmo tipicamente nordestino, uma melodia que descende na escala, e uma harmonia em tonalidade maior alternada entre I e V graus do campo harmônico. A harmonia se orienta em direção a um acorde dominante secundário, assim chamado porque toniciza o sexto grau do campo harmônico, para após isso executar o acorde de V grau – dominante primário – que enfim resolve-se no centro tonal da canção. Por fim, a canção retorna à introdução, com a onomatopeia do grugulejo do peru.

#### 2.5.2.3 As Abelhas

Como ocorre também com a canção O peru, na introdução de As abelhas ouvem-se também apenas elementos musicais. Um violão executa arpejos maiores em articulação *staccato* enquanto instrumentos de sopro soam conotações onomatopeicas do zunzunar das abelhas.

# As Abelhas

Vinicius de Moraes

A a be lha mes tra e as a be lhinhas estão  
Aa be lha ra in ha está sem pre can sa da en

6 to das pron tin has pra ir pa raa fes ta num zu ne que  
gor daa pan cin ha e não faz mais na da num zu ne que

10 zu ne lá vão pro jar dim brin car coma cra vi na val sar como jas  
zu ne lá vão pro jar dim brin car coma cra vi na val sar como jas

13 mim da ro sa pro cra vo do cra vo pra rosa da ro sa pro fa voe de vol ta pra  
mim da ro sa pro cra vo do cra vo pra rosa da ro sa pro fa voe de vol ta pra

17 ró sa ven ham ver co mo dão mel as a be lhas do céu ven ham ver co mo dão  
ro sa

20 mel as a be lhas do céu ven ham ver co mo dão mel as a be lhas do

23 céu ven ham ver co mo dão mel as a be lhas do céu

A fórmula de compasso musical utilizada para essa canção é o binário composto, que remete à valsa e faz com que a pulsação rítmica seja subdividida em seis tempos por compasso, influenciando os elementos da canção em toda sua construção

composicional, pois o ritmo determina como será a métrica que rege a obra. Por se tratar de uma canção com velocidade rápida, a execução de *As abelhas* exige movimento mais veloz tanto dos elementos musicais quanto do conteúdo verbal, expressando a velocidade do voo das abelhas.

A introdução da canção é marcada por elementos musicais que remetem à agitação de uma colmeia. Exemplo disso pode ser ouvido na execução rápida do instrumento chibal<sup>22</sup> e de flautas, que emitem notas musicais de forma rápida e aleatória.

Assim como ocorreu nas canções *O pato* e *O peru*, a primeira parte de *As abelhas* também traz a apresentação do animal em questão, na voz do cantor Moraes Moreira. A vogal /a/ cria, já no início do conteúdo verbal na canção, uma sugestão pictórica através do som, uma evocação visual mediante estímulos sonoros (CAVALIERE, 2010), ao apresentar-se com sustentação sonora longa. Por ser o fonema mais sonoro e livre de todo o sistema fonológico português (MARTINS, 1989), a vogal /a/ é acompanhada nesse trecho por apenas uma nota melódica, ambas entoadas de maneira sustentada por quase um compasso inteiro.

O texto verbal inicia-se na canção narrando que *a aaaabelha mestra e aaaas abelhinhas* – a duração da vogal possui efeito expressivo, e “na língua escrita pode ser marcada pela repetição do grafema” (MARTINS, 1989, p. 58) – estão prontas para ir a uma suposta festa. Esse alongamento sonoro também ocorre com as vogais /o/ e /i/, em *tooodas* e *iiiiir*.

Nesses primeiros compassos, instrumentos de corda executam arpejos melódicos em *staccato* de forma intermitente até o trecho em que se anuncia que as abelhas estão indo para o jardim brincar com as flores enquanto entoam um *zune que zune*, em que a sibilante alveolar sonora /z/ atua como recurso fonoestilístico de fluidez (MARTINS, 1989) e de efeito onomatopaico do zunido das abelhas.

Após esse trecho, os arpejos do violão dão lugar a acordes cheios, enquanto o conteúdo verbal demonstra que as abelhas, em sua *festa*, passeiam pelas flores cravina, jasmim, rosa e cravo, recolhendo material para ser levado para o favo, objetivando a produção do mel.

---

<sup>22</sup> O chibal consiste em pratos de metal montados face-a-face em um pedestal, equipado com dispositivo de pedal. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Chimbau>>. Acesso em: 10 jun 2018.

Esse fato é comprovado pelo refrão da canção, que possui uma linha de contrabaixo bem delineada em uma harmonia em cadência perfeita, pela qual se entende claramente que a tal festa das abelhas é nada mais do que o trabalho de produção do mel. O conteúdo verbal do refrão: *venham ver como dão mel as abelhas do céu* é repetido diversas vezes, e seu conteúdo musical também se repete junto, alternando a harmonia entre o graus I, IV e V da tonalidade. Como ocorre nas outras canções aqui discutidas, em *As abelhas*, a construção composicional se dá por um ciclo em que os elementos musicais retornam ao seu início, que também refletem o ciclo de ir e vir contínuo das abelhas de uma flor para outra, e para o trabalho na produção do mel.

Quando volta ao início de sua construção composicional, os elementos musicais da canção são reproduzidos exatamente como na primeira execução, mas o conteúdo verbal passa a tratar da abelha rainha, que está sempre cansada, e só o que faz é engordar a pancinha, e mais nada. Nesse trecho ouvimos novamente a sustentação longa das vogais /e/: *a abeeeeelha rainha / está seeeempre cansada*, e também na vogal /o/: *engoooorda a pancinha, e nãooooo faz mais nada*, ambas acompanhadas de suas respectivas notas melódicas, em um ritmo de compasso binário composto, sob uma harmonia funcional<sup>23</sup> na tonalidade de lá maior.

Após essa caracterização da abelha mestra, o conteúdo verbal retorna ao *zune que zune* das abelhas em seu festejar sobre as flores do jardim, recolhendo material para a produção do mel no favo. A canção segue, então, novamente para o seu refrão, que é repetido por oito vezes. Após isso, aparece um trecho exclusivamente musical, em que os instrumentos promovem um desfecho sonoro agitado, expressando o movimento rápido das abelhas em voo. Novamente o refrão é retomado e a canção se encerra em um efeito de *fade out* (o som vai diminuindo em volume, até que não se ouça mais nada).

Parece-nos que as repetições que se dão em ciclos tanto na linguagem musical quanto na verbal dessa canção representam o próprio ciclo de vida e trabalho das abelhas, em um ir e vir constante para a produção do mel.

---

<sup>23</sup> “Na harmonia, entende-se por função a propriedade de um determinado acorde, cujo valor expressivo depende da relação com os demais acordes da estrutura harmônica. Esta é determinada pelas relações de todos os acordes com um centro tonal, a tônica” (KOELLREUTTER, 1986, p. 13).

### 2.5.3 O planejamento do curso

Para uma prática educativa consistente, além do ensino que se dá de maneira não intencional, influenciado pelo contexto social e pelo meio ambiente que interferem na formação humana através de situações e experiências espontâneas e não organizadas (LIBÂNEO, 1992), existe, e talvez com maior relevância para o ensino, a prática educativa que ocorre por um processo intencional. Esse processo “refere-se a influências em que há intenções e objetivos definidos conscientemente, como é o caso da educação escolar e extra-escolar” (LIBÂNEO, 1992, p. 17). Portanto, o ensino corresponde a atitudes que se utilizam de meios e condições para a concretização da instrução.

Tomado como um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, o planejamento de aulas objetiva articular a atividade escolar aos fatos relacionados ao contexto social (LIBÂNEO, 1992), porque tanto alunos quanto professores estão influenciados pela dinâmica das relações sociais. Sob esse viés, o planejamento das aulas torna-se uma atividade de reflexão acerca das opções e ações do professor em sala de aula.

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes e que tem por referência as situações didáticas concretas (LIBÂNEO, 1992).

Como prática educativa intencional, o curso proposto em nossa pesquisa valoriza o planejamento organizado e coordenado para fins de obter o melhor desenvolvimento das aulas. Considerando que o curso sobre canção é independente em relação a escolas ou instituições de ensino, ele não necessitou adequar-se a um projeto político pedagógico, o que não nos desobrigou de elaborarmos duas outras modalidades de planejamento que se articulam entre si: o plano de ensino e os planos de aula.

#### 2.5.3.1 O plano de ensino

O plano de ensino (Anexo 2) é um importante instrumento para a realização plena da prática educativa intencional. Esse tipo de planejamento corresponde a uma espécie de organização das unidades didáticas para um ano, um semestre, ou um

período em que se dê um curso. “É denominado também plano de curso ou plano de unidades didáticas” (LIBÂNEO, 1992, p. 232). A partir dos planos de ensino podemos estabelecer aulas direcionadas segundo os objetivos didáticos propostos para cada dia letivo.

Um plano de curso deve conter, além da justificativa da disciplina e dos objetivos gerais e específicos, o conteúdo a ser trabalhado, disposto em unidades, e o desenvolvimento metodológico do curso (LIBÂNEO, 1992).

Nosso objetivo geral para o plano de curso é o de propor parâmetros de leitura sobre o gênero discursivo canção através do ensino-aprendizagem das questões relacionadas aos elementos constituintes da canção e do contexto sócio-histórico, tanto do momento da criação da obra, quanto do momento em que a canção é reproduzida.

Já os objetivos específicos do nosso plano de curso devem colaborar para o direcionamento do trabalho docente rumo à promoção do aprendizado dos alunos sobre o objeto estudado (LIBÂNEO, 1992), e em nossa pesquisa tratam de:

- a) contextualizar sócio-historicamente as canções de *A arca de Noé*, com as características axiológicas sobre o período histórico de sua criação;
- b) adquirir conhecimento detalhado dos elementos constituintes das canções, com pormenorizações sobre as relações desses elementos entre si;
- c) realizar uma produção final em que alunos e professor criem uma nova canção através do conhecimento adquirido durante o curso.

Para um detalhamento das atividades executadas em cada aula do curso foi imprescindível a produção de planos de aula, que nos serviram de direcionamento para a prática docente, servindo-nos como um conjunto de temas inter-relacionados que compõem o plano de ensino (LIBÂNEO, 1992). Tratamos, a seguir, dos planos de aula.

#### 2.5.3.2 Os planos de aula

Para a organização do processo de ensino, a aula é estabelecida como forma predominante do trabalho sobre conceitos e conhecimentos científicos compartilhados.

É na aula que organizamos ou criamos as situações docentes, isto é, as condições e meios necessários para que os alunos assimilem ativamente conhecimentos, habilidades e desenvolvam suas capacidades cognitivas. (LIBÂNEO, 1992, p. 241).

O ato de planejar uma aula remete a uma decisão prévia do que será trabalhado em sala, estabelecendo conteúdos, metodologias, recursos didáticos, e até mesmo os conceitos avaliativos a serem empregados na turma. Dessa forma, um plano de aula torna-se uma espécie de sequência de práticas didáticas a serem desenvolvidas em um dia letivo.

A preparação de aulas é uma tarefa indispensável e, assim como o plano de ensino, deve resultar num documento escrito que servirá não só para orientar as ações do professor como também para possibilitar constantes revisões e aprimoramentos de ano para ano. (LIBÂNEO, 1992, p. 241).

Sob esse viés, observamos a importância que há no ato de preparação da aula pelo professor, que resulte em um documento escrito que serve tanto na orientação didática em sala, quanto no aprimoramento através de revisões corretivas. No plano de aula é possível se prever os tópicos a serem trabalhados em uma situação didática real.

Na elaboração de plano de aula, deve-se levar em consideração, em primeiro lugar, que a aula é um período de tempo variável. Dificilmente completamos numa só aula o desenvolvimento de uma unidade ou tópico de unidade, pois o processo de ensino e aprendizagem se compõe de uma sequência articulada de fases: preparação e apresentação de objetivos, conteúdo e tarefas; desenvolvimento da matéria nova; consolidação. (LIBÂNEO, 1992, p. 241).

O ato de se planejar as aulas configura-se, portanto, como um aliado da prática docente, pois “é por intermédio do planejamento que o professor vai delinear suas ações para alcançar seus objetivos ao longo de um período” (CASTRO et al. 2008, p. 60).

As aulas de nosso curso estão documentadas por planos de aula que se referem aos procedimentos didáticos que tomamos. Esses planos de aula (Anexo 3) foram convencionados baseando-se no modelo utilizado pelos professores em formação que dão aulas no Pibid<sup>24</sup> de língua inglesa do curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Neles estão contidas informações sobre as aulas, como objetivos,

---

<sup>24</sup> O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID é executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior (BRASIL, 2010).

materiais utilizados e avaliação. Para nosso curso, os planos de aula foram divididos seguindo-se o encaminhamento proposto no plano de ensino.

Iniciamos com os primeiros planos, das duas primeiras aulas, tratando sobre a contextualização sócio-histórica do livro e dos discos *A arca de Noé*. Após esse início, propomos duas aulas para o tratamento da relação verbo-musical na canção *A casa*, presente na obra em pesquisa, a qual nos serviu de aula inicial sobre o tratamento da canção por uma perspectiva global.

A partir da quinta e sexta aulas, trouxemos, uma a uma, as canções *O pato*, *O peru*, e *As abelhas*, respectivamente abordadas primeiramente pelo viés de sua constituição total, tendo relacionados seus elementos musicais e verbais, para depois disso tratarmos da relação ritmo-verbal de cada canção durante duas aulas, melodia-verbal em outras duas, e harmonia e o restante dos elementos das canções nas duas últimas aulas.

Ao final do curso, separamos duas aulas planejadas para a produção final, na qual propomos aos alunos a criação de uma nova canção, com melodia-ritmo-harmonia-conteúdo verbal sendo compostos pelo professor, com sugestões dos alunos.

Sob essas perspectivas metodológicas embasamos toda nossa pesquisa, que, após ser colocada em prática em forma de curso sobre o gênero discursivo canção, recebeu análise de resultados sobre a efetivação da proposta, voltada à observação do êxito, ou não, de nossa intenção de ensino-aprendizagem do gênero discursivo canção.

### 3 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA EFETIVAÇÃO DA PROPOSTA

Nesse capítulo, a partir da perspectiva da pesquisa-ação, refletimos sobre a aplicação da proposta de curso sobre o gênero discursivo canção. Enfatizamos que os nomes dos sujeitos participantes não serão identificados em nossos comentários, sendo referenciados apenas pela nomenclatura “aluno” ou “aluna”, em função dos aspectos éticos da pesquisa. O registro que fizemos das aulas através das gravações audiovisuais, dos diários de bordo, e dos *vlogs* pós-aula são utilizados como *corpus* que cotejamos com a teoria em que se estabelece essa pesquisa para embasar a análise que propomos.

Para que o desenvolvimento do curso se desse de maneira organizada e coordenada em suas etapas e fosse direcionado a atividades que ocorressem de maneira consciente sobre a ação docente, nosso planejamento se deu, como mostramos, apoiado em um plano de ensino organizador de planos de aulas que serviram como norteadores para as atividades em sala, sem vinculação ao projeto político pedagógico de uma instituição escolar.

Nosso plano de ensino ficou dividido em três unidades distintas, cada uma comportando um número diferente de planos de aula, sempre com o intuito de se abordar a canção como um gênero discursivo intersemiótico e suscetível de ser didatizado através do trabalho, em primeiro plano, da situação histórico-social do gênero, para então ser feito o trabalho com a linguagem verbal e a linguagem musical unidas no gênero discursivo canção.

A Unidade I tratou de expor questões ligadas, portanto, ao contexto sócio-histórico de produção da obra, incluindo o livro de poemas e os discos de canções oriundas do mesmo livro. Para essa etapa, estipulamos duas aulas, com 45 minutos cada (esse tempo de aula ficou estabelecido para todas as aulas subsequentes do curso). A proposta para esse momento foi a de se contextualizar nosso objeto de estudo em relação ao seu momento sócio-histórico de produção, com as possíveis posições axiológicas que se obtém a partir do conhecimento do tempo histórico da obra.

Trabalhadas as relações históricas, para a Unidade II do planejamento ficou instituída a didatização da canção pelo viés de seu sincretismo verbo-musical, em que trouxemos para a sala de aula a relação entre essas duas linguagens sob uma perspectiva analítico-reflexiva acerca dos diversos sentidos que podemos obter por conta desse

sincretismo presente na canção. Esse momento foi o mais longo, contando com 26 aulas de 45 minutos cada, divididas em 13 encontros.

Na Unidade III do plano de ensino, instituímos um método avaliativo que nos proporcionasse parâmetros de observação sobre a compreensão dos alunos acerca das questões sobre canção. Para isso, entendemos que duas aulas, de 45 minutos cada, seriam o suficiente para a proposição de atividades que demonstrassem a aprendizagem dos conceitos abordados no decorrer do curso.

As etapas descritas guiam a análise que realizamos, no entanto, antecede-mo-las com a reflexão sobre os aspectos físicos e materiais relativos à sala de aula, visto que esses também interferem no ensino-aprendizagem, principalmente em função dos sujeitos da pesquisa – crianças – e da natureza do curso: uma proposta para o ensino-aprendizagem da canção.

### **3.1 Aspectos físicos e materiais**

Foi extremamente feliz o momento em que soubemos que uma sala de aula dentro da Casa de Cultura de nossa cidade (Paranavaí-PR) estava à disposição para a realização do nosso curso. A sala de aula, além de ser ampla e arejada, possui ótima iluminação natural (janelas amplas) e lâmpadas potentes que ajudaram na iluminação.

Em termos de localização, a Casa de Cultura de Paranavaí fica numa região central da cidade, facilitando o traslado dos alunos e do professor. Como explicamos, no tópico Metodologia sobre o lócus da pesquisa, o prédio também conta com estacionamento para carros, motos e bicicletas, além de banheiros, bebedouro, e uma ampla cozinha, que foi utilizada no último encontro, dia da festa de fim de curso. Destacamos que essa sala de aula nos proporcionou maior facilidade para a ministração das aulas, como ficou demonstrado no diário de bordo das primeiras aulas, que destaca que “a sala é grande e arejada, facilitando o desenvolvimento das aulas”.



Figura 5: Sala de aula utilizada no curso.  
Fonte: Dados da pesquisa.

Outra questão importante a se ressaltar está na valorosa contribuição didática proporcionada pela utilização de equipamentos de som para amplificar a voz e os instrumentos. O uso de microfones, pedestais, violão e instrumentos de percussão, bem como o aparelho de som reproduzidor de CDs, trazidos todos pelo professor para a sala de aula, foram de vital importância para a motivação e a melhor compreensão dos alunos frente aos assuntos abordados em sala. Para experimentarem a sensação de terem suas vozes amplificadas através de um microfone, os alunos chegavam a disputar quem seria o próximo a ler um poema ou mesmo cantar alguma canção ao microfone. Pelo fato de a sala ser ampla, não houve problemas com barulho que pudesse atrapalhar as aulas que ocorriam simultaneamente em outras salas do local.

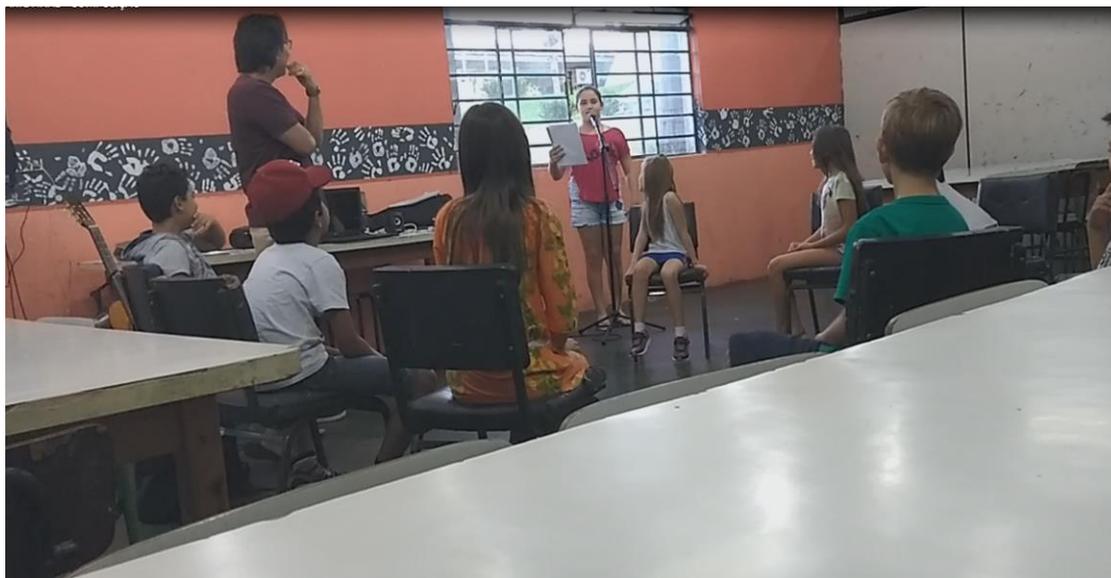


Figura 6: Utilização de aparelhos de som em sala.  
Fonte: Dados da pesquisa.

No diário de bordo referente às aulas 3 e 4 ficou o registro dizendo que “a sala de aula ficou ótima, tanto em relação ao espaço físico quanto à acústica”. Como pesquisador, entendemos que o espaço se adequou exatamente ao que o curso necessitava, pois além de estar em um local voltado a atividades culturais, o espaço tinha todas as características necessárias para o desenvolvimento das aulas sobre canção a contento.

### 3.2 As aulas

Por se tratar de uma proposta nova para o ensino da canção, para a qual se encontra pouca literatura específica, partimos de nossa própria experiência e conhecimento científico adquiridos no processo de mestrado para nos embasar no intuito de, em primeiro lugar, caracterizarmos a canção como um gênero sincrético oriundo de um contexto sócio-histórico específico, para então compreendermos sua constituição epistemológica e montarmos o curso a ser levado para a sala de aula.

Para tanto, como já enfatizamos anteriormente, estipulamos que nosso plano de curso seria dividido em três etapas distintas: a primeira para abordarmos sobre as questões sócio-históricas de produção do livro e dos discos de *A arca de Noé*; a segunda para tratarmos acerca das características linguístico-musicais do gênero, e a etapa final para propomos uma avaliação de conhecimento adquirido pelos alunos, tudo dividido

em 15 encontros de 2 aulas de 45 minutos cada. Sob a perspectiva de pesquisador, essa estrutura de aulas voltada ao ensino-aprendizagem do gênero canção obteve êxito, pois conseguiu sistematizar didaticamente os conceitos que julgamos necessários para se ensinar esse gênero.

Optamos por fazer uma apresentação das aulas seguindo passo a passo o seu desenvolvimento, cruzando com a descrição as nossas análises. Essa opção deve-se a dois motivos principais: 1) por se tratar de uma proposta para a qual não conhecíamos aplicações anteriores semelhantes, cremos que o melhor seria mostrar em pormenores como ela se desenvolveu; 2) esse procedimento nos permitiu, também, mostrar as reflexões que fazíamos como pesquisador das atitudes como professor, configurando a metodologia da pesquisa-ação. Para nós, esse procedimento de apresentação facilita ao leitor compreender como se deram as aulas e a efetivação da proposta.

### 3.2.1 Primeira etapa: aspectos sócio-históricos da obra *A arca de Noé*

Entendemos que o trabalho com o tempo histórico de produção da obra, enfatizando as possíveis posições axiológicas que circundaram tanto o livro quanto a criação fonográfica à época, devia ser tratado primeiramente em nossa proposta de didatização do gênero canção, pois é “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo que determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 116). A intenção nesse momento foi a de apresentarmos o livro *A arca de Noé* e as canções criadas a partir dele, direcionando as atenções para a análise da dimensão sócio-histórica de sua produção.

Para isso, iniciamos esse primeiro encontro, de duas aulas, com uma breve explicação aos alunos sobre os objetivos esperados, para que eles se inteirassem da temática que seria abordada e tivessem uma noção sobre o que seria estudado durante as aulas. Nas filmagens dessas primeiras aulas ficou registrada a aparente timidez inicial por parte dos alunos e a tensão e ansiedade por parte do professor. No diário de bordo ficou o registou dizendo que “o tempo estabelecido para as aulas foi suficiente”. Entendemos que dentre as diversas preocupações do ministrante, a questão do tempo pesou muito, pois nas filmagens o vemos olhando no relógio de tempos em tempos. Sob

o viés da pesquisa, entendemos essa situação como natural em um início de curso, principalmente por ser tratar de aulas inéditas que jamais foram testadas.

Sob esse clima de início de curso, o professor passou a explicar aos alunos que as aulas se dariam todas as quartas e sextas feiras, com duração de 45 minutos cada aula (2 aulas por encontro), e que se tratava de um curso novo, no qual tanto a letra quanto a música das canções seriam levados em consideração para os estudos. Ao observarmos as filmagens, vemos que as crianças compreenderam o que lhes foi posto, ou ao menos não esboçaram reações de dúvida aparente.

Objetivando um primeiro contato com a obra, partimos para a apresentação do livro, entregando-o para que os alunos o folheassem e observassem o tamanho das letras, as gravuras e suas cores, a espessura do livro, e tudo relacionado ao material impresso. Perguntas do tipo: “Vocês gostam de ler livros?” e “Os livros que vocês já leram eram impressos ou no computador?” foram feitas pelo professor. Destacamos desse momento o fato de que um aluno respondeu gostar de mangás, as histórias em quadrinhos de origem japonesa. Uma das alunas disse possuir livros na estante da sua casa, mas que ela mesma “não era de ler muito”. Munido de informações prévias sobre os alunos, oriundas da entrevista respondida por seus pais/responsáveis, observamos que alguns deles têm uma boa prática de leituras.

Um detalhe importante sobre o livro *A arca de Noé* está no fato de que ele possui gravuras que não estão pintadas, e por conta desse fato o professor propôs aos alunos que refletissem sobre a razão disso. Algumas respostas surgiram, como a de um dos alunos que disse: “Acho que naquele tempo não tinha tinta”. Esse fato nos demonstrou que esse aluno entendeu que a obra não era contemporânea, mesmo ainda sem tratarmos sobre o ano de publicação do livro. Como pesquisador observamos que os estilos gráficos da obra podem realmente levar os alunos a perceberem que ela advém de outro momento histórico, com outras características axiológicas diferentes em relação à contemporaneidade, pois os desenhos de hoje em dia apresentam contornos diferentes.

A partir disso, e seguindo o planejamento de aula, passamos a tratar sobre o autor do livro, Vinicius de Moraes. A maioria dos alunos disse que já o conhecia, pois já tiveram contato com suas obras na escola. Apesar dessa resposta, a impressão do professor foi a de que esse conhecimento era superficial, restringindo-se ao nome do autor, e a um ou outro de seus poemas, como ficou registrado em diário. Entendemos

que essas incongruências entre o que os alunos atestam e o que se vê na realidade atrapalham a pesquisa, pois criam discordâncias dos dados.

Propomos então a pergunta sobre qual seria, na opinião deles, a temática do livro *A arca de Noé*. Nesse momento um dos alunos respondeu ser um livro de Deus, certamente pelo título que sugere uma relação com o texto bíblico homônimo. Outros alunos também levantaram essa hipótese, o que deu brecha para o professor explicar que, apesar de ter um nome que lembra o texto bíblico, esse livro se trata de uma coleção de poemas sobre animais. Percebemos, pelas filmagens, que o professor tentou desviar o foco de questões religiosas, pois o objetivo aparente para esse momento era o de levantar a relação da existência dos animais em ambas as obras. Sob o olhar de pesquisador, acreditamos que apesar de alguns alunos lembrarem-se do texto bíblico, a existência de animais era, na verdade, a única reminiscência que eles traziam sobre o texto bíblico.

Nesse caminho, passamos então a propor questões que levassem à exposição das axiologias através da pergunta: “Vocês sabem o que é um poema?”. O objetivo desse momento foi o de observar quais seriam as concepções que os alunos já possuem sobre o assunto e quais valores esses alunos expõem sobre esse gênero discursivo. As respostas variaram entre: “Poema é texto com rimas”, e “Poema tem versos”, e nos levaram ao entendimento de que, apesar de já terem tido contato com essa forma literária, o conhecimento dos alunos acerca do assunto era superficial e condicionado ao entendimento apenas estrutural sobre o que é um poema.

Uma conversa sobre esse assunto foi levantada, com o professor destacando a possibilidade de um poema poder transmitir sentimentos, em que as palavras tomam sentidos diversos, diferentemente do texto prosaico, aquele que trata de temas do cotidiano. Através das filmagens podemos perceber que a aula já fluía melhor, com menos timidez por parte dos alunos e menor ansiedade por parte do professor.

Direcionando o foco especificamente para os poemas do livro *A Arca de Noé*, mostramos o seu índice remissivo com os nomes dos poemas, e as crianças confirmaram que tratavam sobre animais diversos. Nesse momento uma das alunas lembrou-se das fábulas, que tratam também de animais, e comentou isso em voz alta: “Isso é fábula, professor”. O professor de prontidão diferenciou as formas literárias, explicando que em uma fábula os animais possuem a capacidade da fala humana, fato que não era regra nos poemas em questão. Pelo viés do pesquisador, observamos que o

professor já estava preparado para essa resposta, pois no vídeo ele demonstrou firmeza ao diferenciar a fábula dos poemas em questão.

Seguindo-se o planejamento sobre esse primeiro encontro, o professor explicou aos alunos sobre a ficha catalográfica do livro, mostrando que nela pode-se encontrar, além do nome do autor, o ano de publicação e a editora que publicou a obra. Ao observarem o ano de publicação, os alunos foram incitados a calcularem quantos anos se passaram até então, chegando à conclusão de que o livro fora publicado há mais de 40 anos. A reação dos alunos nesse momento, registrado em vídeo, foi de espanto, pois começaram a dizer falas do tipo: “Meu pai é mais novo que esse livro”. Esse fato trouxe ao pesquisador a certeza de que o tratamento sobre o momento sócio-histórico, como coloca Bakhtin, é de vital importância para que os alunos percebam as mudanças históricas que ocorreram do momento de criação da obra para os dias atuais.

A partir disso o professor levantou outra questão axiológica: “Para quem vocês acham que foram escritos esses poemas?”. Baseados nas figuras do livro, na temática dos poemas, na possibilidade de se pintar as gravuras, os alunos concluíram ser um livro destinado a crianças. Vemos, portanto, a importância de nos voltarmos para as condições de produção ao analisarmos um material.

Perguntados se adultos também poderiam ler o livro, a resposta “sim” foi unânime. “Os adultos hoje foi crianças antes”, comentou um aluno. Esse tipo de resposta importa para a pesquisa, pois demonstra que os alunos compreendem as características genéricas que delimitam a idade para a qual a obra foi destinada.

Na sequência, o professor mostrou, no computador, uma entrevista de Vinicius de Moraes para que os alunos o conhecessem. Essa parte da aula poderia ter sido realizada anteriormente, quando da apresentação inicial do livro, pois refletimos agora que aquele seria o melhor momento, pois já tínhamos o gancho para mostrar o autor da obra. Apesar disso, não acreditamos que os objetivos tenham sido desvirtuados por esse fato.

Antecipadamente (pois no planejamento esse momento deveria ocorrer mais à frente), o professor propôs escolher um dos animais citados nos poemas para que pudessemos vê-lo em seu habitat natural, em vídeo no computador. No vlog o professor registrou que ele “se perdeu na sequência didática do plano de aula”, e que, por conta disso, se deu essa antecipação. Sob o viés de análise da pesquisa, esse fato em nada

modificou os rumos das aulas, pois apenas modificou a ordem didática, sem alterar os objetivos do encontro.

Foi escolhida a galinha da angola, que quando vista na tela do computador arrancou gargalhadas das crianças ao emitir seu som vocal. Uma das crianças, em sua singeleza de trato, falou que seria necessário um tradutor no computador para se entender o que a galinha da angola dizia. Esse apontamento nos mostrou o quanto a tecnologia está presente nessa nova geração, e o quanto o professor precisa se atualizar sobre essas questões para ter melhor êxito no ensino-aprendizagem em geral. Nesse momento, alunos e professor já estavam bem à vontade em sala. Acreditamos que essa maior descontração do grupo se deu por conta de que os alunos passaram a contextualizar a obra em uma plataforma midiática comum ao seu contexto histórico: o computador. Para nós, isso reforça a afirmação bakhtiniana de que o homem é um ser sócio-historicamente constituído na/e pela linguagem.

Orientado pelos planos de aula, o professor perguntou aos alunos: “Onde é que podemos encontrar um livro de poemas?”. “Na biblioteca”, respondeu uma das alunas, “Na escola”, respondeu outra, “Na sala da casa da minha avó”, disse uma terceira criança. Essas respostas (com exceção da sala da avó) já eram em parte esperadas, haja vista serem esses os espaços mais orientados a essa forma literária. Quanto à resposta da sala da avó, entendemos que alguns alunos possuem maior letramento literário relacionado ao convívio social em que estão inseridos.

A partir desse momento, o professor voltou à questão do nome do livro, trazendo, agora sim, à tona, o fato de que, por também tratar de animais diversos, faz referência à história bíblica sobre o dilúvio em que Noé salvou muitas espécies de animais. O professor apresentou um filme de animação, o qual apresenta a história bíblica por desenho animado acompanhado de uma canção que fala sobre os animais. Ao assistirem as filmagens desse momento, percebemos que os alunos prestaram atenção ao vídeo e alguns até se movimentaram ao ritmo da canção sobre a arca. Esse fato demonstra que nosso objeto de pesquisa, a canção, é extremamente atraente para os alunos.



Figura 7: Figura 7: Frame do desenho animado O que é que tem na arca de Noé.  
Fonte: DVD Minha Vida é Uma Viagem.<sup>25</sup>

Um momento importante nessas duas primeiras aulas do curso foi quando o professor propôs aos alunos que lessem um dos poemas ao microfone. O fato de haver em sala um sistema de som com caixas acústicas e microfone, capazes de amplificar o som da voz na leitura, causou excitação nos alunos, que provavelmente não tinham acesso a esse tipo de aparelhagem. A princípio eles utilizaram a aparelhagem com certo receio, um aparente espanto ao ouvirem sua própria voz, como ficou registrado nas filmagens das aulas. Em diário de bordo desse encontro, temos o registro: “alunos aparentemente estranharam ouvir a si mesmos em aparelhagem de som”. Esse momento foi crucial para a pesquisa, pois marcou o início das atividades individuais, nas quais o aluno passaria a expor sua voz pelo microfone. Importante destacar que duas alunas, as mais jovens, recusaram-se a falar ou cantar ao microfone.

Como planejado previamente, o professor passou a tratar então sobre música, através da pergunta inicial: “Vocês sabem o que é música?”. Dentre algumas respostas registradas em vídeo, uma das alunas disse: “Música é tipo quando tem a voz e os instrumentos”. Através de respostas como essas, pudemos verificar que os alunos possuem discernimento sobre a combinação entre música e conteúdo verbal presente no gênero discursivo canção.

Vendo que as duas alunas mais jovens não participavam da aula dando respostas, o professor lhes fez a pergunta nominalmente, e percebeu que, possivelmente por

<sup>25</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=S4q77rO14j8>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

timidez, nenhuma das duas se atrevia a responder, mesmo com o professor deixando claro que todas as respostas seriam válidas, desde que não fugissem do assunto. Essa timidez foi confirmada em aulas futuras, quando todos já haviam ido embora, e essas mesmas duas alunas se dispuseram a cantar no microfone, aceitando fazê-lo com a presença apenas do professor e de suas mães, que as aguardava para ir embora.



Figura 8: Alunas tímidas cantando após todos saírem.  
Fonte: Dados da pesquisa.

De volta a esse primeiro encontro, para dar uma direção mais subjetiva às aulas, o professor explicou que, enquanto o poema é uma forma de expressar sentimentos através da palavra escrita ou falada, a música é uma forma de expressar sentimentos através do som. Sob a perspectiva do pesquisador, entendemos que a intenção do professor incorreu em um equívoco conceitual, pois tanto a poesia quanto a música não expressam em si mesmas sentimentos, mas têm a capacidade de despertar, considerando seu contexto sócio-histórico, emoções que estão atreladas ao entorno dessas artes, e não a elas mesmas como produtoras de sentimentos.

Seguindo o planejado previamente, nesse momento das aulas o professor passou a relacionar letra e música, demonstrando ao violão uma música, criada de improviso pelo professor, e afirmando que se pode adicionar a essa música a linguagem verbal cantada. Após essa explicação inicial, vemos em vídeo que os alunos não questionaram sobre essa relação letra/música. Acreditamos que esse fato se deu porque os alunos ainda não tinham compreendido esse gênero como resultado da união verbo-musical, o que os levou à ausência de questionamentos.

Foi a partir desse momento que o professor passou a falar sobre a canção como um gênero discursivo em que se encontram os elementos musicais e verbais, em que a letra se une à música. Já que anteriormente todos haviam assistido ao vídeo sobre a galinha de Angola, essa foi a primeira canção escolhida pelo professor para ser executada no aparelho de som. Essa canção faz menção ao cacarejar dessa espécie de galinha e serviu como modelo para o início de nossas análises sobre canção.

Essa primeira canção foi ouvida em um aparelho toca CD, mídia conhecida por todos os alunos do curso. Mas após essa primeira audição, o professor perguntou aos alunos se eles sabiam como eram ouvidas as canções na época de suas produções, quais seriam as mídias utilizadas. Surpreendentemente uma das alunas (a mesma que respondera que há livros na sala de sua avó), respondeu que havia vitrolas naquele tempo, que tocavam discos, pois sua avó ainda possui uma dessas em casa. Esse pode ser considerado um detalhe importante para nossa pesquisa, pois demonstra o fato de que o convívio familiar entre gerações ajuda o aluno a entender o movimento histórico que ocorre com o gênero, possibilitando maior conhecimento empírico sobre o contexto histórico da canção.

Para o restante dos alunos, tudo era novidade. Foi então que o professor demonstrou, através de vídeo no computador (pois não foi possível encontrarmos esses aparelhos para serem mostrados ao vivo), uma vitrola e também um aparelho toca fitas, explicando que essas eram as mídias utilizadas na época. Apesar da ausência dos aparelhos tocadores, trouxemos para a sala um LP de *A arca de Noé 2*<sup>26</sup>, e a fita cassete de *A arca de Noé I*. O professor explicou aos alunos que essas gravações foram feitas dez anos após a publicação do livro. Essas mídias foram de extrema importância para a compreensão das crianças sobre questões históricas da obra. Uma das crianças disse não acreditar como poderiam ser tocadas canções “naquilo”, e olhando para a fita cassete em sua mão indagava-se: “Isso toca música?”.

O contato com o LP e a fita cassete causou empolgação nos alunos e nitidamente transportou sua imaginação para um contexto sócio-histórico passado, fazendo surgir perguntas do tipo: “Tinha celular naquele tempo?”, ou: “Tinha carros?”. Percebemos em

---

<sup>26</sup> “A primeira *A Arca de Noé* é lançada pela gravadora Ariola em LP e fita-cassete numa sexta-feira, 10 outubro de 1980, numa operação casada com a TV Globo, que produz o especial **Vinicius para Crianças**, apresentado naquele mesmo dia. Apesar de ter sido gravado pouco depois do primeiro, o segundo volume da **Arca** chega ao mercado no ano seguinte” (ITAÚ, 2018).

vídeo que o professor aparentou surpresa com essas questões. Em diário encontramos o registro: “é engraçado o encontro de gerações”.

Nesse momento tanto os alunos quanto o professor já se encontravam em sintonia de maior intimidade para que as aulas transcorressem com melhor fluidez em busca do conhecimento sobre o contexto sócio-histórico da obra, fato que fez com que o pesquisador/professor visivelmente se orgulhasse com o trabalho realizado até o momento.

Já mais descontraídos, vimos os animais do livro em imagens reais no computador e, logo em seguida, ouvimos a canção referente a cada animal visto. No momento da canção O pato, praticamente todos os alunos cantaram junto do CD, demonstrando que a conheciam.

Para que houvesse um momento de descanso, o professor liberou os alunos para um rápido intervalo para banheiro e beber água, avisando a eles que, ao voltarem, criariam uma frase sobre um novo animal que não estivesse no livro. Essa frase seria musicada pelo professor, para que os alunos entendessem como se dá o processo de composição utilizado em uma canção.

Destacamos que durante não apenas nesse intervalo, mas também nos de outros encontros, o planejado era averiguar se o celular captara bem as filmagens. Essa preocupação demonstra bem os princípios da pesquisa-ação colocados no capítulo 2, visto que os papéis de professor e pesquisador mesclam-se nesse tipo de pesquisa.

Ao retornarmos, iniciamos pela escolha de um animal. Um dos alunos optou pelo coelho e a turma concordou com a escolha. Passamos então a enumerar características do coelho, quais os possíveis sons que ele faz, e quais travessuras podemos associar ao animal. Adjetivos como “baixinho” e “fofinho” foram citados. Uma das alunas ficou responsável por redigir o texto. Obviamente todo o processo foi conduzido e, na maioria, das vezes definido pelo próprio professor, que mediou a criação objetivando a composição do trecho de poema sobre o coelho através de sugestões de palavras aos alunos. Sob o viés de pesquisador, essa mediação foi de suma importância, pois o professor pôde trazer sua experiência de músico e de professor de português para conduzir a criação do trecho.<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> É importante registrarmos que, em nosso planejamento, esse encontro de duas aulas está ligado ao último encontro do curso, as duas aulas finais que tratarão sobre a composição de uma canção como recurso avaliativo do conhecimento que os alunos adquiriram com as aulas. Iniciamos a proposta aqui, para fechá-las no final.

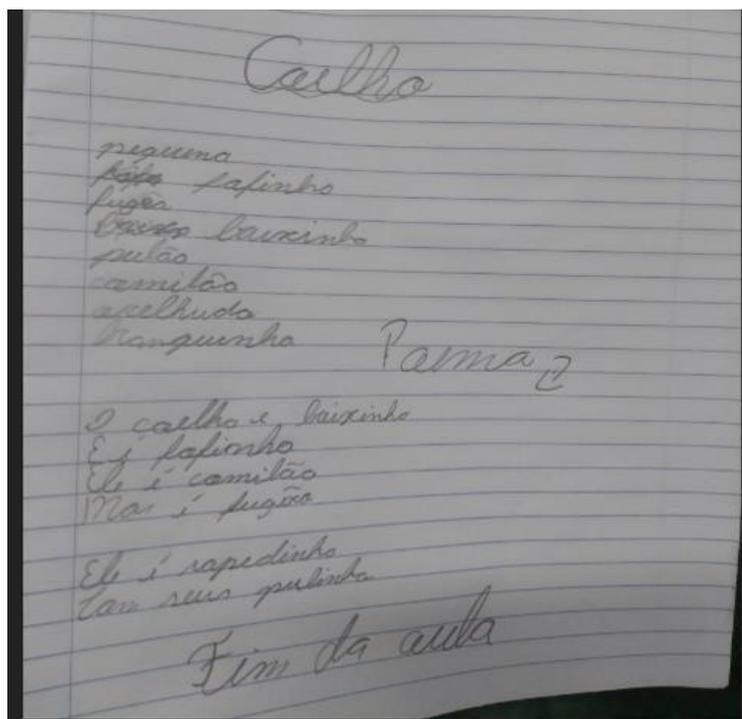


Figura 9: Folha de caderno da aluna responsável por redigir o trecho criado.  
Fonte: Dados da pesquisa.

### Transcrição

#### Coelho

O coelho é baixinho/ e é fofinho/ ele é comilão/ mas é fujão

Ele é rapidinho/ com seus pulinhos

Após criado o trecho de poema, foi rapidamente musicado pelo professor, que passou a ensinar a melodia do trecho de canção para os alunos. Essa melodia foi criada a partir da escala diatônica da tonalidade de Sol maior, mesma tonalidade utilizada para a criação da harmonia empregada para o trecho. Passamos então para o momento em que as crianças aprenderam a melodia e, em três ou quatro repetições, já a decoraram com o conteúdo verbal, cantando junto com o professor. Graças ao equipamento de som presente na sala de aula, os alunos puderam cantar, individualmente ao microfone, o trecho de canção criada. O uso do microfone foi planejado por entendermos que esse instrumento despertaria a curiosidade dos alunos em relação à sua própria voz amplificada. Todos os alunos participaram, com exceção das duas alunas mais novas, que ainda sentiam-se tímidas.

Ao retomarmos as etapas da pesquisa-ação (planejar – agir – descrever – avaliar), consideramos o resultado dessas primeiras aulas ótimo, pois o planejado

ocorreu e com bons resultados didáticos. Esse fato motivou o professor, que, até então, demonstrava-se em vídeo bastante apreensivo sobre os rumos do projeto. A avaliação positiva demonstrou ao professor/pesquisador que o caminho era viável.

Ao final desse primeiro encontro, o professor propôs um breve resumo sobre os assuntos abordados, procurando observar o grau de aprendizagem dos alunos através de suas respostas. Perguntas do tipo “Quem é o autor da obra” e “Quais são os elementos constituintes da canção” obtiveram respostas corretas. As aulas foram encerradas com uma salva de palmas de todos para todos.

### 3.2.2 Segunda etapa: as linguagens verbal e musical nas canções

Para a segunda fase do curso, planejamos a utilização de três canções específicas da obra *A arca de Noé*. A nossa escolha por essas canções levou em conta as características verbo-musicais de cada uma, com relação às temáticas das letras, às fórmulas de compasso e à relação harmônica entre elas. Foram estabelecidas, como já mostramos, as canções O pato, O peru, e As abelhas. Para a abordagem de cada uma delas, estabelecemos quatro encontros de duas aulas cada. No primeiro encontro, apresentamos o poema e a canção criada a partir dele; no segundo, tratamos da relação entre ritmo e conteúdo verbal na canção; no terceiro, da relação da melodia com a letra; e o último encontro destinamos para mostrar a relação da harmonia musical com os outros elementos do gênero.

Antes de iniciarmos o trabalho com as três canções, planejamos por trabalhar a canção A casa, também presente tanto no livro quanto nos discos de Vinicius de Moraes. Em duas aulas sobre essa canção objetivamos produzir uma espécie de preparação inicial para o início dessa segunda etapa do curso.

Após uma breve recapitulação sobre o encontro anterior, iniciamos as aulas sobre A Casa pedindo para que os alunos, individualmente, lessem a letra do poema ao microfone. Todos os alunos o fizeram, exceto as duas alunas mais jovens, que se recusaram fazê-lo.

Passamos a levantar possíveis sentidos que a letra da canção nos traz. “É um poema de uma casa em construção”, afirmou uma das alunas, talvez pelo texto afirmar que a casa não tinha teto e não tinha nada. Um dos alunos respondeu que a casa do poema poderia ser “a barriga da mãe”, sendo contrariado por outra aluna que afirmou

que “A barriga da mãe tem paredes”. Notamos, pelas filmagens das aulas, que os alunos já estavam bem à vontade para falar e algumas vezes a aula ficava congestionada com a maioria dos alunos falando ao mesmo tempo. Julgamos normal esse contexto, pois por serem crianças, não se restringem a responder de prontidão, mesmo que isso seja feito enquanto outros alunos também respondam.

O ponto alto desse momento foi quando o professor concluiu com os alunos que, por ser um poema, várias interpretações eram possíveis, dependendo do leitor, seu estado de espírito no momento da leitura, e suas experiências anteriores com essa forma literária. Com isso, consideramos ter abarcado a interpretação do elemento verbal, caminhando para o tratamento da canção como um gênero sincrético.

Para introduzirmos o assunto canção, pedimos para que os alunos manuseassem os encartes dos CDs da obra e observassem tudo em relação à canção. Um dos alunos observou que, embaixo do nome da canção no encarte, havia o nome Boca Livre. O professor explicou então que esse é o nome do grupo musical que interpretou-a no disco. A canção foi executada então no aparelho de som tocador de CDs.

“O que vocês sentiram ao ouvir a canção?”, perguntou o professor. “Ela é um pouco lenta, dá sono”, respondeu uma das alunas. “Um monte de gente cantou junto”, concluiu outra aluna. Percebemos que as respostas eram de caráter mais descritivo, enfatizando aquilo que era ouvido em detrimento dos sentidos possíveis.

Com o violão em punhos, o professor executou A casa explicando aos alunos que toda canção é formada por quatro elementos: o ritmo, a melodia, a harmonia e a letra. Essa constituição da canção foi anotada em caderno pelos alunos. Passamos a trabalhar, de maneira superficial, a relação do ritmo com a letra da canção. Para isso, o professor executou a canção em diversos ritmos diferentes (reggae, balada, guarania), demonstrando que apesar disso, podemos identificar que a letra continua a mesma.

Seguindo à risca o planejado para esse encontro, o professor executou ao violão apenas a melodia, explicando que esse era mais um dos elementos da canção. Os alunos se mostravam bastante interessados no assunto e o professor passou a alternar ora ritmo isolado, ora melodia isolada no violão, levando os alunos a responderem de qual se tratava a cada execução. Ao tratar sobre a harmonia, explicamos que se trata de vários sons musicais executados ao mesmo tempo e que esse elemento relaciona os outros elementos entre si. Por fim, o professor executou a canção completa, cantando junto ao violão.

Após um rápido intervalo para água e banheiro, voltamos às aulas com o objetivo de observarmos como é que os sons musicais são emitidos no violão. Passamos o instrumento pelas mãos de cada um dos alunos, para que tentassem executar um dos elementos musicais da canção. Essa etapa tomou boa parte do tempo das aulas. Tratamos também sobre a concepção de refrão como um trecho da canção que, por ser um trecho importante em uma composição, é o mais repetido na execução, unindo, portanto, os elementos verbais e musicais tal qual pressupõe o gênero canção.

Na etapa final dessas aulas, os alunos foram perguntados sobre quais são os elementos constitutivos da canção, dando respostas satisfatórias que demonstraram o entendimento sobre o assunto. Para encerrarmos o encontro, os alunos foram convidados a cantar a canção *A casa* ao microfone, acompanhados pelo professor ao violão. Esse momento foi bastante disputado, pois todos desejavam cantar, com exceção das duas alunas timidas.

Para se estabelecer quem seria o próximo a cantar, o professor fazia perguntas do tipo “Qual o ano de publicação do livro *A Arca de Noé*?” ou “Quais são os elementos da canção?”. Para o aluno que respondesse corretamente e com maior prontidão, era garantido a sequência no uso do microfone.

No diário de classe desse encontro há anotações como a abaixo:

“roteiro do plano de aula foi seguido com sucesso, com exceção da parte sobre leitura dos encartes, as crianças não demonstraram paciência para tal. Importante destacar que, por se tratar de crianças, é preciso sempre chamá-los de volta ao foco, pois dispersam a atenção facilmente”. (aula dia 06/04/2018).

Vale ressaltar que o mesmo planejamento estipulado para essas duas aulas sobre a canção foram também os iniciais estipulados para as canções *O pato*, *O peru* e *As abelhas*. No entanto, por se tratar de um trabalho embasado pela metodologia da pesquisa-ação, na qual se procura “intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo” (ENGEL, 2000, p. 182), entendemos que essa etapa do curso pode ser reconfigurada, sem prejuízos para a abordagem didática.

Ao realizarmos a análise do curso, percebemos que essa “abertura” para o tratamento das demais canções não se mostrou produtiva, sendo, mesmo, desnecessária. Tal improdutividade deve-se ao fato de que a casa foi planejada para ser trabalhada de maneira superficial, sem aprofundamento em seus elementos constitutivos como foi

feito nas três canções seguintes. Esse ocorrido ficou registrado no vlog gravado após as aulas em questão, no qual o professor expressa arrependimento em haver planejado essa canção inicial.

Apesar de se tratar de duas aulas que, após análise de resultados, poderiam ser excluídas do plano de curso por seu caráter redundante em relação ao conteúdo sequente, foram importantes para que o professor instituisse uma maneira didática de trabalhar e conhecesse melhor os alunos e suas atitudes, compreendendo as interações sociais que se estabeleceram entre todos no decorrer das aulas até aqui.

### 3.2.2.1 O pato

Para essa segunda canção trabalhada, O pato, seguimos os planos de aula que foram divididos em 4 encontros de 2 aulas cada. No primeiro encontro seguimos o mesmo planejamento que fora aplicado nas duas aulas sobre A casa, nas quais foram abordadas as interpretações possíveis do poema e sua transformação em canção. Já para o segundo encontro planejamos o trabalho com o ritmo e suas implicações sobre o conteúdo verbal; no terceiro, estipulamos duas aulas para tratar acerca do elemento melodia e sua influência sobre o conteúdo verbal; e, para as duas aulas do último encontro, ficou proposta uma abordagem sobre a harmonia interrelacionando-a aos outros elementos do gênero discursivo. Essa sequência didática foi a mesma planejada também para as duas próximas canções trabalhadas.

Após uma breve recapitulação sobre os assuntos já abordados em aulas anteriores, retomando o que havíamos tratado sobre poemas, sobre música, e sobre canção, passamos a tratar sobre o poema O pato. Os alunos se lembravam com clareza o ano exato de publicação do livro, 1970, demonstrando-nos que o trabalho sobre o contexto sócio-histórico produziu uma sedimentação temporal.

Seguindo o planejado, foi proposta aos alunos a leitura do poema ao microfone, e aqui vale um destaque sobre a desenvoltura dos alunos de mesma idade e nível escolar perante uma leitura à primeira vista. Enquanto alguns deles demonstravam dificuldades de leitura, outros já se portavam com segurança na mesma empreitada. Como nosso intuito não era o de aperfeiçoamento de leitura, fazemos aqui apenas a constatação do fato.

Prosseguindo as aulas, o professor a todo momento fazia perguntas sobre possíveis sentidos trazidos pela leitura do poema, conduzindo os alunos à interpretarem o texto de forma fragmentada, observando-se os sentidos que cada trecho do poema trazia, e fazendo com que as crianças refletissem sobre o que estava sendo lido. Nas filmagens desse encontro, percebemos a insistência do professor em levar os alunos a um aprofundamento na leitura do poema.

Quando os alunos constataram que o pato do poema era um personagem travesso, que pintava o caneco, batia no marreco, entre outras peripécias, foram questionados se conheciam alguém que também agia assim em sua vida diária. Observamos que o professor aparentou nesse momento tentar uma aproximação, uma intimidade com os alunos através dessa pergunta.

“Eu sou assim na escola, professor”, respondeu um dos alunos, seguido de outros dois alunos, que aparentavam-se orgulhosos do fato. Já entre as meninas, o que nos pareceu é que esse tipo de atitude não é bem vista.

Ainda sobre a interpretação dos sentidos que esse poema nos transmite, o professor perguntou aos alunos sobre o resultado final do personagem, que acabou por “ir para a panela”, conotando a um final infeliz para o pato. Os alunos que se manifestaram nesse momento indicaram que esse final aconteceu devido às más atitudes da personagem, demonstrando saberem que, em sociedade, quem faz coisas erradas acaba por se prejudicar. Passada essa análise do conteúdo verbal desse poema, fomos para a audição da canção.

Ao ouvirem a introdução da canção, o professor destacou a onomatopéia verbal que ali ocorre, e que, enquanto o conteúdo verbal imita o grasno de um pato, o som grave das cordas bordões do violão executam notas em sentido ascendente de escala, através de ligaduras, conotando também som do animal, e passando, ainda, a sensação de seu caminhar. “Parece o pato andando, professor”, destacou uma das alunas. Nesse momento dois dos alunos se levantaram e começaram a caminhar acompanhados pelo trecho de canção que era executado. Aqui é importante destacarmos que, em nossa pesquisa, a busca por essa sinestesia entre o som e os sentidos é uma das intenções de nosso trabalho.



Figura 10: Alunos imitando o caminhar do pato.  
Fonte: Dados da pesquisa.

O professor deixou que a brincadeira transcorresse, e até brincou caminhando junto dos alunos. “Quem está cantando essa canção?”, indagou o professor. Rapidamente um dos alunos apanhou o encarte do CD para procurar a resposta, mostrando-nos que as aulas em que tratamos sobre essa questão deram resultado positivo.

Com esse gancho, o professor parou a execução no aparelho tocador de CDs e pegou o violão para tocar o mesmo trecho inicial dessa canção. Nesse momento as crianças já interagiam com fervor na aula, respondendo rapidamente às questões que eram levantadas. A canção foi ouvida novamente no aparelho de CDs, e percebemos, pelas gravações, que nesse momento os alunos prestavam atenção absoluta à audição, sem conversas paralelas, o que permitiu ao professor elaborar a questão sobre constituição de canção para os alunos individualmente, com objetivo avaliativo sobre o aprendizado.

“Como se constitui uma canção?”, perguntou o professor. Um dos alunos perguntou: “o que é constituído, professor?”. Explicamos o significado e refizemos a pergunta: “quais os elementos que fazem parte da canção, ou seja, que a constituem?”.

“Ritmo e melodia, professor!”, disse uma das meninas. “Tem a letra também, professor.” Completou outro aluno. “Ritmo, melodia, harmonia e a letra, professor”. Concluiu outra das alunas. Vemos aqui que o trabalho que fizemos, procurando mostrar que a canção constitui-se como um gênero sincrético, obteve êxito. Nesse momento passamos a tratar sobre a constituição de uma canção, com o professor dando exemplos

ao violão, mostrando individualmente melodia, ritmo, harmonia, e cantando a letra de maneira isolada e também acompanhada pelos outros elementos.

Esse momento tomou boa parte das aulas, pois nessa etapa se daria a compreensão sobre os elementos constitutivos do gênero discursivo canção. Percebendo que novamente as duas alunas mais jovens se recusavam a responder espontaneamente, o professor perguntou-lhes diretamente sobre a constituição da canção, recebendo respostas corretas, mas ainda extremamente tímidas. Todas essas etapas seguiram o que fora planejado previamente, sem alterações consideráveis, pois, a nosso ver, tudo estava dando certo de acordo com os objetivos propostos nos planos de aula.

Antes de sairmos para um intervalo de aulas, propusemos aos alunos que experimentassem tocar o violão. Esse fato não estava indicado nos planejamentos, mas apesar disso foi um momento importante de descontração para que as crianças se divertissem com o instrumento, sem pretensões de realizarem uma execução correta do mesmo.

Ao voltarmos do intervalo, com o violão em punho, o professor propôs que cantassem a canção primeiramente de forma coletiva. Após isso cada aluno foi convidado a cantar individualmente no microfone (menos as alunas tímidas). No diário de bordo ficou registrado: “ao final, cantamos”.

#### 3.2.2.1.1 Ritmo e verbal em O pato

Para o próximo encontro do curso proposto, planejamos o trabalho com o ritmo em congruência com o conteúdo verbal na canção. Essas aulas foram divididas em dois planos de aula distintos; o primeiro propondo o ritmo como assunto exclusivo da primeira aula e o segundo tratando da relação que o ritmo da canção tem com o conteúdo verbal, para a segunda aula.

Já no início das anotações feitas no diário de classe que trata dessas aulas há a indicação: “3 alunos faltaram hoje”. Essa conjuntura foi nova até então, e como indicam as filmagens do vlog feito após esse encontro, essa ausência deixou o professor receoso pelo prejuízo à aprendizagem desses quase 30% do número de alunos, haja vista que pela sequencialidade proposta no plano de curso, uma ou duas aulas perdidas poderiam prejudicar a compreensão global do aluno acerca do gênero discursivo canção. Pelo viés

do pesquisador, por ser um curso curto, essa ausência prejudicou o bom entendimento desses alunos sobre as combinações rítmicas do tipo de compasso dessa canção.

Para esse encontro foram trazidos para a sala de aula instrumentos de percussão, geralmente responsáveis pela execução do ritmo em canções.



Figura 11: Instrumentos de percussão, microfone e discos.  
Fonte: Dados da pesquisa.

Como proposto nos planos de aula (anexo 3.4), iniciamos por ouvir a canção, com inserções de ritmos feitos pelo professor em instrumentos de percussão, acompanhando a canção. Uma das alunas passou a bater os pés em consonância à cadência proposta no ritmo e os outros alunos a seguiram. O professor então lembrou os alunos sobre as passadas do pato, que são de duas em duas, antecipando a questão sobre o compasso binário do início da canção, trecho em que justamente se canta: *lá vem o pato pata aqui pata acolá*.

A experiência com o trabalho sobre o ritmo é amiúde satisfatório ao professor em suas aulas de música cotidianas, pelo fato de que, por se tratar de um povo com facilidade rítmica (afirmamos isso baseados em nossa prática cotidiana com alunos), os brasileiros tendem a manifestar certo domínio prático sobre esse elemento constituinte da canção. Outra facilidade no trato rítmico está no fato de que esse elemento pode ser executado de maneira simples, batendo-se em mesas, cadeiras, ou mesmo em partes do próprio corpo, por exemplo.

O professor tratou, então, sobre o conceito de cadência rítmica como pulsação sonora que demarca o tempo nas canções, que são divididas dentro de compassos. Foi pedido para que os alunos escrevessem esse conceito em seus cadernos, e também sobre os compassos, que servem para dividir essas pulsações em um mesmo número dentro da canção. A aula transcorreu muito bem em relação à dispersão da atenção, talvez pelo número reduzido de alunos.

Como fora planejado, na próxima fase pegamos os instrumentos de percussão e iniciamos um estudo, primeiramente, sobre compassos em formato binário. Como exercício propusemos que, enquanto um dos alunos deveria tocar o chacoalho no tempo 1, o segundo aluno tocaria outro chacoalho no tempo 2. Nenhum dos alunos demonstrou dificuldade significativa nos exercícios rítmicos.

No exercício seguinte foi trabalhada a fórmula ternário, na qual cada compasso possui três pulsações rítmicas, característica de grande parte da canção O pato. Os resultados foram satisfatórios também para essa etapa da aula, porque os alunos conseguiram executá-la sem dificuldades. Vemos nos vídeos que esse encontro foi o mais tranquilo até então, no sentido de poucas dispersões por parte dos alunos.

O próximo passo seria tocar o ritmo da canção com os instrumentos de percussão. Percebemos, pelas filmagens e também por um registro no diário, que os alunos tiveram extrema facilidade em executar o ritmo acompanhados pela audição da canção. “Dói a mão, professor”, resmungou uma das alunas. Explicamos que se deveria tocar “de leve, não espancando o instrumento”, como ficou registrado nas filmagens.

Fechando a primeira aula desse quarto encontro do curso, convidamos os alunos para tocarem, individualmente, um dos instrumentos de percussão acompanhados pela gravação no CD, portanto, do elemento verbal da canção, respeitando sua configuração dupla de forma de compassos, primeiro em formato binário, mudando para um terciário. Uma das duas alunas mais tímidas aceitou participar pela primeira vez, a outra ainda se portava de forma envergonhada.

Após dar um breve intervalo para que alunos e professor fossem beber água e ir ao banheiro, avisamos a todos que voltaríamos para um próximo passo, o de fazermos a relação entre o ritmo da canção com sua letra.

Retornando à aula, um passo equivocado foi dado. Foi o momento em que o professor, seguindo o plano e aula, propôs aos alunos a escansão do conteúdo verbal da canção O pato, que acabou sendo uma atividade frustrante, pois os alunos não

conseguiram realizá-la. Por se tratar de um assunto mais complexo, a abordagem sobre escansão necessitaria de mais tempo para exemplificar aos alunos os procedimentos corretos para a atividade. Refletindo sobre esse passo, tal qual presume a pesquisa-ação, concluímos que, por não possuímos esse tempo, o trabalho com escansão não cabe em um curso relativamente curto como o proposto, podendo causar dispersão da atenção dos alunos e prejudicar o bom desenvolvimento das aulas.

As aulas desse encontro passaram para uma outra fase, na qual o professor propôs aos alunos que, enquanto um deles cantasse o conteúdo verbal da canção, outro tocava um dos instrumentos de percussão, seguindo as configurações de compassos presentes no texto. Fizemos também um exercício no qual se aumentava e se diminuía a velocidade do ritmo. Perguntados se eles achavam que mudava algo no sentido da letra, nenhum aluno respondeu com clareza a essa indagação, mostrando ainda pouca reflexão da parte deles sobre as relações do verbal com o ritmo.

Ao final do relatório no diário de bordo desse encontro, ficou o registro: “O uso de instrumentos musicais de percussão foram de vital importância”. Essas atividades acabaram por tomar todo o final da aula.

Sob o viés da pesquisa, percebemos a facilidade que os alunos têm em se relacionar com os ritmos, confirmando a *vox-populi* de que brasileiro tem facilidade com ritmos, talvez uma herança da cultura africana. Mas por outro lado, percebemos que muito pouco foi tratado sobre a relação entre o ritmo e o conteúdo verbal. Na verdade, o que vimos foi uma aula sobre ritmo, que utilizou-se de pretexto da relação rítmica/verbal apenas para colocar os alunos a cantar acompanhados pelo ritmo. Entendemos que a relação ritmo/verbal foi prevaricada, se considerarmos o que poderia ser feito a partir dos estudos que realizamos previamente sobre a canção O pato. O que se mostrou foi um trabalho mais voltado ao elemento rítmico, sem considerações evidentes sobre o conteúdo verbal presente na canção. Olhando agora, afastados da execução do curso, percebemos que houve a relação verbal/rítmo, no entanto, estávamos preparados para explorarmos mais esse sincretismo. Ao nosso ver, pesou aqui a própria prática de professor de música do pesquisador, levando-o a enfatizar mais o elemento musical em detrimento da relação verbal/musical.

### 3.2.2.1.2 Melodia e verbal em O pato.

Antes de mais nada, é preciso que se destaque que, a partir desse quinto encontro, as aulas passariam a ocorrer apenas uma vez na semana, não mais às quartas e sextas-feiras, como fora até então, mas apenas às quartas-feiras. Essa decisão se deu por parte do professor, que percebeu um cansaço extremo dos alunos nos encontros que se davam nas sextas-feiras, provavelmente por se tratar de final de uma semana que poderia ter sido cansativa a todos. Apoiados pela metodologia da pesquisa-ação – com a qual se procura “intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa” (ENGEL, 2000, p. 182) – e após dialogar com os pais dos alunos, recebendo concordância de todos, tomamos a decisão de alterar as aulas do curso para um dia por semana apenas, com duas aulas todas as quartas-feiras.

Esse fato estendeu em algumas semanas o término do curso, mas facilitou uma sedimentação temporal do conhecimento por parte dos alunos, que passaram a ter um intervalo, entre os encontros, de uma semana para a assimilação do assunto abordado a cada aula.

Iniciamos esse tópico de nossa dissertação citando uma das frases registradas pelo professor em seu diário de bordo referente a esse dia, que tratou sobre a melodia – ascendências e descendências sonoras que descrevem uma sensação de direção (TATIT, 2007) – e o conteúdo verbal na canção: “na minha visão, uma das melhores aulas até agora”.

Hoje, na análise de resultados, passa por nossa memória os fatos que contribuíram para essa afirmação. Um deles está na constatação de uma certa facilidade que tivemos em tratar a melodia e o conteúdo verbal da canção, fazendo com que a aula fluísse muito bem. Entre as duas aulas estipuladas para esse dia, na primeira tratamos a melodia individualmente, e na segunda a relação entre a melodia e o conteúdo verbal na canção.

Após explicar aos alunos a mudança nos dias do curso, o professor direcionou a aula para o tratamento sobre melodia. Seguindo o planejado, o professor executou, ao violão, a melodia da canção de forma isolada, e depois acompanhado do conteúdo verbal, tecendo algumas considerações sobre a diferença entre a voz falada e a voz cantada, insistindo na diferença entre quando é feita a simples leitura da letra da canção e quando essa letra é cantada, resultando em novos sentidos oriundos da palavra

cantada, pois ela é formada pelo “alinhamento entre os elementos terminais da melodia, as notas, e os elementos terminais da cadeia prosódica, as sílabas” (CARMO, 2012, p. 206).

Para o trabalho com a melodia, foi proposto que se analisasse o som de diversas notas musicais tocadas ao violão, alternadas entre tessituras graves e agudas. A cada mudança de notas, os alunos eram perguntados sobre a direção melódica que se havia tomado, ou seja, se a melodia era executada de notas agudas para graves, ou vice-versa. Apesar de ser um exercício que demandou boa parte do tempo dessa primeira aula, a atividade com a percepção sonora se mostrou de suma importância para que os alunos compreendessem a relação melódica alternada entre notas mais graves e notas mais agudas em uma escala musical.

O próximo passo foi a tentativa de se entoar vocalmente as notas musicais, cantando os sons acompanhados de fonemas aleatórios. O professor propôs uma atividade em que, enquanto os meninos entoavam a nota grave com a vogal “a”, as meninas entoariam a mesma vogal em uma tessitura aguda, e essa situação seria invertida, com os meninos entoando as notas agudas enquanto as meninas, as graves. Esses exercícios se mostraram de extrema importância para o entendimento dos alunos sobre a relação entre a melodia e o conteúdo verbal de uma canção. Percebemos, através das filmagens, que a facilidade que os alunos têm com o ritmo não se dá com a melodia. Esse fato é comprovado pela dificuldade dos alunos em entoarem notas afinadas às executadas ao violão ou mesmo em diferenciar notas graves e agudas em intervalos sonoros próximos.

Para esse encontro o professor pediu para que os alunos levassem seus violões. Apesar de essa não ser uma exigência do curso, oito alunos providenciaram um instrumento próprio. Foi então que, munidos cada um com o seu instrumento, os alunos experimentaram tocar notas musicais ao violão, fato que não apresenta dificuldade técnica, pois apenas o dedilhar de cordas soltas já são suficientes para a emissão de notas. Assim encerramos a primeira aula desse encontro. Todos nós saímos para banheiro e água.

Os intervalos que fazíamos não seguiram horário exato para ocorrer, sendo condicionados ao momento em que o professor achava mais apropriado que acontecessem. Era a dinâmica das aulas que determinam o intervalo, pois não havia

motivos, por exemplo, de interrompermos um exercício que estava sendo proveitoso, somente porque havia chegado a hora do intervalo.

De volta à aula, logo de início propusemos aos alunos que escolhessem cada um uma vogal para entoarem individualmente ao microfone, acompanhados pela melodia da canção executada pelo professor ao violão. Um dos alunos escolheu a vogal “e” e foi com ela que ele entoou a melodia da canção O pato, cantando apenas a vogal relacionando-a à melodia original. Esse exercício, além de muito didático, possui caráter lúdico que facilitou o andamento das aulas, descontraindo o ambiente. Aproveitamos o momento para tratarmos sobre desafinação como um ato de desvio da melodia em relação àquela composta para a canção. Com demonstração prática, ao cantar, o professor mudava as notas de trechos da melodia, propositalmente, para que os alunos percebessem o desvio sobre a melodia original da canção.

O professor então conduziu a aula para a fase de junção entre a melodia e o conteúdo verbal da canção. Basicamente o que se fez foi transformar a voz falada em voz cantada, para que os alunos, acompanhados pelo violão tocado pelo professor, ora lessem o poema de forma prosaica, sem relação melódica considerável, ora cantassem a letra acompanhada de sua melodia. Esse exercício abrangeu a diferença básica entre a voz utilizada para a fala cotidiana, acompanhada por notas musicais repetidas ou de simples sequência sonora, e a voz acompanhada de melodia construída, que resulta na voz cantada. Essa foi uma das melhores atividades desse encontro, tanto por demonstrar a intervenção direta da melodia na constituição da voz cantada, quanto pelo fato de que os alunos puderam perceber a utilização da melodia sem um conteúdo verbal atrelado.

“O que vocês acham que muda quando apenas falamos a letra, de quando a cantamos?”, perguntou o professor. “Quando fala fica lento, professor”, respondeu um aluno. Outro disse: “Quando fala não tem música”.

Para encerrarmos esse encontro, os alunos cantaram ao microfone individualmente a canção com uma diferença: no lugar do pato, deveriam colocar o nome de um dos alunos presentes na sala, ou mesmo o do professor. Esse final de aula foi divertido e descontraído e nos passou a certeza de que o curso até aqui foi relevante para que os alunos compreendessem melhor como se dá a relação dos elementos constituintes da canção.

Apesar dessa constatação, como pesquisa voltada ao trabalho global sobre esse gênero discursivo percebemos que o professor não conseguiu retirar aspectos da análise

que foi feita sobre a canção, com suas questões fonostilísticas e de relação de sentidos nesse gênero, para transpô-los ao curso. O que vemos é o lado professor de música falando mais alto, deixando em segundo plano as questões verbais presentes na canção.

### 3.2.2.1.3 Harmonia e sua relação com os outros elementos da canção O pato.

Para o último encontro levamos para a sala de aula um cavaco, um violão e uma guitarra, todos considerados instrumentos musicais responsáveis pela execução de harmonia musical nas canções. Os alunos demonstraram-se empolgados ao verem os instrumentos, principalmente o cavaco, que rapidamente passou de mão em mão.

Com o violão em punhos, o professor propôs que todos aprendessem o nome das sete notas musicais naturais (deixamos de lado as notas bemóis/sustenidos, pois pensamos que o entendimento dessas sete notas já seria suficiente para o objetivo do curso): Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá, Si. Por algum motivo esse assunto foi posto nesse ponto da aula, nos planejamentos. Mas entendemos agora que ele deveria ter sido trabalhado no encontro anterior, que tratou sobre a melodia atrelada ao conteúdo verbal da canção.



Figura 12: Fotografia dos instrumentos e discos utilizados.  
Fonte: Dados da pesquisa.

Perguntados se já haviam visto ou mesmo tocado uma guitarra ou um cavaquinho, nenhum dos alunos respondeu positivamente. Por serem instrumentos inéditos a eles, tanto a guitarra quanto o cavaco fizeram a curiosidade das crianças aumentar ainda mais, o que não ocorreu com o violão, pois os alunos se demonstraram mais familiarizados com esse instrumento.

Aproveitando o ensejo, o professor propôs uma breve recapitulação dos assuntos tratados nos encontros anteriores. Foram lembradas as interpretações que os alunos fizeram sobre o conteúdo verbal da canção, destacando as travessuras do *pato pateta* e, a partir dessa recapitulação, foram levantadas as considerações sobre o ritmo e a melodia.

A partir disso, o professor propôs uma análise sobre o elemento constitutivo da canção denominado harmonia, tomada como uma “execução de vários sons ouvidos ao mesmo tempo, observadas as leis que regem os agrupamentos dos sons simultâneos” (PRIOLLI, 2006, p. 06).

Após uma explanação sobre o conceito de harmonia musical, aos alunos foi pedido que apanhassem seus violões (para essa aula sobre harmonia pedimos que o trouxessem), e tocassem todas as cordas do violão de uma vez só. Esse momento assemelhou-se muito às aulas de violão ministradas em conservatórios musicais, nos quais se trata apenas dos elementos musicais da canção, principalmente o ritmo e a harmonia.

Um momento ocorrido nessa aula que, apesar de não ter sido planejado previamente, merece ser comentado, foi quando se criou de maneira espontânea um outro conteúdo verbal para ser acompanhado pelo trino melodia-ritmo-harmonia originais da canção. Essa ideia surgiu do professor no decorrer da aula. Percebemos nas filmagens que essa pode ter sido uma tentativa de trazer de volta a atenção dos alunos, que já se mostravam inquietos. Aqui vale ressaltar a extrema dificuldade que o professor enfrentou durante maior parte das aulas para manter as atenções voltadas aos assuntos estipulados, por conta das dispersões e conversas paralelas que os alunos impunham e que ficam bem visíveis nas filmagens.

Primeiro, escolhemos um animal que pudesse substituir o pato, e esse animal foi o cachorro. Rapidamente o professor propôs um título: cachorro babão. A intenção nesse momento foi de demonstrar aos alunos que o conteúdo verbal modificado descaracteriza a canção, não podendo mais ser tratada como versão original. Passamos à

criação do conteúdo verbal que substituiria a primeira estrofe da canção original. Uma das alunas ficou incumbida da transcrição no caderno. Logo surgiram ideias para a letra:

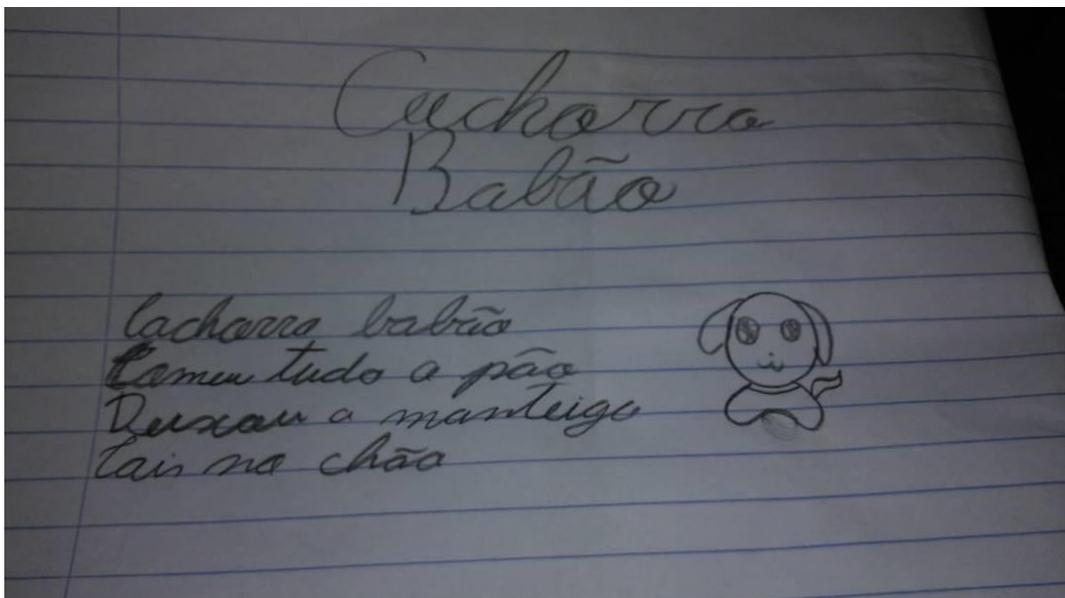


Figura 13: Letra do trecho "cachorro babão".  
Fonte: Dados da pesquisa.

#### **Transcrição:**

Cachorro babão/ comeu tudo o pão/ deixou a manteiga/ cair no chão.

Essa letra foi composta por meio de sugestões dos alunos e do professor. Coincidentemente, essas sugestões acabaram por soar em rimas, talvez por esse ser um recurso simples para a formação do conteúdo verbal nas canções. Percebemos também que a canção criada repete algumas oclusivas – /p/, /b/, /t/, /d/ e /g/ - em sua constituição, as mesmas que aparecem em O pato. Essa criação, aparentemente involuntária, mostra, a nosso ver, que as relações entre o verbal e o musical estavam sendo assimiladas pelos alunos. Todos passaram a entoar essa nova letra sob a melodia/ritmo/harmonia da canção original. Foi um momento divertido, pois os alunos passaram a modificar o animal, colocando no lugar do cachorro o nome de seus pares de aula ou mesmo do professor.

Como pesquisa, entendemos que essa atividade mostrou aos alunos a importância dos sentidos oriundos do conteúdo verbal da canção, pois é a letra que estabelece o conteúdo semântico desse gênero, sendo completada pelos sentidos expressivos dos elementos musicais. Nos mostra também que o profissional da

educação necessita cada vez mais criar subterfúgios para manter a atenção dos alunos sobre o conteúdo que se quer ensinar.

O professor aproveitou-se do momento e modificou, na versão original da canção, a sua melodia, e os alunos perceberam que isso também descaracterizava a canção. Mas quando o gênero rítmico foi modificado (o professor executou a canção como reggae), os alunos responderam que ainda era O pato. No diário de bordo registrou-se que as crianças disseram que o ritmo transformado não faz com que a canção deixe de ser ela mesma.

Com relação à harmonia, seguindo o planejado (Anexo 3.8), o professor explicou aos alunos o conceito sobre os acordes, tratados como posições dos dedos dispostos no braço do violão, que têm por objetivo formar uma combinação de notas tocadas simultaneamente. Além disso, foi proposto que praticassem a formação dos acordes de lá maior e o de mi maior no violão. Esses dois acordes estão relacionados à sequência harmônica da canção O pato, que, apesar da sua tonalidade original ser em Dó maior, foi modificada para Lá maior para que as três canções do curso se utilizassem dos mesmos acordes, facilitando a compreensão das crianças sobre o conteúdo musical. Esse fato proporcionou aos alunos terminarem o curso conhecendo e executando esses acordes.

Com o violão ainda em mãos, alunos e professor passaram boa parte dessa primeira aula utilizando-se dos instrumentos para explorar ao máximo o conceito de harmonia, tocando várias notas no violão ao mesmo tempo, sem a pretensão de correta execução do instrumento, mas apenas percebendo a relação das notas tocadas simultaneamente. Quanto aos acordes de lá maior e mi maior, destacamos que os alunos demonstraram facilidade na execução, deixando a dúvida se isso se deu pelo fato de serem crianças e possuírem alguma habilidade anterior, ou por um possível resultado sobre a maneira com que tínhamos tratado os conteúdos até esse momento no curso.

Havia sido planejado para esse próximo momento um exercício em que se executaria a consoante oclusiva /p/, acompanhada pela melodia da canção, com intenção de responderem o que um som desse tipo causa na produção de sentidos. No entanto, por motivo de distração do professor, a atividade não foi trabalhada nesse encontro.

O professor novamente modificou a melodia da canção de O pato, mantendo a letra e a harmonia original, mas em outras notas da escala tonal. “Há diferença quando eu canto assim?”, perguntou o professor ao executar a harmonia ao violão, cantando a

sua letra em outra melodia. “Fica estranho, professor”, destacou um dos alunos. Outros alunos também demonstraram estranheza sobre um som melódico diferente do original da canção.

Como já fizera anteriormente nessa canção, o professor modificou novamente o ritmo do acompanhamento, e os alunos perceberam que a canção continuava reconhecível, pois somente a mudança no ritmo não interferia nos sentidos que os outros elementos da canção estão propondo. No entanto, quando se modificou o conteúdo verbal ou então a melodia da canção, ela já não parecia mais a mesma. O mesmo aconteceu quando modificamos a harmonia, que, embora seja menos reconhecível para leigos, toma outros sentidos se for mudada em sua sequência na canção.

Para as crianças, a mudança do ritmo de acompanhamento não pareceu interferir para que a canção fique descaracterizada, antes, impõe-lhe um novo movimento, tornando a canção lenta, se era rápida, ou vice-versa. Essa característica pode mudar o sentido proposto pela canção, mas não a descaracteriza a ponto de pensarmos ser outra canção. Esse fato constituiu-se como um tópico epistemológico para nosso curso justamente por mostrar que, se for modificado o conteúdo verbal, a melodia, ou a harmonia, isso pode causar danos no reconhecimento da canção original, o que não ocorre quando modificamos o ritmo do acompanhamento, pois mesmo transformado, não interfere no reconhecimento de qual seja a canção ouvida.

Após um breve intervalo, novamente foi ouvida a canção no aparelho de som. Iniciamos, então, uma demonstração dos alunos sobre o aprendizado dos acordes no violão. Aqueles que aceitaram participar da atividade, um a um, usaram do violão elétrico (com som amplificado pela aparelhagem), para executar os acordes de lá maior e de mi maior. Esse momento nos mostrou que os alunos compreenderam como se produz um acorde ao violão e como esses acordes são executados um atrás do outro, caracterizando uma sequência harmônica que acompanha os outros elementos da canção.

A partir desse momento o professor formou grupos de dois alunos, com o objetivo de explicar abertura melódica para a formação da harmonia. Cada aluno do grupo cantaria o mesmo conteúdo verbal da canção em uma extensão melódica diferente: enquanto um fazia uma voz muito grave, outro faria uma voz aguda. Destacamos que as duas alunas tímidas não aceitaram participar dessa atividade.



Figura 14: Alunos cantando em abertura melódica de vozes.  
Fonte: Dados da pesquisa.

Apesar de ser um exercício de aparente complexidade e de os alunos não se mostrarem concentrados, dispersando a atenção a todo o momento, essa atividade se mostrou de extrema importância para as aulas, pois os alunos passaram a entender melhor sobre o conceito de sons diferentes mas com o mesmo conteúdo verbal. Percebemos pelas filmagens que o professor tinha muita dificuldade em manter a atenção das crianças na atividade, pois elas estavam indisciplinadas nesse dia.

Como havia sido criada uma nova letra para ser acompanhada pela melodia original de O pato (Cachorro babão), e como a canção original já havia sido interpretada por várias vezes durante o curso, essa etapa final se deu com todos cantando essa nova letra. Ao invés de cantarem *o pato pateta/ pintou o caneco/ surrou a galinha/ bateu no marreco*, era cantado; *cachorro babão/ comeu todo o pão/ deixou a manteiga/ cair no chão*.

Foi um trabalho complexo e delicado que desenvolvemos nesse encontro do curso, por tratarmos da harmonia e de todos os outros elementos entrelaçados por ela. Mas, apesar de toda dificuldade, percebemos nas análises que, após já se passarem quase metade do curso sobre canção, é muito viável o trabalho proposto com esse gênero, levando os alunos à sua compreensão global, como produtora de sentidos estabelecidos pela união do conteúdo verbal e das manifestações sensoriais que a música nos transmite. A análise positiva que fizemos da organização do curso até esse momento levou-nos a não modificar o encaminhamento que tínhamos proposto

inicialmente, continuando as aulas das outras canções na mesma divisão que fizemos para O pato.

### 3.2.2.2 Poema e canção O peru

Seguindo o mesmo planejamento utilizado para as duas primeiras aulas que trataram das canções A casa e O pato, iniciamos o encontro sobre a canção O peru com uma breve recapitulação dos assuntos já abordados até esse ponto do curso. Nesse encontro registramos a ausência de três dos nove alunos. Seus pais nos comunicaram que tiveram imprevistos nesse dia, mas que no próximo encontro as crianças estariam presentes. Para a pesquisa, esse fato importa muito, pois, como já dissemos, é um curso de curta duração, em que os assuntos estão bastante compactados, e essa ausência pode levar a prejuízos na aprendizagem dos alunos.

Ao assistirmos as filmagens dessas aulas, notamos que o professor aparentava-se abatido, com semblante cansado durante as aulas. Além disso, os alunos não se mostravam participativos. Nas anotações do diário de classe desse encontro ficou o registro: “Início de aula foi tenso, pois alunos estavam dispersos no pensamento”.

Essas aulas foram iniciadas da mesma maneira que fizemos com a canção anterior, lendo seu conteúdo verbal ao microfone. Com a aparelhagem amplificadora ligada e o microfone pronto para o uso, um a um os alunos foram à leitura de O peru, com exceção das duas alunas mais jovens da turma, que novamente não se propuseram a participar. Vale aqui novamente ressaltarmos a importância da utilização de aparelhos desse tipo para que as atenções dos alunos se voltem ao assunto do curso. Ao mesmo tempo em que os conduz por um caminho lúdico em que a própria voz é o brinquedo, incitamos os alunos a participarem das atividades de leitura e de interpretação do poema.

Ao ler o poema um dos alunos levantou a questão sobre como seria a aparência física do pavão e a do peru. Foi nesse momento que o professor percebeu que não havia se planejado sobre essa questão, não trazendo a imagem dos animais em computador. Esse fato causou frustração no professor pela falha didática a qual incorreu, pois isso atrapalhou uma interpretação clara do conteúdo temático trazido pelo conteúdo verbal. Agora, além da aparência de cansaço observado em vídeo, havia também a decepção

pela falha, visível em vídeo, e que pode ser constatado também no vlog e no diário de bordo do dia.

A primeira frase do poema já apresenta os dois animais: *O peru foi a passeio pensando que era pavão*. Por não poderem ver a imagem de ambos os animais no computador nem com o celular, pois esse servia de câmera para as filmagens de sala, o professor, como alternativa, passou a explicar aos alunos que o peru é negro, sem uma beleza atraente, diferentemente do pavão, que sustenta uma bela calda colorida. Foi a melhor maneira encontrada para minimizar essa falha.

O enredo do poema – um peru que deseja ser outro animal, o pavão, esteticamente mais belo – levou ao debate em sala sobre a aceitação de si mesmo pelo indivíduo, assunto com o qual pudemos desenvolver uma conexão com a vida cotidiana dos alunos, trazendo à tona questões sobre autoestima e sobre como lidar com a insatisfação pessoal.

Toda a primeira aula desse encontro foi utilizada para a interpretação do poema *O peru*, que se mostrou um texto repleto de sentidos oriundos da relação do animal com seu desejo de se tornar alguém considerado mais belo esteticamente. Ao assistir às filmagens, nossa impressão sobre essa aula foi a de que todos os alunos presentes perceberam a intenção principal da temática do poema, que se relaciona à negação ou aceitação de si mesmo, pois ao tentarmos imitar alguém, podemos nos tornar até chacota para os outros, como ocorreu com o peru, pois o tico-tico riu-se tanto das atitudes dele em querer ser o pavão, que chegou a *morrer de congestão*.

Retornando de um breve intervalo para o segundo momento desse encontro, estava planejada a audição da canção no aparelho de som. Em silêncio, todos acompanhavam o ritmo da canção com movimentos de corpo e até tentativas de execução da cadência rítmica batendo os pés no chão, demonstrando a interiorização do conteúdo das aulas anteriores sobre o ritmo. De início os alunos já perceberam se tratar de uma canção de velocidade mais rápida em relação à canção anterior, *O pato*. “O que vocês acharam da letra agora que está junto da música?”, questionou o professor. “É de dançar, professor!”, respondeu uma das alunas.

Ao analisarmos essa resposta, percebemos que, apesar de apresentar um conteúdo verbal introspectivo e de caráter subjetivo, a linguagem musical da canção talvez não exprima com clareza essa questão. “Como se constitui essa canção?”, perguntou o professor. Diversas respostas surgiam, cada uma adicionando um dos

elementos desse gênero discursivo, finalizando com um dos alunos respondendo: “melodia, ritmo, letra, e harmonia”, mostrando mais uma vez que o trabalho realizado estava surtindo efeito, validando a proposta apresentada.

Ao violão, o professor passou a trabalhar questões relacionadas aos elementos musicais da canção, e após isso mudava o ritmo de O peru de forma a torná-lo mais rápido ou mais lento, propondo que todos tentassem cantá-la acompanhando o novo ritmo, no intuito de demonstrar a relação do ritmo com os outros elementos. Os alunos, mais uma vez, demonstraram-se capazes de compreender essa relação.

Ao falar da melodia, o professor destacou que se pode modificá-la, permanecendo com o mesmo conteúdo verbal, mas isso ocasionaria a descaracterização da canção, o que também ocorre se modificarmos apenas o conteúdo verbal, permanecendo a melodia original. O que implica em afirmar que a relação melodia-letra é imutável, e que tudo “fica mais claro e mais completo ao se verificar a interdependência entre a melodia e a letra da canção” (TATIT, 2003, p. 9).

“Quando não tem a música, a gente tá só falando, quando canta fica diferente”, respondeu um dos alunos ao ser perguntado sobre quais sentidos a união entre a letra e a melodia nos causa. A constatação desse aluno caracteriza-se como uma das questões principais no trato da melodia atrelada ao conteúdo verbal das canções: a diferença entre voz falada e voz cantada. Essas constatações são de caráter descritivo e não nos trazem resposta sobre os sentidos produzidos pela canção. Essa pode ser uma falha em nossos planos de aula, o de não primar pelo ensino da leitura dos sentidos que o gênero emana.

O professor então explicou que na voz falada as melodias ocorrem por sons que muitas vezes se repetem ou que variam entre poucas notas, sem nuances que partam para as extensões melódicas mais agudas ou graves. Já a voz cantada necessita acompanhar e ser acompanhada pela melodia, que pode se estender por vários sons. A voz cantada exige um mínimo de preparo técnico e condicionamento vocal para que não ocorra uma desconformidade do conteúdo verbal em relação à melodia original. Já a voz falada, não, explicou o professor.

Seguindo o planejado, ao tratar do elemento harmonia, o professor lembrou aos alunos que se trata das combinações de notas musicais, que quando tocadas simultaneamente indicam uma condição sonora harmônica. Pode se tratar também de vozes cantadas por notas diferentes, umas mais graves e outras mais agudas, lembrou o professor. Um momento importante foi quando o professor retomou a concepção sobre

os acordes, baseados nos dois acordes já trabalhados ao violão, o de lá maior e o de mi maior, e grande parte dos alunos disse se lembrar como os fazer no violão.

Havia sido planejado tratar sobre o refrão de O peru, mas isso não ocorreu nessas aulas. Deixamos esse fato registrado, apesar de não acreditarmos que ele tenha prejudicado os resultados pretendidos para esse encontro. Encerramos a aula convocando os alunos a cantarem a canção ao microfone, modificando o peru pelo nome de um dos alunos ou mesmo do professor, para um momento lúdico que já se tornou recorrente nesse curso. Mais uma vez as alunas mais jovens recusaram-se a participar.

Após o fim desse encontro tivemos uma grata surpresa. As alunas mais jovens e tímidas estavam sozinhas na sala aguardando suas mães, quando o professor lhes propôs que ali, sem a presença dos outros alunos do curso, elas experimentassem suas vozes ao microfone. Para nossa alegria, ambas se levantaram de prontidão! Falaram, cantaram, gritaram ao microfone como se estivessem se libertando de algo que as impedia de ouvir sua própria voz. Como já registramos a imagem das duas nesse capítulo, fica aqui apenas a menção a esse momento que demonstra as oportunidades que o professor deve aproveitar para conduzir seu processo de ensino-aprendizagem.

Apesar do aparente cansaço do professor e dos inúmeros momentos em que ele tinha que parar a aula para chamar a atenção de alguns alunos que insistiam em “bagunçar”, essas duas aulas terminaram com a satisfação de termos encontrado um vínculo entre a música o conteúdo verbal, que pode ser lapidado didaticamente com intuito de promover o reconhecimento dos alunos sobre esses elementos constituintes da canção.

#### 3.2.2.2.1 Ritmo e verbal em O peru

Iniciamos esse encontro com um vídeo no computador demonstrando os animais peru e pavão, para minimizar a falha do encontro passado. Como imaginávamos, os alunos ficaram eufóricos com a nítida diferença entre os dois animais. Esse ato, como já enfatizamos, deveria ter sido realizado nas aulas do encontro anterior, mas não ocorreu naquela situação. A reflexão sobre o ocorrido levou o professor a mudar o seu planejamento, redirecionando o início dessa aula, tal qual preconiza a metodologia da pesquisa-ação.

Como sempre fazia no início das aulas, o professor tratou de uma breve recapitulação sobre os assuntos abordados até ali, recordando sobre o autor da obra, o ano de publicação do livro e dos discos, os elementos da canção, para então iniciar o assunto do dia: a relação entre o ritmo e o conteúdo verbal da canção *O peru*.

Após alguns comentários sobre o poema, passamos para a audição da canção, observando sua cadência rítmica e a fórmula de compasso da canção. Os alunos já se demonstraram familiarizados com essas características e acompanhavam a canção com batidas de pés e mãos.

Para todas as aulas que tratariam do ritmo, foram trazidos para a sala de aula os instrumentos de percussão. Esses instrumentos foram essenciais para a compreensão do ritmo em relação com a voz nas canções. Os instrumentos eram: um pandeiro, uma tubadora e dois afoxés.

Seguindo o planejado, o professor passou a tratar sobre a fórmula de compasso de *O peru*, em formato  $2/4$ , no qual há 2 pulsações rítmicas por compasso. Em um primeiro exercício, foi proposto que os alunos se colocassem em duplas, para que, enquanto um dos alunos executasse a batida no instrumento no tempo 1, o outro devia bater no tempo 2. Esse exercício foi ótimo, confirmando mais uma vez que os alunos têm facilidade com esse elemento da canção.

O professor propôs, então, que os dois tempos do compasso binário fossem subdivididos em quatro tempos, explicando aos alunos que a fórmula de compasso com duas pulsações seria dividida, para resultar em quatro pulsações. Isso deu a possibilidade de exercícios em que quatro pulsações rítmicas seriam executadas por compasso, o que aumentou a gama de exercícios possíveis para essa aula. Com os instrumentos de percussão em mãos, ainda em duplas, enquanto um dos alunos tocava nos tempos 1 e 2 (primeiro tempo do compasso binário), o outro executaria a batida percussiva nos tempos 3 e 4 (segundo tempo do compasso binário) sem que se perdesse o movimento da canção, que deve ser constante e ininterrupto. Foram obtidos ótimos resultados com essas atividades, que tomaram toda a primeira aula e foram concluídas com as duplas formadas executando a canção *O peru* pela união entre o ritmo e o conteúdo verbal. Enquanto um dos alunos tocava percussão, o outro cantava a letra com sua melodia.

Aqui vale o destaque para um registro que foi feito no diário de classe referente a esse encontro: “competição é altamente propícia para incentivá-los a aprender”. Essa

afirmação marcou um momento específico nesse curso, no qual compreendemos que uma maneira geralmente eficaz de se incitar os alunos a quererem aprender, erigindo a volição e desenvolvendo no indivíduo o gosto pelo estudo, está na formação de mecanismos de competição usados em sala, que podem servir como auxiliador didático. Sob o viés de pesquisador, não temos certeza sob a validade didática dessa prática, nem dos possíveis embasamentos teóricos que venham a circundá-la. O que temos é o fato de que, em nossa proposta, passamos a nos utilizar dessa prática como forma de incentivo para que os alunos se dedicassem mais às atividades das aulas e menos a conversas paralelas.

Após retornarem do intervalo, o professor propôs que os alunos formassem duplas para uma competição referente à conjunção entre o ritmo, a melodia e o conteúdo verbal da canção. Tratou-se de um exercício previamente planejado em que, enquanto um dos alunos tocasse o instrumento de percussão, outro aluno entoaria a letra da canção acompanhada de sua melodia respectiva, mantendo, desta forma, o sincretismo entre os elementos verbal e musical do gênero. Quando o aluno percussionista parasse de tocar, no mesmo instante o aluno cantor deveria parar a entoação melódica da voz e apenas ler o poema *O peru*, destituído de sua melodia, transformando a voz cantada em voz falada. Quando o percussionista voltasse a tocar, o aluno cantor(a) retornaria com a melodia na letra, voltando à voz cantada.

Como próximo passo, os planejamentos para esse encontro indicavam à escansão da letra da canção pelos alunos. Mas pela experiência pouco satisfatória que se deu nas aulas do mesmo tema na canção anteriormente trabalhada, *O pato*, o professor decidiu que não trataria desse assunto.

Como a competição sobre o conhecimento do conteúdo fora uma ótima opção didática para manter a atenção dos alunos, o professor propôs outra, que incluía a formação de uma banda de no mínimo 3 alunos. Um(a) aluno(a) cantaria, enquanto outros(as) 2 tocariam instrumentos de percussão. A banda que executasse a canção *O peru* da maneira mais fiel à versão original, venceria. Quando uma das bandas errava, os outros alunos logo constataavam o erro, demonstrando entendimento sobre a forma como ritmo e conteúdo verbal se relacionam na canção.

Com a competição, os alunos demonstraram-se surpreendentemente incentivados a concorrer uns com os outros pelo maior conhecimento tanto de cunho prático quanto teórico, pois para competir era preciso colocar em prática alguns

conceitos teóricos sobre a canção, mais especificamente na execução do ritmo nos instrumentos de percussão acompanhando a letra. Destacamos que os grupos competidores eram formados pela junção de meninos e meninas, evitando-se a atitude de produzir oposição entre gêneros, mas sim de grupos o mais heterogêneos possíveis.

Esse encontro foi encerrado com o resultado final das competições, com perdedores lastimando-se e vencedores festejando, como ficou registrado em diário de bordo, como podemos verificar: “Perdedores lamentaram, vencedores comemoraram”.

#### 3.2.2.2.2 Melodia e verbal em O peru

Esse encontro tratou dos elementos melodia e letra entrelaçados no gênero canção, mantendo o planejamento que havia funcionado com a canção O pato, mas agora com O peru. Como de costume, o professor iniciou as aulas com uma breve recapitulação do assunto anterior, para então prosseguirem com a questão do dia.

“O que define a melodia, quem sabe me dizer?”, perguntou o professor. Apesar de já haverem tratado amplamente sobre esse elemento, nenhum dos alunos soube responder de imediato à pergunta. Após alguns segundos de reflexão, os alunos passaram a recordar que a melodia consiste na execução de notas musicais em sequência. Percebemos, pelas filmagens, que os alunos ainda não estavam concentrados na aula.

O professor destacou essa concepção e, ao violão, executou a melodia da canção O peru, explicando sobre a sequência de notas tocadas uma após a outra que constitui uma melodia.

Nesse gancho, foi proposto o planejado: um exercício de percepção musical em que o professor executaria uma sequência de poucas notas no violão, passando de notas agudas para graves, e vice-versa. Os alunos eram perguntados sobre a direção melódica da escala tocada ao violão. Quando se tocava uma nota aguda seguida por uma mais grave, por exemplo, esperava-se que as crianças compreendessem esse movimento melódico. Esse momento da aula foi de notável importância para a compreensão sobre os sons musicais. Em vídeo percebemos que os alunos entendiam com mais clareza as direções melódicas que eram executadas e estavam atentos à aula.

O professor então trouxe novamente à tona a concepção sobre desafinação da melodia em relação à sua versão original. Como havia sido feito nas aulas sobre

melodia da canção trabalhada anteriormente, o professor explicou que, se não respeitarmos as notas corretas compostas para a melodia da canção, essa soará fora de tom.

O professor propôs, então, um exercício que levaria os alunos para o microfone, com o qual eles entorariam a melodia da canção vocalmente, acompanhando-a com uma vogal a ser escolhida pelo próprio aluno, em um exercício de vocalize<sup>28</sup>. Essa prática foi uma ótima maneira de levar os alunos à compreensão sobre sequencias de notas musicais, mais conhecidas como escalas musicais. Houve, aqui, uma ênfase no aspecto musical, no entanto, não exploramos as vogais presentes na canção O peru, como mostrado no capítulo 2. Agora na análise percebemos que esse assunto não foi devidamente abordado.

Após esse exercício de prática vocal, que durou boa parte da primeira aula, foi pedido aos alunos que apanhassem seus violões. No violão, os alunos foram executaram notas musicais por todo o braço do instrumento, variando entre notas graves e agudas. Esse exercício proporcionou aos alunos maior contato com o instrumento, que nesse ponto do curso já lhes era bastante familiar.



Figura 15: Fotografia dos violões trazidos pelos alunos.  
Fonte: Dados da pesquisa.

Depois de um intervalo, o professor passou a executar novamente a melodia isolada de O peru no violão, para, seguidamente, ser acompanhada pelo conteúdo

<sup>28</sup> Exercício vocal que consiste em cantar sobre uma ou mais vogais, várias linhas melódicas.

verbal. Após esse pequeno exercício de percepção dos dois elementos constituintes do gênero, o professor propôs que os alunos formassem três equipes que competiriam para ver qual seria o grupo mais afinado.

Tratou-se de um exercício no qual o objetivo era o de levar as crianças à compreensão de como se dá a união entre a melodia e o conteúdo verbal na canção. Para isso foi utilizada novamente a proposta da competição para se obter resultados didáticos mais satisfatórios, haja vista os bons resultados dessa prática em aulas anteriores.

Os 9 alunos presentes no encontro foram divididos em 3 grupos de 3 indivíduos em cada. Enquanto um grupo entoava a melodia-letra da canção, os outros fiscalizariam a afinação do grupo em apresentação. Ao achar que algum trecho cantado saíra fora do tom, as outras equipes poderiam levantar a mão e contestar o grupo da prática.

Como última atividade para esse encontro, o professor falou sobre cantar *a cappella*, explicando que esse ato consiste em se cantar sem o apoio de nenhum instrumento musical, apenas com as vozes. No diário lemos o comentário sobre essa prática: “ótima atividade a *da cappella*”. O encontro foi terminado com o professor propondo aos alunos que cantassem *a capella*.

Agora, no momento em que voltamos ao material para análise, entendemos que esses exercícios foram muito úteis para o entendimento dos alunos sobre as relações descritivas entre conteúdo verbal e melodia, mas poderiam ter tratado melhor das questões fonoestilísticas que foram analisadas na canção, previamente ao curso. O que percebemos é que o lado músico do professor novamente se sobressaiu sobre o professor de língua portuguesa, demonstrando o quanto é difícil o trabalho constante com o sincretismo entre as linguagens verbal e musical.

Ao final, com todos já fora da sala, as mesmas duas alunas tímidas já mencionadas voltaram para usar o microfone com a sala quase vazia (além do professor, as duas mães também assistiam à dupla, fato que nos mostrou que a timidez das crianças possivelmente tem caráter social e não afetivo, pois em relação às suas progenitoras não houve timidez. Cantaram, falaram, gritaram, como se naquele momento se sentissem livres do silêncio. Tudo isso ficou registrado tanto na filmagens da aula e do vlog pós aula, quanto no diário de classe desse encontro.

### 3.2.2.2.3 Harmonia e sua relação com os outros elementos da canção O peru

No décimo encontro do curso (Anexos 3.15 e 3.16), o objetivo foi novamente trabalhar o elemento harmonia, dessa vez na canção O peru, de forma a enfatizar as combinações de notas que são encadeadas através dos acordes, além de trazer à tona a relação direta que se dá entre esse elemento e os outros da canção, incluindo o elemento verbal. Para o planejamento, foi utilizado o mesmo formato do trabalhado com a canção anterior, no qual se desenvolveram noções teóricas e práticas sobre a união entre a harmonia e os outros elementos da canção.

Como fazíamos costumeiramente, após encerradas as aulas de cada encontro, e com a sala já vazia, o professor passava para a filmagem do vlog para registros do ocorrido em sala, que ajudariam no momento da análise dos dados. Após a gravação do vlog, o professor fazia os registros no diário de classe. Feito todo o procedimento, todo equipamento de som era desmontado, a sala era organizada, e só então o professor ia embora. Ao chegar em casa, todo material registrado em vídeo era passado do celular/filmadora, para o computador.

A questão é que, ao chegar em casa, o professor notou que o celular utilizado para as filmagens das aulas e do vlog *bugou*, como já explicamos anteriormente. Esse fato acarretou em uma formatação do celular e a perda das filmagens do encontro que ocorreu, deixando-nos apenas com o registro feito no diário de classe, único instrumento de coleta de dados remanescente dessas duas aulas sobre a harmonia em O peru.

Diante desse fato destacamos primeiramente a importância dos instrumentos de registro em uma pesquisa de cunho pragmático e deixamos registrado aqui que, para que nossa pesquisa obtivesse plena avaliação posterior sobre os resultados do curso proposto, a utilização desses mecanismos de registro das atividades foi de vital importância.

Esse acontecimento com o celular foi frustrante, haja vista que é impossível contarmos apenas com a memória para escrevermos sobre as aulas desse encontro, restando-nos apenas algumas constatações registradas no diário de classe. A única lembrança da qual podemos utilizar é a de que tudo ocorreu como esperado e planejado previamente.

Apesar disso, no diário ficaram registradas duas frases que utilizaremos para resumir o décimo encontro de nosso curso. Uma delas afirma que: “exercícios em grupo foram extremamente proveitosos”, demonstrando-nos que a prática de divisão da turma em grupos tornaram-se muito relevantes em nossa condução didática em sala, fazendo dessa prática uma regra em nosso curso. Em outra frase ficou o registro no diário de que “os alunos já compreenderam os 4 elementos da canção”. Esses poucos registros feitos por um único instrumento de pesquisa nos limita a uma análise superficial sobre esse décimo encontro do curso.

Entendemos que fatos como esse podem ocorrer, visto que fazem parte dos imponderáveis da pesquisa. No entanto, acreditamos que tal fato não foi suficiente para comprometer a pesquisa que desenvolvemos.

### 3.2.2.3 Poema e canção As Abelhas

Nesse encontro iniciou-se os estudos sobre a última canção do curso. Trata-se de As abelhas, uma composição em compassos de formato binário composto e que utiliza da vogal /a/ como potencializadora de um efeito expressivo que remete ao zumbido das abelhas.

As aulas foram iniciadas como de costume, com o professor revisando alguns dos assuntos abordados até então. Ao serem perguntados sobre o nome do autor da obra em questão, a resposta surgiu de forma conjunta entre os alunos: “Vinicius de Moraes”. Outras questões foram levantadas, como qual foi o ano de publicação do livro e, principalmente, como é constituída uma canção. As respostas dadas estavam todas corretas, demonstrando-nos a compreensão dos alunos sobre o todo trabalhado desenvolvido até então no curso.

Seguindo o planejado, o professor propôs a leitura do poema As abelhas. O primeiro a fazer a leitura foi o próprio professor, enfatizando cada frase do poema e levando os alunos a interpretarem os sentidos que esse poema é capaz de transmitir. “As abelhas estão brigando, professor”, disse um dos alunos.

O enredo dessa canção trata da fabricação de mel em uma colméia, mas não pela perspectiva de um trabalho, mas sim como uma atividade festiva, na qual as abelhas, saltando de flor em flor, recolhem o pólen para a fabricação de mel de uma maneira

comemorativa. As flores citadas no poema são a cravina, o jasmim, o cravo e a rosa. Esse enredo foi tratado durante a leitura que o professor fez.

Aqui abrimos um adendo para analisar uma frase que ficou registrada no diário de aula desse encontro: “as flores não foram mostradas”. Essa afirmação faz referência ao fato de que não foi preparada uma apresentação das flores presentes no poema, fosse em vídeo, foto, ou a própria planta. Consideramos uma falha no planejamento não termos demonstrado as flores, para que as crianças compreendessem melhor os tipos de plantas referidas no poema. Apesar dessa falha, acreditamos que o prejuízo na compreensão dos alunos sobre o poema foi mínimo.

Uma constatação importante sobre os primeiros encontros de cada canção foi de que as atividades interpretativas do conteúdo verbal se mostrou de extrema importância em nosso curso. Isso porque temos notado, em nossa experiência em sala de aula, que os alunos hoje em dia possuem muita dificuldade em interpretar enunciados, revelando também uma visível dificuldade de interpretação dos fatos sociais que os circundam nas mais diferentes esferas. Ao serem perguntadas sobre o que o poema tratava, as crianças davam respostas quase sempre fora do texto, como por exemplo, uma das alunas que ao ser perguntada sobre quais os sentidos do poema lido, respondeu que “na casa dela tinha uma caixa de abelhas”. Esse fato ficou registrado no diário de bordo. Por não ser esse o foco de nossa pesquisa, apenas registramos o fato, sem mais aprofundamento.

É importante dizermos também que, ao observarmos as filmagens, constatamos que as crianças comportaram-se melhor do que em aulas anteriores, o que demonstra que o comportamento infantil não segue, necessariamente, um padrão. Esse fato ficou registrado também no diário de classe.

Para a leitura do poema ao microfone, o professor dessa vez escolheu apenas três dos alunos, aqueles que se propuseram primeiro. Tanto no diário de classe quanto no vlog ficou o registro sobre a apreensão acerca desse momento da aula, em que o professor registra que se ele abrisse espaço para todos que quisessem ler, isso tomaria muito tempo das aulas, pois com exceção das alunas mais tímidas, todos os outros adoram falar/cantar ao microfone.

Especificamente sobre o momento de leitura do poema, destacamos a atitude de um dos alunos que passou a imitar um caipira lendo, com acentuações fonéticas no som de /r/. Essa característica fez da atitude do aluno uma espécie de estereótipo que produzia risos tanto no professor quanto no restante dos alunos.



Figura 16: Aluno imitando caipira ao ler o poema.  
Fonte: Dados da pesquisa.

Aproveitando a descontração do momento, o professor propôs que todos fizessem uma comparação entre os poemas O pato, O peru, e As abelhas. “Qual era a característica do pato no poema”?, perguntou o professor! “Ele era bagunceiro, professor”, respondeu uma das alunas. “E sobre o peru, o que podemos dizer”?, novamente perguntou o professor. “Ele queria ser pavão”, respondeu outro aluno. Quando perguntados do que se tratava o poema As abelhas, uma das alunas respondeu: “Elas estão numa festa de fazer mel, elas estão brincando”, fez um movimento com as mãos indicando aspas, “pois a abelha rainha mandou elas fazerem mel”. Sob o olhar de pesquisador, sinceramente não sabemos se esse é o caminho para o ensino da canção, pois o que nos aparenta aqui é que estamos trabalhando ainda o texto sem que se considere os elementos musicais da canção, mas uma certeza nos vem, a de que todos os elementos da canção estão sendo considerados em nossa proposta, ainda que de forma isolada.

No momento seguinte, o professor colocou o CD para reproduzir a canção As abelhas. Em silêncio (fato que era difícil de ocorrer nas aulas), todos ouviram a canção, acompanhando o conteúdo verbal através da folha distribuída a cada um. Esse foi nosso procedimento padrão para fazermos as leituras e ouvirmos as canções do curso.

“O que muda quando juntamos letra com a música”?, perguntou o professor. “Daí vira canção, professor”, respondeu um dos alunos. “E como se constitui essa canção”?, continuou o professor, recebendo resposta de todos os alunos ao mesmo

tempo, cada um ao seu jeito, mas todos corretos. Essas questões levantadas nos mostram ainda uma abordagem descritiva sobre o gênero, sem tratar das questões relacionadas aos sentidos que se dão pela união entre os elementos da canção. Apontamos isso ainda como uma falha a ser revista, que demonstra a dificuldade do trabalho com o sincretismo das linguagens nesse gênero.

O professor passou a tratar do refrão, dizendo aos alunos que ele pode se referir ao momento principal em uma canção, que geralmente é mais repetido que outras partes. Para esse esclarecimento, o professor propôs que ouvissem novamente a canção com o objetivo de localizarem o trecho que poderia representar o refrão de *As abelhas*. Todos concluíram que o refrão era *venham ver como dão mel as abelhas no céu*. Ao observarmos as filmagens da aula, percebemos que os alunos já se sentiam mais familiarizados com o gênero canção, pois suas respostas são mais espontâneas e com maior prontidão.

Como planejado, o professor passou a tratar da percepção dos elementos constituintes da canção, iniciando pelo ritmo, como de costume. Por ser uma canção de andamento rápido, os alunos tiveram dificuldades em acompanhá-la com palmas. Todo esse procedimento didático ajudou os alunos a compreenderem, de forma aparentemente definitiva (observando-se as filmagens e os registros no vlog e no diário, somos levados a pensar assim), como é constituído o gênero discursivo canção. “Ela é muito rápida, professor!”, destacou uma das alunas.

Quando tratado sobre a melodia da canção, percebemos pelas filmagens que os alunos também já se encontravam familiarizados com o assunto, pois alguns deles acompanhavam a melodia enquanto liam a letra impressa. A partir daí o professor propôs que todos cantassem a melodia da canção através de fonemas específicos. Um dos alunos, por exemplo, foi ao microfone e cantou a melodia através do fonema /ʃ/. Essa atividade foi ótima para descontrair a turma e assim chegamos ao intervalo.

Retornando, o professor executou algumas progressões harmônicas ao violão, levantando a questão sobre a harmonia e executando a progressão com os acordes de Lá maior e Mi maior, já bastante conhecidos pelos alunos. “É as mesmas do pato, professor?”, disse um dos alunos. Momentos como esse nos mostravam que a proposta estava alcançando êxito.

Os alunos concluíram que a harmonia, assim como o ritmo podem ser parecidos, ou mesmo idênticos, em duas canções distintas. Já a melodia e a letra não podem ser

repetidos em duas canções, pois isso constituiria plágio. Apesar de ser um assunto complexo, vemos que os alunos o compreenderam.

Numa etapa final para essas duas aulas tratando de *As abelhas*, o professor passou a falar sobre os sentidos que se formam a partir dessa canção. Reproduzindo-a novamente no aparelho de som, o professor fez algumas perguntas para a turma: “Que sentidos temos da união entre o ritmo e a letra? E quanto ao conjunto entre melodia, ritmo e letra, o que se pode dizer? E sobre a harmonia, como ela ocorreu em *As abelhas*?”

Foram diversas as respostas, e entendemos que aqui devemos trazer o resultado, e não apenas citações ou meros dados estatísticos. Portanto, através das observações tanto das filmagens das aulas, quanto do vlog e do diário de classe, concluímos que, acerca das questões relacionadas ao conteúdo descritivo das canções, os alunos saíram-se muito bem. O que faltou em nossa proposta foi trabalhar as questões relacionadas ao conteúdo subjetivo, aquele que trata das impressões do indivíduo sobre determinado assunto observado individualmente. Também não exploramos as questões fonostilísticas que levantamos na análise das canções. Sob a perspectiva da pesquisa, o que nos parece é que a prática musical do professor sobrepôs-se à ideia do trabalho conjunto com linguístico.

Entendemos que a aquisição de conhecimento depende não apenas de uma boa proposta didática, ou mesmo da postura do professor perante uma turma, mas também das relações sociais estabelecidas nos contextos de vida dos participantes. Como pesquisador/participante dessa pesquisa, pensamos que os jovens já não demonstram tanta vontade pelo conhecimento como ocorria em nossa época de infância, em que passávamos horas à frente de um livro, ou mesmo com instrumento na mão, lendo e praticando para conseguir desenvolvemo-nos.

As aulas desse encontro foram encerradas ao microfone. Um por um com exceção das alunas tímidas, acompanhados pelo professor ao violão e com a letra impressa em mãos, cantaram *As abelhas*.

#### 3.2.2.3.1 Ritmo e verbal em *As abelhas*

Em uma tarde chuvosa deu-se início à décima terceira e décima quarta aulas do curso sobre canção, novamente com o professor fazendo uma breve recapitulação de

alguns dos assuntos abordados até então, lembrando aos alunos sobre os elementos da canção e sobre o conteúdo temático em *As abelhas*. Após esse breve momento, o professor anunciou o assunto das duas aulas que viriam: o trabalho com o ritmo da canção *As abelhas* e sua relação com o conteúdo verbal.

Como fora planejado, o primeiro ato foi o de ouvirem a canção focando as atenções para a pulsação rítmica e a fórmula de compasso dessa canção. Nesse caso, os alunos tiveram maior dificuldade, pois essa canção foi composta em uma fórmula de compasso menos usual – o binário composto, como explicamos no capítulo 2, que demanda uma percepção rítmica mais apurada, por se tratar de uma fórmula de compasso menos usual nas canções populares. Passamos um bom tempo até que os alunos conseguissem acompanhar o ritmo através de palmas. Esse primeiro ato encerrou-se com a demonstração, pelo professor ao violão, do ritmo dessa canção executado de maneira isolada. Todo esse primeiro momento objetivou o reforço sobre conhecimento acerca do ritmo. O professor lembrou aos alunos que o ritmo dá o movimento à canção. No diário e no vlog encontramos a referência à dificuldade que os alunos tiveram com essa fórmula de compasso.

“Quem se lembra do nome que damos para o agrupamento das pulsações rítmicas em uma canção?”. Um dos alunos respondeu de prontidão: “Compasso, professor”. Vê-se nas filmagens que essa resposta correta empolgou o professor, que resolveu que todos ouviriam novamente a canção, tentando demarcar, mais uma vez, as pulsações rítmicas da canção através de palmas ou batidas no próprio corpo. No decorrer da execução da canção, o professor ia passando os instrumentos de percussão para os alunos tentarem tocar. Percebemos que o professor já estava habituado a um mesmo processo de ensino do gênero, com atitudes padronizadas. Acreditamos que essa atitude se deu pelo fato de ele já trabalhar com aulas de música por muitos anos. Se por um lado isso auxiliou no tratamento do ritmo da canção, por outro, vemos que, mais uma vez, sua atitude didática prima sempre pelas questões musicais em detrimento da relação verbo/musical que há nas canções.

O professor aproveitou-se do ensejo e propôs que já passassem para os exercícios do ritmo da canção. Com os instrumentos de percussão em mãos, um a um os alunos tentaram executar compassos em formato binário composto, no qual 6 tempos simetricamente iguais em duração seriam executados a cada compasso. Esse tipo de exercício ajudou no desenvolvimento rítmico dos alunos, dando-lhes noções rítmicas

em que a métrica e a constância das pulsações agora se dão em compassos diferentes daqueles das canções anteriores.

É importante ressaltarmos que, observando as filmagens desse encontro e lendo o diário de bordo, podemos constatar que, novamente, por conta dos grupos formados, os alunos incitavam-se naturalmente à competição, através de provocações entre si. Como já constatamos em aulas anteriores, um importante aprendizado que tivemos com esse curso está justamente no fato de que, através da competição entre os alunos, o professor pôde obter bons resultados de ensino. Para vencer os colegas na competição, os alunos dedicaram-se mais ao aprendizado.

Um dos pontos altos nesse encontro se deu quando o professor cantou acompanhado apenas do ritmo executado pelos grupos de 3 alunos. Ótima atividade, na qual destacou-se o ritmo embasando o movimento do conteúdo verbal atrelado à melodia da canção. Todas essas atividades tiveram o objetivo de explicar às crianças sobre o ritmo, tratado como elemento essencial na canção e que está intimamente relacionado ao conteúdo verbal, influenciando e sendo influenciado por ele, e transformando-o em verbal musicado, pela cadência constante que se imprime no canto, diferentemente da voz falada. Avaliamos agora que, embora outros aspectos concernentes à estilística do som unidos ao ritmo pudessem ter sido trabalhados pelo professor, vemos que a pesquisa conseguiu sistematizar um processo ditático em que esses elementos constituintes da canção foram relacionados.

De volta às aulas do décimo segundo encontro do curso (Anexo 3.19), decidimos que não seguiríamos o planejado em plano de aula, ignorando a atividade de escansão da letra da canção, que segundo o plano, entraria nesse momento das aulas. Esse fato se deu pela experiência negativa que tivemos com a mesma atividade no encontro referente ao ritmo-verbal da canção *O pato*, como já mencionamos. Destacamos que, por se tratar de uma metodologia de pesquisa-ação, seguimos um roteiro de ação em que se descreve os resultados obtidos, avaliando-os para resultem em um planejamento de novas ações perante o fato registrado, conforme mostramos no capítulo 2.

No lugar do trabalho com escansão, o professor propôs que continuassem com as atividades de formação de bandas com percussões, nas quais três alunos dividiam as funções rítmicas através dos instrumentos presentes na sala. Essas atividades utilizaram-se de todo o tempo restante das aulas desse encontro.



Figura 17: Alunos tocando instrumentos de percussão para marcar o ritmo.  
Fonte: Dados da pesquisa.

Como pesquisador, abrimos um adendo para demonstrar um fato que se sucedeu por grande parte das aulas. Novamente as questões musicais foram enfatizadas em detrimento do conteúdo verbal. Nesse encontro, por exemplo, o qual denominou-se “ritmo e verbal na canção As abelhas”, nada se vê em direção ao trabalho com essa relação. Entendemos, agora na análise, que todas as aulas seguiram planejamentos prévios, que foram construídos ainda no primeiro ano da realização desse mestrado, no período de início das pesquisas. Nos planejamentos não registramos nenhuma estratégia didática específica de relação da análise das canções com o ritmo. Como já dissemos, trouxemos o conteúdo verbal, mas não trabalhamos todas as possibilidades. A análise dos dados neste momento posterior nos fez observar isso, mas no momento em que dávamos as aulas, acreditávamos que fazíamos o suficiente. Com o amadurecimento acadêmico que temos agora, desenvolvido no percurso da pós-graduação, conseguimos enxergar coisas que não éramos capazes no momento do curso.

Ao fim dessas aulas, uma das bandas saiu vencedora por ter interpretado a canção relacionando ritmo e conteúdo verbal da maneira mais fiel possível à composição original. Com isso fechamos o tratamento específico sobre o ritmo e sua relação com os outros elementos com a certeza de que muita coisa precisaria ser mudada, e que toda reflexão, positiva ou negativa, faz parte desse caminho em que nos propomos a trilhar com essa pesquisa.

### 3.2.2.3.2 Melodia e verbal em As abelhas

A partir desse décimo terceiro encontro (Anexo 3.20 e 3.21), reta final do curso sobre canção, o professor decidiu desviar-se do encaminhamento colocado nos planos de aula e propôs aos alunos que, nos primeiros momentos da aula, eles respondessem por escrito a um questionário com perguntas elaboradas sobre o gênero discursivo canção. Essas questões foram ditadas e as respostas deveriam ser entregues em uma folha de caderno ou folha de sulfite. Como registrado no vlog feito após o encontro, o professor decidiu também contrariar os planejamentos e não pediu para que os alunos trouxessem o violão de casa, pois o tempo utilizado para a resolução das questões não deixaria brecha para o trabalho com o instrumento.

O questionário direcionado aos alunos tratava sobre o conteúdo abordado até então, inter-relacionando questões sobre as canções. Sob o viés de pesquisador, percebemos nos vídeos uma certa ansiedade do professor, que, já se encaminhando para o final do curso, não tinha instrumentos, além de suas próprias impressões, para saber se o trabalho com a nova proposta estava dando resultados. No vlog encontramos o registro em que ele se diz cansado por tamanha tarefa empregada na realização do curso, principalmente por ele não ter nenhuma certeza se o que tinha feito até então teria mesmo alguma validade científica.

Por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, na qual há um aprofundamento da compreensão de um determinado grupo social sobre determinado objeto de análise (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), não nos ateremos a representatividades numéricas para demonstrar os resultados desse questionário. Antes, faremos uma análise das respostas dos alunos levando-se em conta nossa experiência com a turma e as demonstrações de desenvolvimento que tanto alunos (no que se refere à aquisição do conhecimento), quanto professor (tanto no desenvolvimento de seu modo didático, quanto nas constatações de falhas que obteve no decorrer do processo didático) demonstraram até então.

O início do questionário objetivou entender qual o fora o tipo de conhecimento que o aluno adquiriu sobre poemas, com quatro perguntas diretas: a primeira perguntou o que é um poema; a segunda indagou sobre onde podemos encontrar poemas; a terceira perguntava se o aluno já escreveu algum poema; e a última procurou saber se o aluno já havia lido um poema de alguém. Com exceção de uma resposta fora do assunto, a

maioria demonstrou desenvoltura nas respostas, cada aluno, com sua maneira peculiar, respondeu satisfatoriamente.

Em uma segunda seção do questionário, foram propostas aos alunos perguntas sobre música. Eles foram perguntados sobre quais são os elementos musicais e onde podemos encontrar música. Destacamos que as respostas dadas não diferenciavam música (melodia, ritmo e harmonia) de canção.

As respostas nos mostraram que a diferenciação entre música e canção, para esse grupo de alunos, foi efetivada, pois sete dos nove alunos responderam corretamente, distinguindo o trino musical dos elementos constituintes da canção, que também leva o conteúdo verbal.

Como parte final do questionário, os alunos foram perguntados sobre o que ocorre quando se mistura poema com música, e quais são os elementos constituintes da canção? As respostas corretas nos demonstram que o ensino desse gênero discursivo é viável através de um método que leve em conta as linguagens verbal e musical atreladas para a produção de sentidos oriundos da canção. As respostas acalmaram o professor/pesquisador, pois corroboraram o trabalho que estava realizando, deixando-o menos ansioso sobre os resultados da proposta.

Após o questionário, o professor retomou a temática do encontro, que tratou sobre a melodia e o conteúdo verbal da canção *As abelhas*. Com o violão em punho, o professor executou notas ao violão e pediu para que os alunos identificassem, entre duas notas distintas, qual era a mais aguda. Essa prática foi de vital importância durante o curso, pois demonstrou aos alunos as diferentes regiões sonoras que uma melodia pode alcançar.

Outra importante atividade veio em seguida, tratando sobre a diferença entre a voz cantada e a voz falada utilizada no cotidiano. Um por um, os alunos foram ao microfone e, enquanto o professor tocava o violão, o aluno da vez deveria cantar. Quando o professor parasse de tocar o violão o aluno deveria continuar na letra, mas dessa vez apenas lendo-a, sem entoar a melodia que a acompanha. Essa atividade ajudou no entendimento das diferenças entre a voz falada e a voz cantada e suas relações com a música.

Dessa atividade o professor propôs que todos voltassem ao microfone, mas dessa vez para cantarem acompanhados pelo professor ao violão, e assim se deu o restante final das aulas desse encontro.

Novamente enfatizamos fato de que o professor, a todo momento nessas aulas, utilizou-se do seu “eu” professor de música, em detrimento das questões verbais que poderiam ser mais trabalhadas em sua relação com a melodia. Toda essa conjuntura só nos ficou clara nas análises dos resultados, após todo o curso haver sido ministrado. Registramos esse fato com certa tristeza, pois nosso objetivo em toda essa pesquisa foi o de desvincularmos o tratamento da canção desse viés mais unilateral. Mas entendemos agora como pesa a experiência do professor no trabalho que realiza e quanto é difícil mudar a sua prática.

Voltamos-nos para as primeiras observações que fizemos na introdução desse trabalho, sobre como a relação entre as linguagens verbal e musical no gênero canção é deixada de lado em aulas que ora privilegiam o conteúdo verbal, ora o musical das canções. Após nossa experiência, reavaliamos nossa colocação, considerando a dificuldade do tratamento constante das linguagens no sincretismo do gênero canção. O fato de o professor trabalhar com música desde sua adolescência, e seu trabalho até os dias atuais serem voltados ao ensino de música, mesmo possuindo graduação em Letras, o levaram a quase o mesmo comportamento.

#### 3.2.2.3.3 Harmonia e sua relação com os outros elementos da canção As abelhas

O professor aproveitou esse último encontro sobre a canção As abelhas para levantar uma revisão sobre tudo o que foi tratado no curso até então. Ao falar sobre as aulas anteriores, o professor fez um apanhado do que fora visto, indagando sobre as temáticas nas canções trabalhadas, sobre o que eles puderam experimentar em relação às canções e sobre o que eles pensavam, agora, sobre canção. Um dos alunos respondeu que queria ser cantor! Pudemos perceber pelas filmagens que os alunos lembravam-se claramente de detalhes importantes das aulas, como, por exemplo, um dos alunos que se lembrou da sensação de cantar ao microfone ou outro que disse que gostou de tocar os instrumentos.

Seguindo o que fora planejado, propusemos aos alunos que apanhassem seus violões, para executarem a sequência de acordes da canção As abelhas. Verificamos que, a maioria dos alunos evoluiu muito bem ao violão, mesmo aqueles que nunca haviam tocado um instrumento. Acreditamos que esse fato se deu pela imersão dos alunos sobre esse gênero discursivo, fazendo com que compreendessem tanto a teoria

quanto a prática sobre a canção. A primeira aula desse encontro foi utilizada para que se fortalecesse esse vínculo dos alunos com o instrumento, através de exercícios de execução não apenas da harmonia, mas também do ritmo e da melodia, compreendendo através desse trino como é que se dão os sentidos da canção.

Após um intervalo, todos retornaram para ouvirem a gravação de As abelhas no aparelho de som. Com palmas, os alunos passaram a acompanhar a métrica da canção, identificando de prontidão sua fórmula de compasso. Um dos alunos até chegou a marcar o ritmo batendo os pés no chão e logo foi seguido por outros dois. Acreditamos que essa abordagem inicial, de movimentar-se através de alguma relação rítmica com a canção ouvida, foi uma atividade que merece ser utilizada em aulas sobre a canção. Através dela, os alunos absorvem a vibração sonora e a transformam em vibração corporal, passando a “sentir” a canção de maneira mais direta.

O professor perguntou aos alunos se eles encontravam alguma frase da letra que imitasse uma abelhas, e um dos alunos demonstrou a vogal /a/, que é sustentada por um período longo de tempo, logo no início da canção. Em um clima de despedida, o encontro foi produtivo pois averiguamos, pelas ferramentas de coletas de dados (filmagens e diário de bordo), que os alunos que iniciaram o curso com nenhuma ou pouquíssima noção sobre canção, agora já articulam explicações sobre a relação entre o ritmo e a melodia, por exemplo. Como havia sido planejado, nesse momento das aulas o professor estipulou duas turmas que competiriam na forma de duas bandas. Nessas bandas, enquanto um dos alunos executaria o ritmo através de palmas, um outro cantaria e um terceiro tocava o violão. Como vemos nas filmagens, essa atividade foi divertida para os alunos.

Esse encontro foi encerrado com o aviso de que no próximo seria feito um trabalho final, no qual alunos e professor iriam compor sua própria canção, continuando o trabalho iniciado no primeiro encontro do curso, em que havíamos composto um trecho da canção O coelho.

### 3.2.3 Terceira etapa: produção final

Esse último encontro foi iniciado como o professor avisando que o curso estava no fim, mas que antes disso todos trabalhariam juntos para terminarem a composição da canção O coelho, que fora iniciada na primeira aula. Sem muitas delongas, passaram

para a composição da canção, iniciando pela produção da letra e, para isso, o professor propôs uma atividade. Primeiro pediu para que os alunos recordassem sobre as características de cada um dos animais das canções trabalhadas. “O pato era bagunceiro, professor”, respondeu uma das alunas. Sobre o peru, um dos alunos destacou que “Ele queria ser outra pessoa”, e sobre as abelhas, todos concordaram que elas eram muito trabalhadoras.

Foi então que o professor trouxe de volta a letra criada no primeiro encontro do curso, que tratava sobre o coelho. Nela já haviam algumas características do animal registradas, por exemplo, que o coelho era baixinho e fofinho, além de ser comilão e fujão. Também já havia o trecho que dizia que o coelho é um animal rápido que dá pulos.

A partir desse trecho, o professor sugeriu que o coelho seria travesso como o pato da canção e os alunos gostaram da ideia. Pedimos para que eles elencassem possíveis travessuras do animal. Uma das alunas disse que já teve um coelho e que um dia ele cavou um vaso na casa dela. O professor aproveitou o ensejo e sugeriu que o coelho da canção cavou embaixo do vaso, subiu pra olhar em volta e voltou a cavar. Os alunos estavam muito empolgados, como verificamos nas filmagens. No diário o professor escreveu “experiência única, mesmo após anos ensinando música”. Um dos alunos disse que o coelho roubou a cenoura, o professor perguntou: “De onde?” O mesmo aluno respondeu: “Do vizinho”.

Para que o sentido dessa canção tomasse o mesmo rumo da canção O pato, unificando o trabalho final com o inicial, o professor propôs que o coelho deveria também se dar mal. Então sugeriu que pra roubar a cenoura, o coelho precisou pular o muro e prendeu o rabinho, constituindo, assim, rima entre vizinho e rabinho. O resultado foi registrado por uma das alunas em seu caderno:

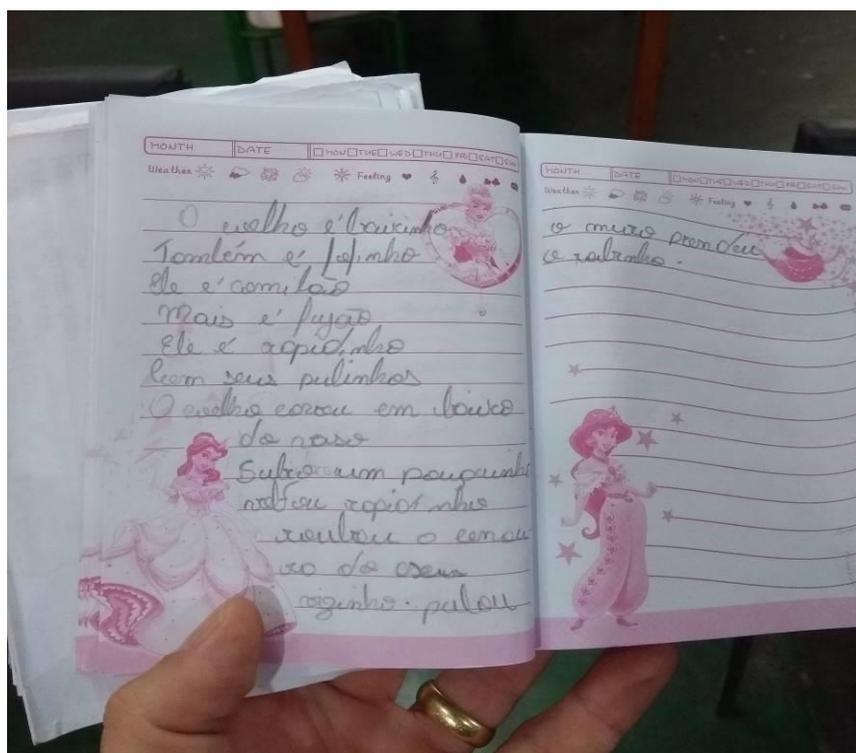


Figura 18: Caderno da aluna com a transcrição da canção final.  
Fonte: Dados da pesquisa.

### **Transcrição do trecho inicial (composto no primeiro encontro do curso)**

#### O Coelho

O coelho é baixinho/ também é fofinho

Ele é comilão/ mas é fujão

Ele é rapidinho/ com seus pulinhos

### **Transcrição do trecho final (composto no último encontro do curso)**

O coelho cavou/ embaixo do vaso/  
subiu um pouquinho/ voltou rapidinho

Roubou a cenoura/ do seu vizinho/  
pulou o muro/ e prendeu o rabinho.

Após a composição da letra – que levou cerca de 20 minutos para ser feita, pois os alunos levantavam várias frases possíveis para o arranjo e a discórdia apareceu em diversos momentos – passamos para a composição dos seus elementos musicais. Isso ocorreu pela intervenção direta do professor, que se utilizou da tonalidade de Lá maior,

pois essa contém como fundamental e dominante os acordes de violão ensinados aos alunos no decorrer do curso: Mi maior e de Lá maior.

Baseado na escala tonal, o professor sugeriu alguns caminhos melódicos e os alunos diziam quais sons eram mais interessantes para a canção. Quanto ao ritmo, foi utilizada a fórmula de compasso quaternário, pois foi o tipo de compasso que o professor julgou mais simples para a criação.

## O Coelho

Professor e Turma

A E D E

O coelho é baixinho também é fofo ele é comilão mas é fujão

5 D A E A E

ele é rapidinho o comseus pulinho os ele é rapidinho o comseus pulinho

9 A E D

os O coelho cavou embaixo do vaso subiu um pouquinho

12 E D A E

o voltou rapidinho o roubou a cenoura do seu vizinho o pulou o muro

16 A E A

ro prendeu o rabinho

Passamos para a fase de execução da canção, que apesar de ser bastante simples tanto em seu conteúdo musical quanto no verbal, exigiu certo tempo para que os alunos a assimilassem.

Ao final, todos (com exceção das alunas mais tímidas) cantaram a canção ao microfone. Havíamos pedido para que cada aluno trouxesse um prato de salgado ou doce, e uma bebida, e sob um clima de festa, encerramos o curso sobre canção.

A composição de uma canção com temática semelhante a desenvolvida nas composições de Vinicius de Moraes, que foram trabalhadas no curso, apesar de ter sido dirigida pelo professor, mostrou, ao nosso ver, o êxito da proposta desenvolvida. Vemos, pelas filmagens, o quanto os alunos se engajaram na atividade de composição, utilizando os conhecimentos aprendidos no curso sobre canção.

Sob a perspectiva analítica de pesquisador, vemos que muito mais poderia ser trabalhado na relação da música com o elemento verbal na produção da obra final. No entanto, a proposta e o trabalho realizado deu um passo importante no tratamento do sincretismo de linguagens próprio da canção.



Figura 19: Professor com toda a turma no final do curso.

Fonte: Dados da pesquisa.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratarmos da canção como gênero discursivo sincrético, no qual se encontram as linguagens verbal e musical unidas, trouxemos para nossa pesquisa de mestrado uma proposta em que teoria musical e teoria linguística complementaram-se para a análise de um gênero único. Assim constituída, a canção passa a receber, por um lado, diversas possibilidades semânticas determinadas pelo seu conteúdo verbal; por outro, adquire toda a expressividade do sistema sonoro organizado pelo ritmo, a melodia e a harmonia, que unidos ao elemento verbal, trabalham para a produção de sentidos.

Nossa primeira grande tarefa foi justamente a de analisar a canção por um viés teórico que considerasse esse caráter intersemiótico, no qual elementos sonoros, tanto os verbais quanto os musicais, unem-se para um constructo epistemológico que abarca as características específicas da canção sob a perspectiva dos gêneros do discurso.

Para esse fim, buscamos embasamento na teoria sobre os gêneros do discurso, do pensador russo Mikhail Bakhtin e seu Círculo de amigos intelectuais, por meio da qual passamos a considerar a canção um enunciado relativamente estável que encontra no seu contexto sócio-histórico de produção alicerce para a constituição de um estilo, de uma construção composicional e de um conteúdo temático para sua efetivação. Um de nossos grandes desafios foi justamente esse, o de analisar a canção a partir de uma teoria que desse respaldo acadêmico suficiente para analisá-la na sua complexidade linguístico-musical.

Acreditamos que nossa proposta alcançou êxito ao caracterizarmos a canção como gênero discursivo, principalmente pelo fato de relacionarmos, nessa pesquisa, a manifestação direta do contexto sócio-histórico influenciando na configuração do tripé constitutivo do gênero canção.

No que tange ao tratamento das linguagens verbal e musical, demonstramos, ou, ao menos, direcionamos uma luz ao entendimento dessas duas linguagens como indissociáveis na constituição da canção, que, entrelaçadas, produzem sentidos únicos não encontrados meramente na música instrumental ou mesmo num poema lido ou recitado.

Sob a perspectiva desse sincretismo, demonstramos a relação existente entre os componentes constituintes da canção – melodia, ritmo, harmonia e verbal musicado – e, a partir disso, tornamos possível a descrição desse gênero discursivo.

Ao tentarmos realizar a transposição desse conhecimento para o ensino-aprendizagem, tendo como objeto didático a canção, um dos desafios foi o de manifestar nosso tratamento teórico desse gênero discursivo em sala de aula, trazendo para o âmbito educacional as características marcantes da canção: além de intersemiótico e secundário, é também um gênero híbrido, por seu caráter agregador de propriedades, possuindo condições de produção que possibilitam a incorporação de gêneros distintos, como poemas, contos ou mesmo fábulas, à sua construção.

Com isso, propusemos um curso no qual a canção pudesse ser trabalhada em sua constituição global e não mais de maneira desmembrada, como ocorre em conservatórios ou em aulas de língua portuguesa, onde hora ensina-se a música em detrimento do conteúdo verbal presente na canção, hora trabalha-se o conteúdo verbal sem que se observe as características musicais presentes nesse gênero.

Nessa perspectiva, nossa segunda grande tarefa com a canção foi a de descrevê-la em seus pormenores, sob uma base teórica advinda das teorias musicais unidas aos conceitos da Análise Linguística e da fonoestilística, para então analisarmos as canções escolhidas da obra *A arca de Noé* sob uma perspectiva geral, considerando as influências e as diferentes nuances que cada um dos quatro componentes da canção produzem em relação ao sentido final do gênero. Procuramos levar as canções para a sala de aula, buscando uma concepção didática que fosse capaz de transmitir não apenas a leitura descritiva sobre os elementos constitutivos do gênero, mas também uma análise dos diversos sentidos que a união verbo-musical emana através da canção. Nesse quesito encontramos dificuldades que, apesar de não comprometerem a proposta no seu todo, demonstrou que ainda podemos fazer mais em uma empreitada desse tipo.

Quanto à metodologia escolhida para nosso trabalho, a pesquisa-ação mostrou ser a melhor opção, pois possibilitou-nos a análise do contexto de pesquisa, apoiando-nos nas transformações que se fizeram necessárias no decorrer da prática, em um movimento em que a teoria influenciou a prática e a prática influenciou a teoria, fazendo do pesquisador também sujeito pesquisado que intervia nas situações de interação para a construção do conhecimento. Modificações dos planejamentos foram feitas, como, por exemplo, a retirada dos exercícios de escansão, ou mesmo mudanças estruturais do curso, diminuindo o número de encontros de dois para apenas um semanal. Tais mudanças demonstraram o caráter intervencionista dessa metodologia.

Sob o viés didático, entendemos que nosso plano de estudo, com seus planos de aula destinados ao ensino-aprendizagem do gênero discursivo canção podem, e até mesmo devem, ser modificados com o intuito de adaptarem-se a diferentes contextos e obras a serem trabalhadas. Julgamos que nossa proposta abarcou as principais características da canção e, principalmente, sistematizou uma maneira de se enxergar esse gênero com o intuito de utilização didática, trazendo para a sala de aula a união verbo-musical ancorada pelo contexto sócio histórico formador do gênero.

Ainda que tenhamos conseguido trilhar grande parte do caminho para a conclusão de nossos objetivos, existiram dificuldades que um projeto de mestrado carrega em si, como o curto espaço de tempo entre início da pesquisa e a defesa da dissertação, que impediu um amadurecimento de como poderíamos didatizar melhor os aspectos estilísticos das canções. Esse tempo estreito, somado às influências relacionadas à experiência profissional do professor/pesquisador, que apesar de sua formação em Letras, é muito mais voltada para o ensino musical em detrimento do ensino das questões verbais, levaram essa pesquisa a não explorar com mais detalhes a proposta inicial do trabalho com o sincretismo. Apesar de todo o esforço, boa parte do conteúdo didático ainda primou mais pelo ensino das questões musicais isoladamente, sem considerar seu sincretismo com o conteúdo verbal. No entanto, pelo desenvolvimento dos alunos no curso, podemos afirmar que a proposta obteve êxito. Isso nos fez reconsiderar a colocação inicial de que os profissionais de Letras e os músicos tendem a trabalhar separadamente as linguagens, pois vimos a dificuldade de levar um trabalho que englobe a totalidade da canção.

Com relação aos alunos, entendemos que nossa proposta obteve sucesso na intenção de ensiná-los uma forma de leitura do gênero canção que leva em conta a análise de seus elementos constitutivos: a harmonia, o ritmo, a melodia, e o verbal musicado, entrelaçados por um contexto de produção da obra, trazendo sua análise às condições sociais contemporâneas, e promovendo um confronto sócio-histórico entre o passado e o presente da obra *A arca de Noé*.

Fazemos aqui também menção às duas alunas mais jovens e nitidamente tímidas, que, em nossa perspectiva, assim agiram por questões muito mais ligadas à pressão social de estarem se relacionando com crianças de maior idade do que a um acanhamento natural e intrínseco de suas personalidades. Acreditamos que essas alunas também foram capazes de compreender como se dá o processo de formação do gênero

discursivo canção, ainda que não tenham demonstrado, de maneira participativa em aula, esse discernimento.

Além disso, a partir de nossa pesquisa passamos a enxergar na competição entre alunos uma forma didática auxiliadora da motivação dos aprendizes para o querer aprender. Essa perspectiva efetivamente transformou nossa visão sobre o ensino-aprendizagem não apenas do gênero discursivo canção, mas também sobre trabalhos que venhamos a desenvolver seja como professor de língua portuguesa, seja como professor de instrumentos musicais. Embora não achássemos essa prática salutar, vimos que os alunos da turma apresentavam a competição entre si como uma característica intrínseca de seu comportamento social. Considerando a perspectiva bakhtiniana que assumimos neste trabalho, podemos dizer que esses sujeitos são fruto de uma sociedade que valoriza a competição.

Sob o viés de pesquisador, entendemos que uma pós-graduação em nível de mestrado contempla um espaço de tempo relativamente curto, que em alguns casos não permite um desenvolvimento acadêmico suficiente para abarcar tudo o que se planeja. Talvez esse tenha sido um dos fatores que fizeram com que o professor/pesquisador buscasse efetivar suas propostas didáticas com base mais voltada à sua zona profissional de conforto: o trabalho com a música em detrimento da relação verbo-musical que se dá na canção. Sob essa perspectiva, avaliamos o quão difícil é para um professor o trabalho com a canção pelo seu viés global, sem que se priorize ora linguagem verbal, ora linguagem musical.

Compreendemos que um vindouro projeto de doutorado poderá nos trazer melhor discernimento em relação às diversas possibilidades científicas que o gênero discursivo canção traz consigo, e poderá nos levar a novos caminhos sobre esse gênero discursivo.

Acerca de nosso cotidiano profissional, é inegável que nossa prática em sala de aula, que como dissemos na introdução dessa obra, é toda voltada à ministração de aulas de música, foi transformada e reconfigurada, pois agora, após todos os percalços e reflexões que essa pesquisa nos proporcionou, está cada vez mais atenta às relações entre música e letra, seja no trabalho como regente de coral e de professor de violão e guitarra, seja como professor de língua portuguesa.

Essa pesquisa em hipótese alguma encerra o tratamento da canção em si. No movimento dialético do conhecimento, nossa pesquisa embasa-se em outras pesquisas e,

a partir de agora, pode ser tratada como embasamento para outros estudos que possam contribuir com tratamento do gênero discursivo canção. Acreditamos em inúmeras possibilidades de trabalho com a canção possam ser desenvolvidas, seja como objeto teórico, passível de considerações epistemológicas, seja como objeto didático, voltado ao ensino-aprendizagem desse gênero discursivo riquíssimo na produção de sentidos, que encontra, no sincretismo entre linguagem verbal e linguagem musical, sua gênese constitutiva.

## REFERÊNCIAS

ALDWELL, Edward; SCHACHTER, Carl. **Harmony and voice leading**. 3ª ed. United State of America: Thomson Schirmer, 2002. Disponível em: <file:///D:/Área%20de%20Trabalho/CRISTIANO/LIVROS%20DIVERSOS/harmony-and-voice-leading%20LIVRO%20DE%20HARMONIA%20INGLÊS.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

ALVES, Alda Judith. O Planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. (77): 53-61, maio 1991. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1042>. Acesso em: 8 abr. 2018.

ANJOS, Flávio Almeida dos. A linguística aplicada, o ensino e a aprendizagem da língua inglesa e o compromisso social. **Revista Tabuleiro de Letras**, PPGEL – Salvador, Vol.: 11; nº. 02, p. 123-139, dezembro de 2017. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/3898>. Acesso em: 5 abr. 2018.

BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. (Volochninov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOZA, Sandra Noeli R. O. *et al.* Linguística Aplicada e investigação científica: considerações teóricas para o ensino dos multiletramentos. **Revista Letra Capital**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2016, p. 118-139. Disponível em: [file:///D:/Downloads/20223-75829-1-PB%20\(2\).pdf](file:///D:/Downloads/20223-75829-1-PB%20(2).pdf). Acesso em: 5 abr. 2018.

BRASIL. **DECRETO Nº 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010.**

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1998.

CAMARA JR, Joaquim Mattoso. **Princípios de Linguística Geral**: como introdução aos estudos superiores da língua portuguesa. 4. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Liv. Acadêmica, 1973.

CARETTA, Álvaro Antônio. **A Canção e a Cidade**: estudo dialógico discursivo da canção popular brasileira e seu papel na constituição do imaginário da cidade de São Paulo na primeira metade do século XX. 2011. 330 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

\_\_\_\_\_. Relações discursivas entre a canção popular e os gêneros primários da comunicação. **Estudos Lingüísticos XXXVI**, setembro-dezembro, 2007. p. 158/165.

Disponível em: <<http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/dicoesanteriores/4publica-estudos-2007/sistema06/93.PDF>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Por um método de análise discursiva da canção popular**. Évora: Universidade de Évora, 2010.

CARMO JR, José Roberto do. Sobre a gramática da palavra cantada. Campinas: **Cadernos de estudos Linguísticos**, jul/dez, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636602>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

CASTRO, Patrícia Aparecida Pereira Penkal de. *et al.* A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. **ATHENA Revista Científica de Educação**, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://nead.uesc.br/arquivos/Fisica/instrumentacao/artigo.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

CAVALIERE, Ricardo. **Pontos essenciais em fonética e fonologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

CECCHETTO, Fabio. Entre a literatura e a música: o poético e o lúdico no contexto da canção da MPB. **DARANDINA** revista eletrônica – Programa de Pós-Graduação em Letras / UFJF – volume 4 – número 1. Jun/ 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/darandina/files/2011/06/Entre-a-literatura-e-a-m%C3%BAsica-o-po%C3%A9tico-e-o-l%C3%ADico-no-contexto-da-can%C3%A7%C3%A3o-da-MPB.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. O estatuto da lingüística aplicada no campo das ciências da linguagem e o ensino da escrita. **Revista da ABRALIN**, v. 7, n. 2, p. 243-271, jul./dez. 2008. Disponível em: <[file:///D:/Downloads/52497-202906-1-SM%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/52497-202906-1-SM%20(1).pdf)>. Acesso em: 05 abr. 2018.

CORREIA, Marcos Antônio. A função didático-pedagógica da linguagem musical: uma possibilidade na educação. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 127-145, 2010. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a10n36.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2018.

COSTA, N. B. Canção popular e ensino da língua materna: o gênero canção nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. **Linguagem em (Dis) curso**. Tubarão. 1(1) p.9-36, 2003. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0401/040101.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2017.

COSTA, Janete de Jesus Serra; CARNEIRO, Vanessa Soeiro. Vinícius de Moraes: o poetinha-letrista da literatura infantil brasileira. **Revista Letras Raras**: Vol 2, Nº 1 – 2013. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/151>>. Acesso em 25 fev. 2018.

DIAS, Viviane Borges et al. O Diário de Bordo como ferramenta de reflexão durante o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Ciências Biológicas da Universidade

Estadual de Santa Cruz – Bahia. Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – **IX ENPEC Águas de Lindóia, SP** – 10 a 14 de novembro de 2013. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1143-1.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2018.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2045>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo**: as ideias Linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FORIN JR, Renato. O lugar da canção nos estudos literários. **Anais do VIII Colóquio de Estudos Literários**. Londrina, 2014. Disponível em: <[http://www.uel.br/eventos/estudosliterarios/pages/arquivos/Renato%20Forin%20Junior\\_Texto%20Completo.pdf](http://www.uel.br/eventos/estudosliterarios/pages/arquivos/Renato%20Forin%20Junior_Texto%20Completo.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins fontes, 1995.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs.). Pesquisa-ação. In \_\_\_\_\_: **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. A noção de campo nas obras de Bourdieu e do círculo de Bakhtin: suas implicações para a teorização dos gêneros do discurso. **Revista da ANPOLL**. São Paulo: v.19, p.151 - 184, 2005. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/461>>. Acesso em: 22 maio 2018.

\_\_\_\_\_. A noção de ‘tema do gênero’ na obra do Círculo de Bakhtin. **Estudos Lingüísticos XXXV**, p. 1825-1834, 2006. [1825 / 1834]. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/78924271-A-nocao-de-tema-do-genero-na-obra-do-circulo-de-bakhtin.html>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

ITAÚ. A Arca de Noé. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: **Itaú Cultural**, 2018. Disponível em: <<http://albumitaucultural.org.br/secoes/a-arca-de-vinicius/>>. Acesso em: 01 de mar. 2018.

KOELLREUTTER. H. J. **Harmonia funcional**. São Paulo: Ricordi, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

LIMA, Judson Gonçalves de. Não é música. É canção. XX Encontro Regional de História: História e Liberdade. **Anais ANPUH/SP – UNESP Franca**. 06 a 10 de setembro de 2010. Disponível em: <<https://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XX%20Encontro/PDF/Autores%20e%20Artigos/Judson%20Gon%20E7alves%20de%20Lima.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

LOPES, Andressa Aparecida. **Gênero discursivo canção**: uma proposta de didatização para o ensino fundamental. Londrina, 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual de Londrina, Londrina – Paraná, 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000184474>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

LUNA, Rossana Paulino de. BRANCO, Sinara de Oliveira. O vlog como gênero textual aplicado a questões de ensino de Literatura. **Revista Letras Raras** ISSN: 2317-2347 – Vol 2, Nº 1 – 2013. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/142>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

MACEDO, Keila Márcia Ferreira de. Et al. A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Itinerarius Reflectionis**. Universidade Federal de Goiás - Campus de Jataí. v. 8 n. 1 jan/jul 2010. Disponível em: <[D:/Downloads/40868-Texto%20do%20artigo-171561-1-10-20160419%20\(1\).pdf](D:/Downloads/40868-Texto%20do%20artigo-171561-1-10-20160419%20(1).pdf)>. Acesso em: 06 abr. 2018.

MACIEL, Lucas Vinício de Carvalho. Além de “os gêneros do discurso”. **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas, jan/jun. 2011. Disponível em: <<file:///D:/Downloads/8636542-Texto%20do%20artigo-6243-1-10-20150617.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

MARCO, Jessica Dayane Novello de; TREVISOL, Marco Márcio Giusti. O fenômeno do vlog na era digital: análise de conteúdo do canal faz parte, da unoesc. **Unoesc & Ciência** - ACSA Joaçaba, v. 9, n. 1, p. 61-68, jan./jun. 2018. Disponível em: <<file:///D:/Downloads/13149-Texto%20do%20artigo-56913-1-10-20180525.pdf>>. Acesso em 22 nov. 2017.

MARQUES, Ana Claudia Nogueira; ROMUALDO, Edson Carlos. O gênero discursivo canção em livros didáticos das séries iniciais do ensino fundamental e médio. **XXIV Encontro Anual de Iniciação Científica**. Universidade Estadual de Maringá/ centro de ciências humanas. Maringá-Paraná, 2015. Disponível em: <<http://www.eaic.uem.br/eaic2015/anais/artigos/413.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2017.

MARTINS, Nilce Sant’Anna. **Introdução à estilística**. São Paulo, T.A. Queiroz: Edusp, 1989.

MEDEIROS, Beatriz Raposo de. Ritmo na língua e na música: o elo possível. **Revista Música em perspectiva**. V. 2 n. 2, outubro 2009. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/musica/article/view/19528>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

MENEGASSI, Renilson José. CAVALCANTI, Rosilene da Silva de M. Cconceitos Axiológicos bakhtinianos em propaganda impressa. São Paulo: **rev. Alfa**, 433-449,

2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1981-57942013000200005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-57942013000200005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 24 nov. 2017.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin**. Conceitos chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 167-177.

MORAES, José Geraldo Vinci de. História e música: canção popular e conhecimento histórico. São Paulo: **Revista Brasileira de História**. v. 20, nº 39, p. 203-221. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01882000000100009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882000000100009)>. Acesso em: 18 nov. 2017.

MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé**: poemas infantis. 20. Ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 1989.

NETO, José Borges. Música é linguagem? **Revista eletrônica de musicologia**. Volume IX - Outubro de 2005. Disponível em: <[http://www.rem.ufpr.br/\\_REM/REMV9-1/borges.html](http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMV9-1/borges.html)>. Acesso em: 29 set 2017.

OLIVEIRA, Aldeni Melo de; *et al.* Diário de bordo: uma ferramenta metodológica para o desenvolvimento da alfabetização científica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 10, n. 22, p. 119-132, mai./ago. 2017. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6429>>. Acesso em 22 fev. 2018.

PAIVA, Sílvia Cristina Fernandes; OLIVEIRA, Ana Arlinda. A literatura infantil no processo de formação do leitor. São Carlos: **Cadernos da Pedagogia**. Ano 4 v. 4 n. 7, p. 22-36, jan-jun. 2010. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/175/101>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

PINHEIRO, Eliana Moreira *et al.* O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. **Rev Latino-am Enfermagem**. 2005 setembro-outubro; 13(5):717-22. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-11692005000500016](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692005000500016)>. Acesso em 12 abr. 2018.

POLATO, Adriana Delmira Mendes. Análise Linguística: Do Estado Da Arte Ao Estatuto Dialógico. Maringá, 2017. 230 f. **Tese** (Doutorado em linguística) Universidade Estadual de Maringá, Maringá – Paraná, 2017.

PRIOLLI, Maria Luisa de Mattos. **Princípios Básicos da Música para a Juventude**. Volume 2. 19. ed. Rio de Janeiro: Casa Oliveira de músicas LTDA, 1996.

\_\_\_\_\_. **Princípios Básicos da Música para a Juventude**. Volume 1. 48. ed. Rio de Janeiro: Casa Oliveira de músicas LTDA, 2006.

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

ROMUALDO, Edson Carlos. A Expressividade fônica e o trabalho do professor de língua portuguesa. Cuiabá: **Polifonia**, v.18, n.23, p.43-66, jan./jun., 2011. Disponível em: <[file:///D:/Downloads/22-1031-1-PB%20\(2\).pdf](file:///D:/Downloads/22-1031-1-PB%20(2).pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2018.

ROUSSEAU, J. J. **Ensaio sobre a origem das línguas**. Campinas: Unicamp, 1998.

SANTANA, S. C. O gênero notícia nas coleções didáticas indicadas pelo Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos. 2012. 216f. **Dissertação** (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/LETR-8SVPXX/1240m.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 31 mar. 2018.

SCHROEDER, Silvia C. N. SCHROEDER, Jorge L. Música como discurso: uma perspectiva a partir da filosofia do círculo de Bakhtin. **música em perspectiva**: v.4 n.2, setembro 2011. Disponível em: <[file:///D:/Downloads/27495-182982-1-PB%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/27495-182982-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 11 nov. 2017.

SILVA, Marcelo Oliveira da. Diários de aula: análise de diários de uma professora de um curso superior de tecnologia de Porto Alegre, RS. **Revista Educação por Escrito** – PUCRS, v.4, n.2, dez. 2013. p. 114 – 128. Disponível em: <[file:///D:/Downloads/15224-63706-1-PB%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/15224-63706-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 24 fev. 2018.

SILVA, Rivaldete Oliveira; ALMEIDA, Maria de Fátima. Análise da interação verbal na teoria bakhtiniana. **Revista Eletrônica do Netli**. v.2., n.1., jun. 2013, p. 117-127. Disponível em: <<http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/viewFile/497/486>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1995.

SOUZA, José Peixoto Coelho de. A Canção na ótica dos gêneros discursivos: uma constelação de gêneros. **Cadernos do IL. Porto Alegre**, n.º 40, junho de 2010. p. 123-133. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/view/24911>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 262-271, maio/ago. 2013.

TATIT, Luiz. Elementos para análise da canção popular. **Cadernos de semiótica aplicada**, São Paulo, v. 1, n 2, p. 7-24, dez. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/article/view/623>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Semiótica da canção**. 3. Ed. São Paulo: Editora Escuta, 2007.

THIESEN, Juares da Silva, A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação** [on-line] 2008, n. 39, v. 13, sep-dez. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-24782008000300010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-24782008000300010&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 06 abr. 2018.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2017.

VOLOCHINOV, V. N./ BAKHTIN, M. Discurso na vida e discurso na arte: (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. 1926. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo.

**ANEXOS****ANEXO 1****QUESTIONÁRIO SÓCIO-HISTÓRICO**

Perguntas destinadas ao responsável pela criança  
(todas as questões tratam sobre o aluno)

**Curso:**

**Uma proposta de ensino/aprendizagem para o gênero discursivo  
Canção: sincretismo entre linguagem musical e linguagem verbal**

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Escolaridade: \_\_\_\_\_

**01-** A criança demonstra aptidão para música?

NÃO.

SIM. Através de qual atitude? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**02-** A criança toca algum instrumento musical, ou gosta de cantar?

NÃO.

SIM. Qual? \_\_\_\_\_

**03-** Há algum parente ou pessoa próxima da criança que toca algum instrumento, ou canta?

NÃO.

SIM. Qual o grau de proximidade? \_\_\_\_\_

**04-** A criança já assistiu a algum show musical ao vivo?

NÃO.

SIM. Qual show, e como vc descreveria o comportamento dela perante o show??

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**05-** A criança se interessa por leitura?

- NÃO.  
 SIM. Que tipo de material ela lê? (revistas, sites, blogs, livros, etc?)

---

---

**06-** A criança demonstra aptidão para escrever histórias, poemas, ou outra forma literária?

- NÃO.  
 SIM. Qual? \_\_\_\_\_

---

**07-** Há algum parente ou pessoa próxima da criança que se dedica a escrever histórias, poemas, ou outra forma literária?

- NÃO.  
 SIM. Qual o grau de proximidade? \_\_\_\_\_

**08-** A criança ouve canções em casa?

- NÃO.  
 SIM. Qual mídia? Ex: rádio, internet. \_\_\_\_\_

**09-** A criança costuma cantar canções?

- NÃO.  
 SIM. De qual gênero musical? \_\_\_\_\_

**10-** A criança costuma inventar canções, mesmo que seja misturando outras já existentes?

- NÃO.  
 SIM.

**11-** Qual o seu nome completo, e o grau de parentesco com a criança?

---

---

Paranavaí, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

**ASSINATURA DO RESPONSÁVEL**

## ANEXO 2

| <b>PLANO DE CURSO</b>  |
|--|
| <p>Nome do curso: O gênero discursivo canção: uma proposta de ensino para crianças<br/>           Faixa etária atendida: crianças entre 9 e 10 anos.<br/>           Número de aulas do curso: 30<br/>           Professor: Cristiano Brun Amarante</p>   |
| <p><b>Justificativa da disciplina:</b></p> <p>Visando ampliação das perspectivas de ensino-aprendizagem sobre a canção, este planejamento direciona-se ao trabalho com as linguagens verbal e musical reunidas nesse gênero discursivo, aqui tomado como intersemiótico justamente por conter em si duas linguagens específicas.</p> <p>Através do trabalho com a canção é possível identificarmos seus elementos constituintes, pormenorizando suas características, e obtendo resultados semânticos das combinações desses elementos. A canção é um importante instrumento didático para tratarmos tanto de questões linguísticas quanto questões musicais.</p> <p>Com isso, propomos um curso acerca da canção, que relacione elementos constitutivos musicais (harmonia, melodia e ritmo) com a linguagem verbal, enfatizando questões que tratem do contexto sócio-histórico de produção do gênero.</p> <p><b>Objetivo geral:</b> possibilitar ao aluno parâmetros de leitura sobre o gênero canção, enfatizando tanto linguagem musical quanto verbal, entrelaçadas por um contexto sócio histórico.</p> |

| <b>Objetivos específicos</b>  | <b>Conteúdo</b>   | <b>Número de aulas previstas</b> | <b>Desenvolvimento metodológico</b>   |
|---|---|----------------------------------|---|
| 1- contextualizar a obra em seu tempo histórico com posições axiológicas pertinentes. | <p><b>- UNIDADE I</b></p> <p>1- Contexto sócio-histórico de produção do livro de poemas e das canções de “A Arca de Noé”.</p> | 1- 2 aulas                       | 1-Partindo do livro de poemas <b>A Arca de Noé</b> , conheceremos as canções oriundas desse livro, observando suas mídias utilizadas à época, buscando os posicionamentos axiológicos sobre a obra. |
|   | <p><b>- UNIDADE II</b></p> <p>1- A casa – poema e música</p>  | 1-2 aulas                        |   |
|   | <p>2- O Pato – poema e</p>  | 2-2 aulas                        |   |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| <p>2- desenvolver conhecimento sobre os elementos constituintes da Canção.</p> | <p>música</p> <p>3- O Pato – ritmo e verbal</p> <p>4- O Pato – melodia e verbal</p> <p>5- O Pato – harmonia e verbal</p> <p>6- O Peru – poema e música</p> <p>7- O Peru – ritmo e verbal</p> <p>8- O Peru – melodia e verbal</p> <p>9- O Peru – harmonia e verbal</p> <p>10- As Abelhas – poema e música</p> <p>11- As Abelhas – ritmo e verbal</p> <p>12- As Abelhas – melodia e verbal</p> <p>13- As Abelhas – harmonia e verbal.</p> | <p>3-2 aulas</p> <p>4-2 aulas</p> <p>5-2 aulas</p> <p>6-2 aulas</p> <p>7-2 aulas</p> <p>8-2 aulas</p> <p>9-2 aulas</p> <p>10-2aulas</p> <p>11-2aulas</p> <p>12-2aulas</p> <p>13-2 aulas</p> | <p>2-A partir do estudo dos componentes da Canção, abordaremos a união entre os elementos e os possíveis resultados sensitivos resultantes desse sincretismo.</p> |
| <p>3- produzir esboço de canção como resultado final</p>                       | <p><b>- UNIDADE III</b></p> <p>1- Produção final</p>  | <p>1-2 aulas</p>  | <p>3-Criação de uma nova canção, composta por alunos/professor, embasados nos estudos feitos até ali sobre canção.</p>  |

## REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

## ANEXO 3

## PLANOS DE AULA

## Anexo 3.1

## Aulas 1 e 2 – contexto sócio-histórico

**Casa de Cultura Carlos Drummond de Andrade – Paranavaí-Paraná**

**Professor:** Cristiano Brun Amarante

**Turma:** crianças entre 9 e 10 anos de idade      **turno:** tarde

**Horário:** 17h      **Duração:** 2 aulas de 45min cada

**Conteúdo:** livro e canções **A arca de Noé:** contexto sócio-histórico de produção.

**Objetivo geral:**

- Apresentar o livro **A arca de Noé** e as canções criadas a partir dele, direcionando as aulas para a dimensão sócio-histórica de produção do livro e dos discos, enfatizando os conceitos axiológicos que circundam esse gênero discursivo.

**Objetivos específicos:**

- Contextualizar sócio-historicamente as poesias do livro e as canções dos discos de **A arca de Noé**.
- Apresentar as canções dos discos **A arca de Noé** e **A arca de Noé 2**.
- Trabalhar as questões axiológicas referentes ao livro e aos discos da obra.

**Procedimentos de ensino**

**Atividade pré –**

- Apresentação aos alunos sobre o projeto relacionado ao curso, e de seus objetivos.
- Demonstração do livro **A arca de Noé:** sabem o que é um poema? Para quem os poemas desse livro foram escritos? (questões valorativas que levam em conta a presença de gravuras e o estilo de linguagem desses poemas).
- Quem escreveu o livro? (aqui usarei do computador para apresentar Vinicius de Moraes).
- Há quanto tempo foram criados os poemas, (trabalho voltado à ficha catalográfica do livro).
- Onde é que circula um livro de poemas?
- Leitura dos poemas ao microfone.

**Atividade durante –**

- Sobre música, o que sabem? Falaremos sobre os elementos musicais - harmonia, melodia e ritmo - de maneira superficial, mas já com objetivos didáticos.
- Observaremos os encartes dos CDs, bem como as mídias utilizadas para gravação da época (LP e fita cassete, com intuito de se trazer o contexto de produção da obra).
- Que relação há entre essa obra do Vinicius e a arca de Noé bíblica? (veremos um vídeo de um desenho animado que trata do texto bíblico).
- Observaremos alguns dos poemas, ouvindo suas respectivas canções, e veremos os animais reais através de vídeos no computador.
- Como se dá essa combinação entre música e letra?
- Onde podemos ouvir canções hoje em dia?

**Atividade pós-**

- Com ajuda dos alunos, o professor produzirá um pequeno poema, sobre um animal que não esteja no livro ou nos discos, para então musicá-lo.

| <b>Recursos</b>  |
|--|
| - Violão com cabo e pedestal; Aparelho de som toca CDs; CDs da obra em questão; Notebook e caixas de som; LP e fita cassete; Amplificador com pedestal e microfone; Celular para filmagens; Livro A Arca de Noé.   |
| <b>Procedimentos de avaliação</b>  |
| - Participação nas aulas e na elaboração do trecho de canção.  |
| <b>Referências:</b>  |
| BUENO, Viviane Freire; MACEDO, Elizeu Coutinho de. Julgamento de estados emocionais em faces esquemáticas por meio da música por crianças. <b>Psicologia: Teoria e Prática</b> – 2004, 6(2): 27-36. Disponível em: < <a href="http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1162">http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1162</a> >. Acesso em: 22 nov. 2017. |
| CARMO JR, José Roberto do. Sobre a Gramática da Palavra cantada. Campinas: <b>Cadernos de estudos Linguísticos</b> , jul/dez, 2012.  |
| CASTRO, Patricia Aparecida Pereira Penkal de. Et Al. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. <b>ATHENA • Revista Científica de Educação</b> , v. 10, n. 10, jan./jun. 2008.  |
| CECCHETTO, Fabio. Entre a literatura e a música: o poético e o lúdico no contexto da canção da MPB. DARANDINA revisteletrônica – Programa de Pós-Graduação em Letras / UFJF – volume 4 – número 1. Jun/ 2011.  |
| KOELLREUTTER, H. J. <b>Harmonia Funcional</b> : introdução à teoria das funções harmônicas. 3ª ed. São Paulo: Editora Ricordi, 1986.   |
| LIBÂNEO, José Carlos. <b>Didática</b> . São Paulo: Cortez, 1992.   |
| MORAES, Vinicius de. <b>A arca de Noé</b> : poemas infantis. 20ª. Ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 1989.   |

## Anexo 3.2

## Aulas 3 e 4 - A casa

**Casa de Cultura Carlos Drummond de Andrade – Paranavaí-Paraná**

**Professor:** Cristiano Brun Amarante

**Turma:** crianças entre 9 e 10 anos de idade      **turno:** tarde

**Horário:** 17h      **Duração:** 2 aulas de 45min cada

**Conteúdo:** poema e canção A casa, do livro e discos **A arca de Noé.**

**Objetivo geral:**

- Apresentar a canção A casa em sua constituição global, com ritmo, melodia, harmonia e o verbal musicado.

**Objetivos específicos:**

- Interpretar o conteúdo verbal da canção.
- Distinguir os elementos musicais da canção.
- Demonstrar a união entre o conteúdo verbal e o musical na canção.

**Procedimentos de ensino**

**Atividade pré –**

- Leitura em voz alta do conteúdo verbal do poema A casa.
- Interpretação da letra do poema: sobre o que trata esse poema? Que casa é essa?
- Observação de quem está interpretando as canções dos CDs (leitura dos encartes do LP, dos CDs e da Fita cassete).
- Audição da canção: vocês sabem como se constitui uma canção? Vocês já ouviram falar sobre um refrão musical?

**Atividade durante -**

- Observação dos 4 elementos da canção: o que entendem sobre o ritmo, e como ele interfere na letra? E sobre a melodia, o que podemos definir, e qual sua relação com o conteúdo verbal? Como podemos entender a harmonia musical que acompanha os outros elementos?
- Execução da canção pelo professor, ao violão.

**Atividade pós-**

- Quais sentidos o elemento ritmo traz para a letra?
- Há diferença na maneira com que produzimos os sons da fala durante a leitura da letra, e os sons da voz acompanhada de melodia, na canção?
- A harmonia chama atenção em algum momento? Como é que ela se integra à letra da canção?
- Os alunos serão convidados a cantarem individualmente a canção ao microfone, acompanhados pelo professor ao violão.

**Recursos**

- Aparelho de som tocador de CD; CDs da obra com seus encartes; violão com pedestal e cabo; caixa amplificadora com pedestal; microfone; texto verbal impresso; celular para filmagem com tripe; livro *A Arca de Noé*.

**Procedimentos de avaliação**

- Participação nas aulas.

**Referências:**

BUENO, Viviane Freire; MACEDO, Elizeu Coutinho de. Julgamento de estados emocionais em faces esquemáticas por meio da música por crianças. **Psicologia: Teoria e Prática** – 2004, 6(2): 27-36. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1162>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

CARMO JR, José Roberto do. Sobre a Gramática da Palavra cantada. Campinas: **Cadernos de estudos Linguísticos**, jul/dez, 2012.

CASTRO, Patricia Aparecida Pereira Penkal de. Et Al. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. **ATHENA • Revista Científica de Educação**, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008.

KOELLREUTTER, H. J. **Harmonia Funcional**: introdução à teoria das funções harmônicas. 3ª ed. São Paulo: Editora Ricordi, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé**: poemas infantis. 20ª. Ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 1989.

### Anexo 3.3

#### Aulas 5 e 6 - O pato

**Casa de Cultura Carlos Drummond de Andrade – Paranavaí-Paraná**

**Professor:** Cristiano Brun Amarante

**Turma:** crianças entre 9 e 10 anos de idade      **turno:** tarde

**Horário:** 17h      **Duração:** 2 aulas de 45min cada

**Conteúdo:** poema e canção O pato, do livro e discos **A arca de Noé.**

**Objetivo geral:**

- Apresentar a canção O pato em sua constituição global, com ritmo, melodia, harmonia e o verbal musicado.

**Objetivos específicos:**

- Interpretar o conteúdo verbal da canção.
- Distinguir os elementos musicais.
- Demonstrar a união entre o conteúdo verbal e o musical na canção.

#### Procedimentos de ensino

**Atividade pré –**

- Leitura no microfone do conteúdo verbal do poema O pato.
- Interpretação da letra do poema: o que quer dizer o texto? O que acontece com o pato?
- Audição da canção: como se constitui essa canção, quais seus elementos?
- A letra se modifica quando inserimos a parte musical?
- Qual é o refrão dessa canção?

**Atividade durante –**

- Como se constituem os elementos na canção? É possível distingui-los?
- O que se entende por ritmo, e como ele interfere na letra?
- E sobre a melodia, o que podemos definir, e qual sua relação com o conteúdo verbal?
- Como podemos entender a harmonia musical que acompanha os outros elementos?
- Execução da canção pelo professor, ao violão.

**Atividade pós-**

- Quais sentidos o elemento ritmo traz para a letra?
- Há diferença na maneira com que produzimos os sons da fala durante a leitura da letra, e os sons da voz acompanhada de melodia, na canção?
- A harmonia chama atenção em algum momento? Como é que ela se integra à letra da canção?
- Os alunos serão convidados a cantarem individualmente a canção O pato, acompanhados pelo professor ao violão.

#### Recursos

- Aparelho de som tocador de CD; CDs da obra com seus encartes; violão com pedestal e cabo; caixa amplificadora com pedestal. microfone; texto verbal impresso; celular para filmagem com tripé; livro *A Arca de Noé.*

#### Procedimentos de avaliação

- Participação nas aulas.

#### Referências:

BUENO, Viviane Freire; MACEDO, Elizeu Coutinho de. Julgamento de estados emocionais em faces esquemáticas por meio da música por crianças. **Psicologia: Teoria e Prática** – 2004, 6(2): 27-36. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1162>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

CARMO JR, José Roberto do. Sobre a Gramática da Palavra cantada. Campinas: **Cadernos de estudos Linguísticos**, jul/dez, 2012.

CASTRO, Patricia Aparecida Pereira Penkal de. Et Al. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. **ATHENA** • Revista Científica de Educação, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008.

KOELLREUTTER, H. J. **Harmonia Funcional**: introdução à teoria das funções harmônicas. 3ª ed. São Paulo: Editora Ricordi, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé**: poemas infantis. 20. Ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 1989.

## Anexo 3.4

## Aula 7 - O pato – Ritmo

**Casa de Cultura Carlos Drummond de Andrade – Paranavaí-Paraná**

**Professor:** Cristiano Brun Amarante

**Turma:** crianças entre 9 e 10 anos de idade      **turno:** tarde

**Horário:** 17h      **Duração:** 1 aula de 45min

**Conteúdo:** ritmo da canção O pato.

**Objetivo geral:**

- Desenvolver algumas noções sobre o ritmo como integrante fundamental na formação da canção, que engloba também a melodia, a harmonia, e o verbal musicado.

**Objetivos específicos:**

- Demonstrar o conceito sobre ritmo.
- Fundamentar os compassos musicais 2/4 e 3/4.
- Desenvolver o conceito sobre pulsação rítmica musical.

**Procedimentos de ensino**

**Atividade pré –**

- Audição da canção O pato.
- Demonstração dos conceitos de pulsação rítmica e de compasso.
- Demonstração isolada do ritmo da canção.

**Atividade durante -**

- Exercícios rítmicos voltados à observação da fórmula de compasso em 2/4.
- Exercícios rítmicos, em grupos de dois ou três alunos, em que se executará a pulsação rítmica de compasso 3/4.
- A canção será novamente ouvida, dessa vez sendo acompanhada ritmicamente pelos alunos através dos instrumentos de percussão.

**Atividade pós-**

- Em duplas, enquanto um aluno canta, o outro toca a percussão.

**Recursos**

- Aparelho de som, tocador de CDs; CDs; instrumentos de percussão (tubadora, chocalhos, triangulo); caixa amplificadora com pedestal. celular para filmagem, com tripe; microfone. texto verbal impresso. livro *A Arca de Noé*.

**Procedimentos de avaliação**

- Participação na aula.

**Referências:**

BUENO, Viviane Freire; MACEDO, Elizeu Coutinho de. Julgamento de estados emocionais em faces esquemáticas por meio da música por crianças. **Psicologia: Teoria e Prática** – 2004, 6(2): 27-36. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1162>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

CARMO JR, José Roberto do. Sobre a Gramática da Palavra cantada. Campinas: **Cadernos de estudos Linguísticos**, jul/dez, 2012.

CASTRO, Patricia Aparecida Pereira Penkal de. Et Al. A importância do planejamento das aulas para

organização do trabalho do professor em sua prática docente. **ATHENA** • Revista Científica de Educação, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008.

KOELLREUTTER, H. J. **Harmonia Funcional**: introdução à teoria das funções harmônicas. 3ª ed. São Paulo: editora Ricordi, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

MEDEIROS, Beatriz Raposo de. Ritmo na língua e na música: o elo possível. **rev. Música em perspectiva**. V. 2 n. 2, outubro 2009. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/ojs2/index.php/musica/article/view/19528/12755>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé**: poemas infantis. 20. Ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 1989.

## Anexo 3.5

|   |
|---|
| <b>Aula 8 – O pato – Ritmo e Verbal</b> |
|---|

**Casa de Cultura Carlos Drummond de Andrade – Paranavaí-Paraná**

**Professor:** Cristiano Brun Amarante

**Turma:** crianças entre 9 e 10 anos de idade      **turno:** tarde

**Horário:** 17h      **Duração:** 1 aula de 45min

**Conteúdo:** ritmo e verbal na canção O pato.

**Objetivo geral:**

- Desenvolver a relação entre o verbal e o ritmo, estabelecendo-se um sincretismo entre música e fonética.

**Objetivos específicos:**

- Trabalhar a noção de sílaba forte nas palavras ritmadas.

- Estabelecer relação entre compassos de 3 tempos e a linguagem verbal.

- Relacionar as sílabas tônicas – proparoxítonas, paroxítonas, e oxítonas – com a pulsação rítmica em compassos 3/4.

**Procedimentos de ensino**

**Atividade pré –**

- Leitura da letra da canção O pato de maneira ritmada.

**Atividade durante -**

- Escanção do texto da canção em cadência de 3 tempos, de maneira a encaixar a linguagem verbal no rítmico musical de compasso 3/4.
- Mudaremos a acentuação da letra cantada, alternando entre o primeiro, o segundo e o terceiro tempo de cada compasso.
- Em duplas, seguindo a fórmula de compasso 3/4, enquanto um aluno bate palmas nos tempos 1 e 3, outro aluno bate palmas no tempo 2.

**Atividade pós-**

- A canção será cantada acompanhada apenas pelo ritmo, tocado nos instrumentos de percussão.

**Recursos**

- Aparelho de som tocador de CDs; CDs; instrumentos de percussão; caixa amplificadora com pedestal; celular para filmagem, com tripe; microfone; texto verbal impresso; livro *A Arca de Noé*.

**Procedimentos de avaliação**

- Participação nas atividades da aula.

**Referências:**

BUENO, Viviane Freire; MACEDO, Elizeu Coutinho de. Julgamento de estados emocionais em faces esquemáticas por meio da música por crianças. **Psicologia: Teoria e Prática** – 2004, 6(2): 27-36. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1162>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

CARMO JR, José Roberto do. Sobre a Gramática da Palavra cantada. Campinas: **Cadernos de estudos Linguísticos**, jul/dez, 2012.

CASTRO, Patricia Aparecida Pereira Penkal de. Et Al. A importância do planejamento das aulas para

organização do trabalho do professor em sua prática docente. **ATHENA** • Revista Científica de Educação, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008.

KOELLREUTTER, H. J. **Harmonia Funcional**: introdução à teoria das funções harmônicas. 3ª ed. São Paulo: editora Ricordi, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

MEDEIROS, Beatriz Raposo de. Ritmo na língua e na música: o elo possível. **rev. Música em perspectiva**. V. 2 n. 2, outubro 2009. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/ojs2/index.php/musica/article/view/19528/12755>. Acesso em: 21 jan. 2018.

MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé**: poemas infantis. 20. Ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 1989.

## Anexo 3.6

## Aula 9 - O pato - Melodia

**Casa de Cultura Carlos Drummond de Andrade – Paranavaí-Paraná**

**Professor:** Cristiano Brun Amarante

**Turma:** crianças entre 9 e 10 anos de idade      **turno:** tarde

**Horário:** 17h      **Duração:** 1 aula de 45min

**Conteúdo:** melodia na canção O pato.

**Objetivo geral:**

- Apresentar as concepções musicais sobre melodia, demonstrando as possibilidades de sequências de notas musicais.

**Objetivos específicos:**

- Desenvolver o conhecimento sobre os sons denominados notas musicais.
- Trabalhar a melodia da canção através de vocalizes.
- Salientar a diferença entre a voz falada e a voz cantada.

**Procedimentos de ensino**

**Atividade pré –**

- A melodia da canção O Pato será executada isoladamente, ao Violão.

**Atividade durante -**

- Exercícios de percepção musical. (alternância entre graves e agudos).
- Meninos cantarão o grave e meninas o agudo, depois vice-versa.
- Utilização dos violões (trazidos pelos alunos) para execução de notas graves, médias e agudas no instrumento. (individualmente).

**Atividade pós-**

- Cantaremos a melodia da canção usando apenas das vogais. (cada aluno escolhe uma vogal e entoa a melodia através dessa vogal).

**Recursos**

- Violão com cabo e pedestal; aparelho de som toca CDs; CDs da obra; amplificador com pedestal e microfone; celular para filmagens e tripe; folha com letra impressa. livro *A Arca de Noé*; violões dos alunos.

**Procedimentos de avaliação**

- Participação nas discussões sobre a melodia.

**Referências:**

BUENO, Viviane Freire; MACEDO, Elizeu Coutinho de. Julgamento de estados emocionais em faces esquemáticas por meio da música por crianças. **Psicologia: Teoria e Prática** – 2004, 6(2): 27-36. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1162>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

CARMO JR, José Roberto do. Sobre a Gramática da Palavra cantada. Campinas: **Cadernos de estudos Linguísticos**, jul/dez, 2012.

CASTRO, Patricia Aparecida Pereira Penkal de. Et Al. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. **ATHENA • Revista Científica de**

Educação, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008.

KOELLREUTTER, H. J. **Harmonia Funcional**: introdução à teoria das funções harmônicas. 3ª ed. São Paulo: Editora Ricordi, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé**: poemas infantis. 20. Ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 1989.

## Anexo 3.7

|  |
|--|
| <b>Aula 10 - O pato – Melodia e Verbal</b> |
|--|

**Casa de Cultura Carlos Drummond de Andrade – Paranavaí-Paraná**

**Professor:** Cristiano Brun Amarante

**Turma:** crianças entre 9 e 10 anos de idade      **turno:** tarde

**Horário:** 17h      **Duração:** 1 aula de 45min

**Conteúdo:** melodia e verbal na canção O Pato

**Objetivo geral:**

- Demonstrar as relações entre a melodia e o verbal através da canção *O Pato*.

**Objetivos específicos:**

- Desenvolver o conhecimento sobre escala musical.
- Trabalhar exercícios de *vocalize* nos quais se una melodia e letra.
- Salientar a diferença entre a linguagem verbal falada e cantada.

|                                |
|--------------------------------|
| <b>Procedimentos de ensino</b> |
|--------------------------------|

**Atividade pré –**

- Execução ao violão da melodia da canção O Pato, acompanhada pelo conteúdo verbal cantado.

**Atividade durante -**

- Trabalharemos a melodia e a letra da canção com a ajuda do Violão, para entoarmos as notas musicais em exercícios de vocalizes.
- Cantaremos parte da letra, e outra parte falaremos.
- Falaremos sobre o conceito de afinação como desvio da melodia original que acompanha a letra.
- Os alunos serão convidados a cantar a melodia/letra da canção, acompanhados pelo professor executando a melodia ao violão.

**Atividade pós-**

- Que sentidos a união entre melodia e letra nos traz?
- Cada aluno será convidado a cantar no microfone, modificando o pato da canção pelo nome de um dos alunos (ou do próprio professor) presentes na sala.

|                 |
|-----------------|
| <b>Recursos</b> |
|-----------------|

- violão com cabo e pedestal; aparelho de som toca CDs; CDs da obra em questão; amplificador com pedestal e microfone; celular para filmagens e tripé. Folha com letra impressa. Livro A Arca de Noé.

|                                   |
|-----------------------------------|
| <b>Procedimentos de avaliação</b> |
|-----------------------------------|

- Participação na discussão sobre o verbal acompanhado da melodia.

|                     |
|---------------------|
| <b>Referências:</b> |
|---------------------|

BUENO, Viviane Freire; MACEDO, Elizeu Coutinho de. Julgamento de estados emocionais em faces esquemáticas por meio da música por crianças. **Psicologia: Teoria e Prática** – 2004, 6(2): 27-36. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1162>>.

Acesso em: 22 nov. 2017.

CARMO JR, José Roberto do. Sobre a Gramática da Palavra cantada. Campinas: **Cadernos de estudos Linguísticos**, jul/dez, 2012.

CASTRO, Patricia Aparecida Pereira Penkal de. Et Al. A importância do planejamento das aulas para

organização do trabalho do professor em sua prática docente. **ATHENA** • Revista Científica de Educação, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

KOELLREUTTER, H. J. **Harmonia Funcional**: introdução à teoria das funções harmônicas. 3ª ed. São Paulo: Editora Ricordi, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé**: poemas infantis. 20. Ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 1989.

## Anexo 3.8

|                                    |
|------------------------------------|
| <b>Aula 11 - O pato – Harmonia</b> |
|------------------------------------|

**Casa de Cultura Carlos Drummond de Andrade – Paranavaí-Paraná**

**Professor:** Cristiano Brun Amarante

**Turma:** crianças entre 9 e 10 anos de idade      **turno:** tarde

**Horário:** 17h      **Duração:** 1 aula de 45min

**Conteúdo:** harmonia na canção O Pato

**Objetivo geral:**

- Demonstrar as relações existentes entre as notas musicais tocadas simultaneamente.

**Objetivos específicos:**

- Abordar os conceitos sobre acordes musicais.

- Conceituar a harmonia relacionada a encadeamentos de acordes.

- Demonstrar a relação entre harmonia, a melodia, o ritmo e o conteúdo verbal.

|                                |
|--------------------------------|
| <b>Procedimentos de ensino</b> |
|--------------------------------|

**Atividade pré –**

- Breve revisão da aula anterior.
- Apresentar a canção O Pato pelo viés da harmonia.

**Atividade durante -**

- Trataremos sobre acordes como combinações de notas. Trabalharemos os acordes de Lá maior e Mi maior, no violão.
- Executaremos os acordes no violão, cada aluno no seu instrumento.
- Professor relacionará encadeamento harmônico acompanhado pelo ritmo, no violão, e depois adicionaremos também a melodia, executada vocalmente, através das oclusivas p, acompanhada de vogais.

**Atividade pós-**

- Cantaremos a canção em sua constituição global, com ritmo, melodia, o verbal musicado, e a harmonia.

|                 |
|-----------------|
| <b>Recursos</b> |
|-----------------|

- Aparelho de som tocador de CD; CDs; violão com pedestal e cabo; caixa amplificadora com pedestal; microfone; texto verbal impresso; celular para filmagem com tripe; cavaquinho; carimbo de acordes. livro *A Arca de Noé*.

|                                   |
|-----------------------------------|
| <b>Procedimentos de avaliação</b> |
|-----------------------------------|

- Participação na discussão sobre a aula.

|                     |
|---------------------|
| <b>Referências:</b> |
|---------------------|

BUENO, Viviane Freire; MACEDO, Elizeu Coutinho de. Julgamento de estados emocionais em faces esquemáticas por meio da música por crianças. **Psicologia: Teoria e Prática** – 2004, 6(2): 27-36. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1162>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

CARMO JR, José Roberto do. Sobre a Gramática da Palavra cantada. Campinas: **Cadernos de estudos Linguísticos**, jul/dez, 2012.

CASTRO, Patricia Aparecida Pereira Penkal de. Et Al. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. **ATHENA** • Revista Científica de Educação, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

KOELLREUTTER, H. J. **Harmonia Funcional**: introdução à teoria das funções harmônicas. 3ª ed. São Paulo: Editora Ricordi, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé**: poemas infantis. 20. Ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 1989.

## Anexo 3.9

## Aula 12 - O pato – FINAL

**Casa de Cultura Carlos Drummond de Andrade – Paranavaí-Paraná**

**Professor:** Cristiano Brun Amarante

**Turma:** crianças entre 9 e 10 anos de idade      **turno:** tarde

**Horário:** 17h      **Duração:** 1 aula de 45min

**Conteúdo:** canção O Pato em sua constituição total.

**Objetivo geral:**

- Relacionar na canção a harmonia, a melodia, o ritmo, e o verbal musicado.

**Objetivos específicos:**

- Demonstrar a dependência da melodia-letra em relação à harmonia.

- Modificar o ritmo, enfatizando a imutabilidade da harmonia, da melodia e da letra na canção.

- Interpretar a canção de maneira completa.

**Procedimentos de ensino**

**Atividade pré –**

- Ouviremos mais uma vez a canção O Pato, dessa vez observando todos os seus elementos constitutivos.

**Atividade durante -**

- Cantaremos a canção, acompanhados do professor ao violão, em um ritmo diferente do original.
- Dividiremos os alunos, enquanto uns executam o ritmo através de palmas, os outros executam a melodia junto da letra, acompanhados pelo professor ao violão executando a harmonia.
- Criaremos grupos de 3 ou 4 alunos, em que cada grupo cantará uma voz específica na harmonia da canção.

**Atividade pós-**

- Alunos cantarão a canção acompanhados pelo professor ao violão.

**Recursos**

- Aparelho de som, tocador de CD; CDs; Violão com pedestal e cabo; Caixa amplificadora com pedestal. Microfone. Texto Verbal impresso; Celular para filmagem, com tripe. Carimbo de acordes. Livro A Arca de Noé.

**Procedimentos de avaliação**

- Participação nos shows finais.

**Referências:**

BUENO, Viviane Freire; MACEDO, Elizeu Coutinho de. Julgamento de estados emocionais em faces esquemáticas por meio da música por crianças. **Psicologia: Teoria e Prática** – 2004, 6(2): 27-36. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1162>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

CARMO JR, José Roberto do. Sobre a Gramática da Palavra cantada. Campinas: **Cadernos de estudos Linguísticos**, jul/dez, 2012.

CASTRO, Patricia Aparecida Pereira Penkal de. Et Al. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. **ATHENA** • Revista Científica de

Educação, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

KOELLREUTTER, H. J. **Harmonia Funcional**: introdução à teoria das funções harmônicas. 3ª ed. São Paulo: Editora Ricordi, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé**: poemas infantis. 20. Ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 1989.

## Anexo 3.10

## Aulas 13 e 14 - O peru

**Casa de Cultura Carlos Drummond de Andrade – Paranavaí-Paraná**

**Professor:** Cristiano Brun Amarante

**Turma:** crianças entre 9 e 10 anos de idade      **turno:** tarde

**Horário:** 17h      **Duração:** 2 aulas de 45min cada

**Conteúdo:** poema e canção O peru, do livro e discos **A arca de Noé.**

**Objetivo geral:**

- Apresentar a canção O peru em sua constituição global, com ritmo, melodia, harmonia e o verbal musicado.

**Objetivos específicos:**

- Interpretar o verbal da canção.
- Distinguir os elementos musicais na canção.
- Demonstrar a união entre o conteúdo verbal e o musical.

**Procedimentos de ensino**

**Atividade pré –**

- Leitura no microfone do conteúdo verbal do poema O peru.
- Interpretação do poema.
- Audição da Canção O peru.
- Como se constitui essa canção, quais seus elementos?
- O que muda na letra quando inserimos a parte musical?
- Qual é o refrão dessa canção?

**Atividade durante -**

- Como se constituem os elementos na canção? É possível distingui-los?
- O que entendem sobre o ritmo, e como ele interfere na letra?
- E sobre a melodia, o que podemos definir, e qual sua relação com o conteúdo verbal?
- Como podemos entender a harmonia musical que acompanha os outros elementos?
- Execução da canção, ao violão.

**Atividade pós-**

- Quais sentidos o elemento ritmo traz para a letra?
- Há diferença na maneira com que produzimos os sons da fala durante a leitura da letra, e os sons da voz acompanhada de melodia, na canção?
- A harmonia chama atenção em algum momento? Como é que ela se integra à letra da canção?
- Os alunos serão convidados a cantarem ao microfone a canção, acompanhados pelo professor ao violão.

**Recursos**

- Aparelho de som tocador de CD; CDs da obra, com seus encartes; violão com pedestal e cabo; caixa amplificadora com pedestal; microfone; texto verbal impresso; celular para filmagem com tripé; livro *A Arca de Noé*.

**Procedimentos de avaliação**

- Participação nas aulas.

**Referências:**

BUENO, Viviane Freire; MACEDO, Elizeu Coutinho de. Julgamento de estados emocionais em faces esquemáticas por meio da música por crianças. **Psicologia: Teoria e Prática** – 2004, 6(2): 27-36. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1162>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

CARMO JR, José Roberto do. Sobre a Gramática da Palavra cantada. Campinas: **Cadernos de estudos Linguísticos**, jul/dez, 2012.

CASTRO, Patricia Aparecida Pereira Penkal de. Et Al. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. **ATHENA • Revista Científica de Educação**, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

KOELLREUTTER, H. J. **Harmonia Funcional**: introdução à teoria das funções harmônicas. 3ª ed. São Paulo: Editora Ricordi, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé**: poemas infantis. 20. Ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 1989.

## Anexo 3.11

## Aula 15 - O peru – Ritmo

**Casa de Cultura Carlos Drummond de Andrade – Paranavaí-Paraná**

**Professor:** Cristiano Brun Amarante

**Turma:** crianças entre 9 e 10 anos de idade      **turno:** tarde

**Horário:** 17h      **Duração:** 1 aula de 45min

**Conteúdo:** ritmo na canção O Peru

**Objetivo geral:**

- Desenvolver algumas noções sobre o ritmo como integrante na base constituição da canção, que engloba também a melodia, a harmonia, e o verbal musicado.

**Objetivos específicos:**

- Demonstrar o conceito sobre ritmo musical.
- Fundamentar os compassos musicais 2/4 e 4/4.
- Desenvolver o conceito sobre pulsação rítmica musical.

**Procedimentos de ensino**

**Atividade pré –**

- Audição da canção O Peru.
- Demonstração dos conceitos de pulsação rítmica e de compasso da canção.
- Demonstração isolada do ritmo da canção.

**Atividade durante -**

- Exercícios rítmicos voltados à observação da fórmula de compasso em 2/4.
- Exercícios rítmicos em duplas, em que se executará a pulsação rítmica de divisão 4/4.
- A canção será novamente ouvida, dessa vez sendo acompanhada ritmicamente pelos alunos através dos instrumentos de percussão.

**Atividade pós-**

- Em duplas, enquanto um aluno canta, o outro toca a percussão.

**Recursos**

- Aparelho tocador de CDs; CDs; instrumentos de percussão (tubadora, chacoalhos, triângulo); caixa amplificadora com pedestal; celular com tripe; microfone. texto verbal impresso. livro *A Arca de Noé*.

**Procedimentos de avaliação**

- Participação na aula.

**Referências:**

BUENO, Viviane Freire; MACEDO, Elizeu Coutinho de. Julgamento de estados emocionais em faces esquemáticas por meio da música por crianças. **Psicologia: Teoria e Prática** – 2004, 6(2): 27-36. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1162>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

CARMO JR, José Roberto do. Sobre a Gramática da Palavra cantada. Campinas: **Cadernos de estudos Linguísticos**, jul/dez, 2012.

CASTRO, Patricia Aparecida Pereira Penkal de. Et Al. A importância do planejamento das aulas para

organização do trabalho do professor em sua prática docente. **ATHENA** • Revista Científica de Educação, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

KOELLREUTTER, H. J. **Harmonia Funcional**: introdução à teoria das funções harmônicas. 3ª ed. São Paulo: Editora Ricordi, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

MEDEIROS, Beatriz Raposo de. Ritmo na língua e na música: o elo possível. **rev. Música em perspectiva**. V. 2 n. 2, outubro 2009. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/ojs2/index.php/musica/article/view/19528/12755>. Acesso em: 21 jan. 2018.

MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé**: poemas infantis. 20. Ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 1989.

## Anexo 3.12

|  |
|--|
| <b>Aula 16 - O peru – Ritmo e Verbal</b> |
|--|

**Casa de Cultura Carlos Drummond de Andrade – Paranavaí-Paraná**

**Professor:** Cristiano Brun Amarante

**Turma:** crianças entre 9 e 10 anos de idade      **turno:** tarde

**Horário:** 17h      **Duração:** 1 aula de 45min

**Conteúdo:** verbal e ritmo na canção O peru.

**Objetivo geral:**

- Desenvolver a relação entre o verbal e o ritmo, estabelecendo-se um sincretismo entre música e fonética.

**Objetivos específicos:**

- Trabalhar a noção de sílaba forte nas palavras ritmadas.
- Estabelecer relação entre compassos de 2 tempos com a linguagem verbal.
- Relacionar as sílabas tônicas – proparoxítonas, paroxítonas, e oxítonas – com a pulsação rítmica em compassos 2/4.

|                                |
|--------------------------------|
| <b>Procedimentos de ensino</b> |
|--------------------------------|

**Atividade pré –**

- Leitura da letra da canção, de maneira ritmada.

**Atividade durante -**

- Escanção do texto da canção em cadência, de maneira a encaixar a linguagem verbal no rítmico musical de compasso 2/4.
- Mudaremos a acentuação do tempo para a síncope da pulsação rítmica.
- Em trios, no compasso 2/4, enquanto um aluno bate palmas no tempo 1, outro aluno bate palma no tempo 2, e outro canta.

**Atividade pós-**

- A canção será cantada acompanhada apenas pelo ritmo tocado nos instrumentos de percussão.

|                 |
|-----------------|
| <b>Recursos</b> |
|-----------------|

- Aparelho de som tocador de CDs; CDs; instrumentos de percussão; caixa amplificadora com pedestal; celular para filmagem, com tripe; microfone; texto verbal impresso; livro *A Arca de Noé*.

|                                   |
|-----------------------------------|
| <b>Procedimentos de avaliação</b> |
|-----------------------------------|

- Participação nas atividades em aula.

|                     |
|---------------------|
| <b>Referências:</b> |
|---------------------|

BUENO, Viviane Freire; MACEDO, Elizeu Coutinho de. Julgamento de estados emocionais em faces esquemáticas por meio da música por crianças. **Psicologia: Teoria e Prática** – 2004, 6(2): 27-36. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1162>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

CARMO JR, José Roberto do. Sobre a Gramática da Palavra cantada. Campinas: **Cadernos de estudos Linguísticos**, jul/dez, 2012.

CASTRO, Patricia Aparecida Pereira Penkal de. Et Al. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. **ATHENA** • Revista Científica de Educação, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

KOELLREUTTER, H. J. **Harmonia Funcional**: introdução à teoria das funções harmônicas. 3ª ed. São Paulo: editora Ricordi, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

MEDEIROS, Beatriz Raposo de. Ritmo na língua e na música: o elo possível. **rev. Música em perspectiva**. V. 2 n. 2, outubro 2009. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/ojs2/index.php/musica/article/view/19528/12755>. Acesso em: 21 jan. 2018.

MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé**: poemas infantis. 20. Ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 1989.

## Anexo 3.13

## Aula 17 - O peru - Melodia

**Casa de Cultura Carlos Drummond de Andrade – Paranavaí-Paraná**

**Professor:** Cristiano Brun Amarante

**Turma:** crianças entre 9 e 10 anos de idade      **turno:** tarde

**Horário:** 17h      **Duração:** 1 aula de 45min

**Conteúdo:** melodia na canção O peru

**Objetivo geral:**

- Apresentar as concepções musicais sobre melodia, demonstrando as possibilidades de sequências de notas musicais.

**Objetivos específicos:**

- Desenvolver o conhecimento sobre os sons denominados de notas musicais.
- Trabalhar a melodia da canção através de vocalizes.
- Salientar a diferença entre a voz falada e a voz cantada.

**Procedimentos de ensino**

**Atividade pré –**

- A melodia da canção O Peru será tocada isoladamente, pelo professor ao violão.

**Atividade durante -**

- Exercícios de percepção musical. (alternância entre graves e agudos).
- Meninos cantarão o agudo e meninas o grave, depois vice-versa.
- Utilização dos violões (trazidos pelos alunos) para execução de notas graves, médias e agudas no instrumento. (individualmente).

**Atividade pós-**

- Cantaremos a melodia da canção utilizando-se apenas das vogais. (cada aluno escolhe uma vogal e entoa a melodia através dessa vogal).

**Recursos**

- violão com cabo e pedestal; aparelho de som toca CDs; CDs da obra em questão; amplificador com pedestal e microfone; celular para filmagens e tripe; folha com letra impressa; livro A Arca de Noé.

**Procedimentos de avaliação**

- Participação nas discussões sobre a Melodia.

**Referências:**

BUENO, Viviane Freire; MACEDO, Elizeu Coutinho de. Julgamento de estados emocionais em faces esquemáticas por meio da música por crianças. **Psicologia: Teoria e Prática** – 2004, 6(2): 27-36. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1162>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

CARMO JR, José Roberto do. Sobre a Gramática da Palavra cantada. Campinas: **Cadernos de estudos Linguísticos**, jul/dez, 2012.

CASTRO, Patricia Aparecida Pereira Penkal de. Et Al. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. **ATHENA** • Revista Científica de Educação, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

KOELLREUTTER, H. J. **Harmonia Funcional**: introdução à teoria das funções harmônicas. 3ª ed. São Paulo: Editora Ricordi, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé**: poemas infantis. 20. Ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 1989.

## Anexo 3.14

|  |
|--|
| <b>Aula 18 - O peru – Melodia e Verbal</b> |
|--|

**Casa de Cultura Carlos Drummond de Andrade – Paranavaí-Paraná**

**Professor:** Cristiano Brun Amarante

**Turma:** crianças entre 9 e 10 anos de idade      **turno:** tarde

**Horário:** 17h      **Duração:** 1 aula de 45min

**Conteúdo:** melodia e verbal na canção O peru

**Objetivo geral:**

- Demonstrar as relações entre a melodia e o verbal.

**Objetivos específicos:**

- Desenvolver o conhecimento sobre escalas musicais.
- Trabalhar exercícios de vocalize que unam melodia e letra da canção.
- Salientar a diferença entre a linguagem verbal falada e da cantada.

|                                |
|--------------------------------|
| <b>Procedimentos de ensino</b> |
|--------------------------------|

**Atividade pré –**

- Execução ao violão da melodia da canção O Peru, acompanhada pelo conteúdo verbal cantado.

**Atividade durante -**

- Trabalharemos a melodia e a letra da canção com a ajuda do violão, entoando as notas musicais em exercícios de vocalizes.
- Cantaremos parte da letra, e outra parte falaremos.
- Trataremos do conceito de desafinação como um desvio da melodia original que acompanha a letra.
- Os alunos serão convidados a cantar a letra com a respectiva melodia da canção, acompanhados pelo professor executando a melodia ao violão.
- Que sentidos a união entre melodia e letra nos traz?

**Atividade pós-**

- Cada aluno será convidado a cantar no microfone, modificando o pato da canção pelo nome de um dos alunos (ou do próprio professor) presentes na sala.

|                 |
|-----------------|
| <b>Recursos</b> |
|-----------------|

- violão com cabo e pedestal; aparelho de som toca CDs; CDs da obra; amplificador com pedestal e microfone; celular para filmagens e tripe; folha com letra impressa; livro *A Arca de Noé*.

|                                   |
|-----------------------------------|
| <b>Procedimentos de avaliação</b> |
|-----------------------------------|

- Participação na discussão sobre as relações entre melodia e verbal.

|                     |
|---------------------|
| <b>Referências:</b> |
|---------------------|

BUENO, Viviane Freire; MACEDO, Elizeu Coutinho de. Julgamento de estados emocionais em faces esquemáticas por meio da música por crianças. **Psicologia: Teoria e Prática** – 2004, 6(2): 27-36. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1162>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

CARMO JR, José Roberto do. Sobre a Gramática da Palavra cantada. Campinas: **Cadernos de estudos Linguísticos**, jul/dez, 2012.

CASTRO, Patricia Aparecida Pereira Penkal de. Et Al. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. **ATHENA** • Revista Científica de Educação, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

KOELLREUTTER, H. J. **Harmonia Funcional**: introdução à teoria das funções harmônicas. 3ª ed. São Paulo: Editora Ricordi, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé**: poemas infantis. 20. Ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 1989.

## Anexo 3.15

|                                    |
|------------------------------------|
| <b>Aula 19 - O peru – Harmonia</b> |
|------------------------------------|

**Casa de Cultura Carlos Drummond de Andrade – Paranavaí-Paraná**

**Professor:** Cristiano Brun Amarante

**Turma:** crianças entre 9 e 10 anos de idade      **turno:** tarde

**Horário:** 17h      **Duração:** 1 aula de 45min

**Conteúdo:** harmonia na canção O peru

**Objetivo geral:**

- Demonstrar as relações existentes entre as notas musicais tocadas simultaneamente.

**Objetivos específicos:**

- Abordar os conceitos sobre acordes musicais.

- Conceituar a harmonia relacionada a encadeamento de acordes.

- Demonstrar a relação entre harmonia, a melodia, o ritmo e o conteúdo verbal.

|                                |
|--------------------------------|
| <b>Procedimentos de ensino</b> |
|--------------------------------|

**Atividade pré –**

- Breve revisão da aula anterior.
- Apresentar a canção O Peru, pelo viés da harmonia.

**Atividade durante -**

- Trataremos dos acordes, representado pela combinação de notas. Trataremos de Lá maior e Mi maior, no violão.
- Executaremos os acordes no violão, cada aluno no seu instrumento.
- Professor relacionará encadeamento harmônico acompanhado pelo ritmo, no violão, e depois adicionaremos também a melodia, executada vocalmente, através das oclusivas p, acompanhada de vogais.

**Atividade pós-**

- Cantaremos a canção O peru em sua constituição global, com ritmo, melodia, o verbal musicado, e a harmonia.

|                 |
|-----------------|
| <b>Recursos</b> |
|-----------------|

- Aparelho de som tocador de CDs; CDs; violão com pedestal e cabo; caixa amplificadora com pedestal; microfone; celular para filmagem com tripe; carimbo de acordes; livro *A Arca de Noé*.

|                                   |
|-----------------------------------|
| <b>Procedimentos de avaliação</b> |
|-----------------------------------|

- Participação nas discussões sobre a aula.

|                     |
|---------------------|
| <b>Referências:</b> |
|---------------------|

BUENO, Viviane Freire; MACEDO, Elizeu Coutinho de. Julgamento de estados emocionais em faces esquemáticas por meio da música por crianças. **Psicologia: Teoria e Prática** – 2004, 6(2): 27-36. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1162>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

CARMO JR, José Roberto do. Sobre a Gramática da Palavra cantada. Campinas: **Cadernos de estudos Linguísticos**, jul/dez, 2012.

CASTRO, Patricia Aparecida Pereira Penkal de. Et Al. A importância do planejamento das aulas para

organização do trabalho do professor em sua prática docente. **ATHENA** • Revista Científica de Educação, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

KOELLREUTTER, H. J. **Harmonia Funcional**: introdução à teoria das funções harmônicas. 3ª ed. São Paulo: Editora Ricordi, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé**: poemas infantis. 20. Ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 1989.

## Anexo 3.16

## Aula 20 - O peru - FINAL

**Casa de Cultura Carlos Drummond de Andrade – Paranavaí-Paraná**

**Professor:** Cristiano Brun Amarante

**Turma:** crianças entre 9 e 10 anos de idade      **turno:** tarde

**Horário:** 17h      **Duração:** 1 aula de 45min

**Conteúdo:** canção O peru em sua constituição global

**Objetivo geral:**

- Relacionar na canção a harmonia, a melodia, o ritmo, e o verbal musicado.

**Objetivos específicos:**

- Demonstrar a dependência da melodia-letra em relação à harmonia.

- Modificar o ritmo, enfatizando a imutabilidade da harmonia, da melodia e da letra na canção.

- Interpretar a canção O peru de maneira completa.

**Procedimentos de ensino**

**Atividade pré –**

- Ouviremos mais uma vez a canção O Peru, dessa vez observando todos os seus elementos constituintes.

**Atividade durante -**

- Cantaremos, acompanhados do violão, a canção em questão, em um ritmo diferente do original.
- Dividiremos os alunos, de modo que enquanto uns executam o ritmo através de palmas, os outros executam a melodia junto da letra, acompanhados pelo professor ao violão, executando a harmonia.
- Criaremos grupos de 3 ou 4 alunos, em que cada grupo cantará uma voz específica na harmonia da canção.

**Atividade pós-**

- Todo aluno que quiser cantará a canção O Peru, acompanhado pelo professor ao violão.

**Recursos**

- Aparelho de som tocador de CD; CDs; violão com pedestal e cabo; caixa amplificadora com pedestal; Microfone; texto verbal impresso; celular para filmagem com tripe; livro *A Arca de Noé*.

**Procedimentos de avaliação**

- Participação nos shows finais da canção O peru.

**Referências:**

BUENO, Viviane Freire; MACEDO, Elizeu Coutinho de. Julgamento de estados emocionais em faces esquemáticas por meio da música por crianças. **Psicologia: Teoria e Prática** – 2004, 6(2): 27-36. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1162>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

CARMO JR, José Roberto do. Sobre a Gramática da Palavra cantada. Campinas: **Cadernos de estudos Linguísticos**, jul/dez, 2012.

CASTRO, Patricia Aparecida Pereira Penkal de. Et Al. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. **ATHENA** • Revista Científica de

Educação, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

KOELLREUTTER, H. J. **Harmonia Funcional**: introdução à teoria das funções harmônicas. 3ª ed. São Paulo: Editora Ricordi, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé**: poemas infantis. 20. Ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 1989.

## Anexo 3.17

## Aulas 21 e 22 - As abelhas

**Casa de Cultura Carlos Drummond de Andrade – Paranavaí-Paraná**

**Professor:** Cristiano Brun Amarante

**Turma:** crianças entre 9 e 10 anos de idade      **turno:** tarde

**Horário:** 17h      **Duração:** 2 aulas de 45min cada

**Conteúdo:** poema e canção As abelhas, do livro e disco **A arca de Noé**

**Objetivo geral:**

- Apresentar a canção em sua constituição global, com ritmo, melodia, harmonia e o verbal musicado.

**Objetivos específicos:**

- Interpretar o conteúdo verbal da canção.
- Distinguir os elementos musicais.
- Demonstrar a união entre o conteúdo verbal e o musical na canção.

**Procedimentos de ensino**

**Atividade pré –**

- Leitura em voz alta do conteúdo verbal do poema As abelhas.
- Interpretação da letra do poema.
- Audição da canção As abelhas.
- Como se constitui essa canção, quais seus elementos?
- O que muda na letra quando inserimos a parte musical?
- Qual é o refrão dessa canção?

**Atividade durante –**

- Como se constituem os elementos na canção? É possível distingui-los?
- O que se entende por ritmo, e como ele interfere na letra?
- E sobre a melodia, o que podemos definir, e qual sua relação com o conteúdo verbal?
- Como podemos entender a harmonia musical que acompanha os outros elementos?
- Execução da canção, ao violão.

**Atividade pós-**

- Quais sentidos o elemento ritmo traz para a letra?
- Há diferença na maneira com que produzimos os sons da fala durante a leitura da letra, e os sons da fala acompanhada de melodia na canção?
- A Harmonia chama atenção em algum momento? Como é que ela se integra à letra da canção?
- Os alunos serão convidados a cantar individualmente a canção *As abelhas*, acompanhados pelo professor ao violão.

**Recursos**

- Aparelho de som tocador de CD; CDs da obra com seus encartes; Violão com pedestal e cabo; Caixa amplificadora com pedestal. Microfone; Texto Verbal impresso; Celular para filmagem com suporte para celular; Livro A Arca de Noé.

**Procedimentos de avaliação**

- Participação nas aulas.

**Referências:**

BUENO, Viviane Freire; MACEDO, Elizeu Coutinho de. Julgamento de estados emocionais em faces esquemáticas por meio da música por crianças. **Psicologia: Teoria e Prática** – 2004, 6(2): 27-36. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1162>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

CARMO JR, José Roberto do. Sobre a Gramática da Palavra cantada. Campinas: **Cadernos de estudos Linguísticos**, jul/dez, 2012.

CASTRO, Patricia Aparecida Pereira Penkal de. Et Al. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. **ATHENA • Revista Científica de Educação**, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

KOELLREUTTER, H. J. **Harmonia Funcional**: introdução à teoria das funções harmônicas. 3ª ed. São Paulo: Editora Ricordi, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé**: poemas infantis. 20. Ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 1989.

## Anexo 3.18

## Aula 23 – As abelhas – Ritmo

**Casa de Cultura Carlos Drummond de Andrade – Paranavaí-Paraná**

**Professor:** Cristiano Brun Amarante

**Turma:** crianças entre 9 e 10 anos de idade      **turno:** tarde

**Horário:** 17h      **Duração:** 1 aula de 45min

**Conteúdo:** ritmo na canção As abelhas

**Objetivo geral:**

- Desenvolver algumas noções sobre o ritmo como integrante fundamental na base epistemológica da canção, que engloba também a melodia, a harmonia, e o verbal musicado.

**Objetivos específicos:**

- Demonstrar o conceito sobre ritmo musical.
- Fundamentar o compasso musical 6/8 utilizado na canção.
- Desenvolver o conceito sobre pulsação rítmica musical.

**Procedimentos de ensino**

**Atividade pré –**

- Audição da canção.
- Demonstração dos conceitos de pulsação rítmica e de compasso na canção.
- Demonstração isolada do ritmo da canção As Abelhas.

**Atividade durante –**

- Exercícios rítmicos voltados à observação da fórmula de compasso em 6/8.
- Exercícios rítmicos em duplas, em que se executará a pulsação rítmica de divisão 3/4.
- A Canção será novamente ouvida, dessa vez sendo acompanhada ritmicamente pelos alunos, através dos instrumentos de percussão.

**Atividade pós-**

- Em duplas, enquanto um aluno canta, o outro toca a percussão.

**Recursos**

- Aparelho de som tocador de CDs; CDs; instrumentos de percussão (tubadora, chacoalhos, triangulo); caixa amplificadora com pedestal; celular para filmagem com tripe; microfone; texto verbal impresso; livro A Arca de Noé.

**Procedimentos de avaliação**

- Participação nas aulas.

**Referências:**

BUENO, Viviane Freire; MACEDO, Elizeu Coutinho de. Julgamento de estados emocionais em faces esquemáticas por meio da música por crianças. **Psicologia: Teoria e Prática** – 2004, 6(2): 27-36. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1162>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

CARMO JR, José Roberto do. Sobre a Gramática da Palavra cantada. Campinas: **Cadernos de estudos Linguísticos**, jul/dez, 2012.

CASTRO, Patricia Aparecida Pereira Penkal de. Et Al. A importância do planejamento das aulas para

organização do trabalho do professor em sua prática docente. **ATHENA** • Revista Científica de Educação, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

KOELLREUTTER, H. J. **Harmonia Funcional**: introdução à teoria das funções harmônicas. 3ª ed. São Paulo: Editora Ricordi, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

MEDEIROS, Beatriz Raposo de. Ritmo na língua e na música: o elo possível. **rev. Música em perspectiva**. V. 2 n. 2, outubro 2009. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/ojs2/index.php/musica/article/view/19528/12755>. Acesso em: 21 jan. 2018.

MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé**: poemas infantis. 20. Ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 1989.

## Anexo 3.19

|  |
|--|
| <b>Aula 24 - As abelhas – Ritmo e Verbal</b> |
|--|

**Casa de Cultura Carlos Drummond de Andrade – Paranavaí-Paraná**

**Professor:** Cristiano Brun Amarante

**Turma:** crianças entre 9 e 10 anos de idade      **turno:** tarde

**Horário:** 17h      **Duração:** 1 aula de 45min

**Conteúdo:** ritmo e verbal na canção As Abelhas

**Objetivo geral:**

- Desenvolver a relação entre o verbal e o ritmo, estabelecendo-se um sincretismo entre música e fonética.

**Objetivos específicos:**

- Trabalhar a noção de sílaba forte nas palavras ritmadas.
- Estabelecer relação entre compassos de 6 tempos e a linguagem verbal.
- Relacionar as sílabas tônicas – proparoxítonas, paroxítonas, e oxítonas – com a pulsação rítmica em compassos 6/8.

**Procedimentos de ensino**

**Atividade pré –**

- Leitura da letra da canção As Abelhas de maneira ritmada.

**Atividade durante -**

- Escanção do texto da Canção em compasso formato 6/8, de maneira a encaixar a linguagem verbal no rítmico musical.
- Em duplas, em compasso 6/8, enquanto um aluno bate palmas nos tempos 1, 2 e 3, outro aluno bate palmas nos tempos 4, 5 e 6.

**Atividade pós-**

- A canção será cantada acompanhada apenas pelo ritmo tocado nos instrumentos de percussão.

**Recursos**

- Aparelho de som tocador de CDs; CDs; instrumentos de percussão; caixa amplificadora com pedestal; celular para filmagem, com tripe; microfone; texto verbal impresso; livro A Arca de Noé.

**Procedimentos de avaliação**

- Participação nas atividades em aula.

**Referências:**

BUENO, Viviane Freire; MACEDO, Elizeu Coutinho de. Julgamento de estados emocionais em faces esquemáticas por meio da música por crianças. **Psicologia: Teoria e Prática** – 2004, 6(2): 27-36. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1162>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

CARMO JR, José Roberto do. Sobre a Gramática da Palavra cantada. Campinas: **Cadernos de estudos Linguísticos**, jul/dez, 2012.

CASTRO, Patricia Aparecida Pereira Penkal de. Et Al. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. **ATHENA • Revista Científica de Educação**, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

KOELLREUTTER, H. J. **Harmonia Funcional**: introdução à teoria das funções harmônicas. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Editora Ricordi, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

MEDEIROS, Beatriz Raposo de. Ritmo na língua e na música: o elo possível. **rev. Música em perspectiva**. V. 2 n. 2, outubro 2009. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/ojs2/index.php/musica/article/view/19528/12755>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé**: poemas infantis. 20. Ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 1989.

## Anexo 3.20

## Aula 25 - As abelhas – Melodia

**Casa de Cultura Carlos Drummond de Andrade – Paranavaí-Paraná**

**Professor:** Cristiano Brun Amarante

**Turma:** crianças entre 9 e 10 anos de idade      **turno:** tarde

**Horário:** 17h      **Duração:** 1 aula de 45min

**Conteúdo:** melodia na canção As Abelhas

**Objetivo geral:**

- Apresentar as concepções musicais sobre melodia, demonstrando as possibilidades de sequências de notas musicais.

**Objetivos específicos:**

- Desenvolver o conhecimento sobre sons denominados de notas musicais.
- Trabalhar a melodia da canção *As abelhas* através de vocalizes.
- Salientar a diferença entre a voz falada e a voz cantada

**Procedimentos de ensino**

**Atividade pré –**

- A melodia da canção será tocada isoladamente, no Violão.

**Atividade durante -**

- Exercícios de percepção musical. (alternância entre graves e agudos).
- Meninos cantarão o grave e meninas o agudo, e vice-versa.
- Utilização dos violões (trazidos pelos alunos) para execução de notas graves, médias e agudas no instrumento. (individualmente).

**Atividade pós-**

- Cantaremos a melodia da canção utilizando-se apenas de vogais. (cada aluno escolhe uma vogal e entoa a melodia através dessa vogal).

**Recursos**

- violão com cabo e pedestal; aparelho de som toca CDs; CDs da obra; amplificador com pedestal e microfone; celular para filmagens e tripe; folha com letra impressa; livro *A Arca de Noé*.

**Procedimentos de avaliação**

- Participação nas discussões sobre a melodia.

**Referências:**

BUENO, Viviane Freire; MACEDO, Elizeu Coutinho de. Julgamento de estados emocionais em faces esquemáticas por meio da música por crianças. **Psicologia: Teoria e Prática** – 2004, 6(2): 27-36. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1162>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

CARMO JR, José Roberto do. Sobre a Gramática da Palavra cantada. Campinas: **Cadernos de estudos Linguísticos**, jul/dez, 2012.

CASTRO, Patricia Aparecida Pereira Penkal de. Et Al. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. **ATHENA** • Revista Científica de Educação, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

KOELLREUTTER, H. J. **Harmonia Funcional**: introdução à teoria das funções harmônicas. 3ª ed. São Paulo: Editora Ricordi, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé**: poemas infantis. 20. Ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 1989.

## Anexo 3.21

## Aula 26 – As abelhas – Melodia e Verbal

**Casa de Cultura Carlos Drummond de Andrade – Paranavaí-Paraná**

**Professor:** Cristiano Brun Amarante

**Turma:** crianças entre 9 e 10 anos de idade      **turno:** tarde

**Horário:** 17h      **Duração:** 1 aula de 45min

**Conteúdo:** melodia e verbal na canção As abelhas

**Objetivo geral:**

- Demonstrar as relações entre a melodia e o verbal através da canção *As abelhas*.

**Objetivos específicos:**

- Desenvolver o conhecimento sobre escala musical.
- Trabalhar exercícios de *vocalize* nos quais se une a melodia à letra da canção.
- Salientar a diferença entre a linguagem verbal falada e a linguagem verbal cantada.

**Procedimentos de ensino**

**Atividade pré –**

- Execução ao violão da melodia da canção As abelhas, acompanhada pelo conteúdo verbal cantado.

**Atividade durante -**

- Trabalharemos a melodia e a letra da canção com a ajuda do Violão, para entoarmos as notas musicais em exercícios de vocalizes.
- Cantaremos parte da letra, e outra parte falaremos.
- Falaremos sobre o conceito de afinação como desvio da melodia original que acompanha a letra.
- Os alunos serão convidados a cantar a melodia-letra da canção, acompanhados pelo professor executando a melodia ao violão.

**Atividade pós-**

- Que sentidos a união entre melodia e letra nos traz?
- Cada aluno será convidado a cantar no microfone

**Recursos**

- violão com cabo e pedestal; aparelho de som toca CDs; CDs da obra; amplificador com pedestal e microfone; celular para filmagens e tripe; folha com letra impressa; livro A Arca de Noé.

**Procedimentos de avaliação**

- Participação na discussão sobre as relações entre melodia e verbal.

**Referências:**

BUENO, Viviane Freire; MACEDO, Elizeu Coutinho de. Julgamento de estados emocionais em faces esquemáticas por meio da música por crianças. **Psicologia: Teoria e Prática** – 2004, 6(2): 27-36. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1162>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

CARMO JR, José Roberto do. Sobre a Gramática da Palavra cantada. Campinas: **Cadernos de estudos Linguísticos**, jul/dez, 2012.

CASTRO, Patricia Aparecida Pereira Penkal de. Et Al. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. **ATHENA** • Revista Científica de

Educação, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

KOELLREUTTER, H. J. **Harmonia Funcional**: introdução à teoria das funções harmônicas. 3ª ed. São Paulo: Editora Ricordi, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé**: poemas infantis. 20. Ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 1989.

## Anexo 3.22

## Aula 27 - As abelhas – Harmonia

**Casa de Cultura Carlos Drummond de Andrade – Paranavaí-Paraná**

**Professor:** Cristiano Brun Amarante

**Turma:** crianças entre 9 e 10 anos de idade      **turno:** tarde

**Horário:** 17h      **Duração:** 1 aula de 45min

**Conteúdo:** canção As abelhas – harmonia

**Objetivo geral:**

- Demonstrar as relações existentes entre as notas musicais tocadas simultaneamente.

**Objetivos específicos:**

- Abordar os conceitos sobre acordes musicais.
- Conceituar a Harmonia como encadeamento de acordes.
- Demonstrar a relação entre harmonia, a melodia, e o ritmo.

**Procedimentos de ensino**

**Atividade pré –**

- Apresentar a canção As abelhas pelo viés estrito da Harmonia.

**Atividade durante -**

- Trataremos dos acordes, representado pela combinação de notas. Trataremos de Lá maior e Mi maior, no violão. (usarei do carimbo de acordes para violão).
- Executaremos os acordes no violão, cada aluno no seu instrumento.
- Professor relacionará encadeamento Harmônico acompanhado pelo Ritmo, no violão.
- Adicionaremos também a melodia, executada vocalmente, através das vogais em qualquer combinação consonantal.

**Atividade pós-**

- Alunos serão levados a tocar a harmonia da canção, no violão.

**Recursos**

- Aparelho de som, tocador de CD; CDs; violão com pedestal e cabo; caixa amplificadora com pedestal; microfone; celular para filmagem com tripe; carimbo de acordes; livro *A Arca de Noé*.

**Procedimentos de avaliação**

- Participação na discussão sobre a harmonia.

**Referências:**

BUENO, Viviane Freire; MACEDO, Elizeu Coutinho de. Julgamento de estados emocionais em faces esquemáticas por meio da música por crianças. **Psicologia: Teoria e Prática** – 2004, 6(2): 27-36. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1162>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

CARMO JR, José Roberto do. Sobre a Gramática da Palavra cantada. Campinas: **Cadernos de estudos Linguísticos**, jul/dez, 2012.

CASTRO, Patricia Aparecida Pereira Penkal de. Et Al. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. **ATHENA** • Revista Científica de Educação, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

KOELLREUTTER, H. J. **Harmonia Funcional**: introdução à teoria das funções harmônicas. 3ª ed. São Paulo: Editora Ricordi, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé**: poemas infantis. 20. Ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 1989.

## Anexo 3.23

## Aula 28 - As abelhas – FINAL

**Casa de Cultura Carlos Drummond de Andrade – Paranavaí-Paraná**

**Professor:** Cristiano Brun Amarante

**Turma:** crianças entre 9 e 10 anos de idade      **turno:** tarde

**Horário:** 17h      **Duração:** 1 aula de 45min

**Conteúdo:** canção As abelhas em sua constituição total.

**Objetivo geral:**

- Relacionar na canção a harmonia, a melodia, o ritmo, e o verbal musicado.

**Objetivos específicos:**

- Demonstrar a dependência da melodia-letra em relação à Harmonia.

- Modificar o ritmo da canção, enfatizando a imutabilidade da harmonia, da melodia e da letra da canção.

- Interpretar a canção de maneira completa.

**Procedimentos de ensino**

**Atividade pré –**

- Ouviremos mais uma vez a canção As abelhas, dessa vez observando todos os seus elementos constituintes.

**Atividade durante -**

- Cantaremos, acompanhados do violão, em um ritmo diferente do original.
- Dividiremos os alunos, de modo que enquanto uns executam o Ritmo através de palmas, os outros executam a melodia junto da letra, acompanhados pelo professor ao Violão executando a harmonia.
- Criaremos grupos de 3 ou 4 alunos, em que cada grupo cantará uma voz específica na harmonia da Canção.

**Atividade pós-**

- Todos os alunos que quiserem cantarão ao microfone a canção, acompanhado pelo professor ao violão.

**Recursos**

- Aparelho de som, tocador de CD; CDs; violão com pedestal e cabo; caixa amplificadora com pedestal; microfone; texto verbal impresso; celular para filmagem, com tripe. livro *A Arca de Noé*.

**Procedimentos de avaliação**

- Participação nos shows finais.

**Referências:**

BUENO, Viviane Freire; MACEDO, Elizeu Coutinho de. Julgamento de estados emocionais em faces esquemáticas por meio da música por crianças. **Psicologia: Teoria e Prática** – 2004, 6(2): 27-36. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1162>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

CARMO JR, José Roberto do. Sobre a Gramática da Palavra cantada. Campinas: **Cadernos de estudos Linguísticos**, jul/dez, 2012.

CASTRO, Patricia Aparecida Pereira Penkal de. Et Al. A importância do planejamento das aulas para

organização do trabalho do professor em sua prática docente. **ATHENA** • Revista Científica de Educação, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

KOELLREUTTER, H. J. **Harmonia Funcional**: introdução à teoria das funções harmônicas. 3ª ed. São Paulo: Editora Ricordi, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé**: poemas infantis. 20. Ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 1989.

## Anexo 3.24

## Aulas 29 e 30 – Produção Final

**Casa de Cultura Carlos Drummond de Andrade – Paranavaí-Paraná**

**Professor:** Cristiano Brun Amarante

**Turma:** crianças entre 9 e 10 anos de idade      **turno:** tarde

**Horário:** 17h      **Duração:** 2 aulas de 45min cada

**Conteúdo:** Produção de excerto de canção.

**Objetivo geral:**

- Criar canção através das relações existentes entre harmonia, melodia, ritmo, e o verbal musicado.

**Objetivos específicos:**

- Elaborar trecho de letra de canção.

- Formar encadeamento harmônico de acordes e conceber uma melodia relacionada a ele.

- Estipular ritmo para a composição da canção.

**Procedimentos de ensino**

**Atividade pré –**

- Propor aos alunos a criação de uma nova canção.

**Atividade durante –**

- Retomar o trecho de poema/canção criado na primeira aula do curso, e propor a invenção de novos trechos, para a composição da canção.
- Através de sugestões do professor, os alunos serão levados a escolher por um ritmo que mais agrade para a criação da nova canção.
- O professor proporá um encadeamento harmônico escolhido entre os 3 acordes trabalhados no curso (Lá maior, Mi maior e Ré maior).
- Conduzidos pelo professor, uma melodia será elaborada para acompanhar a canção.

**Atividade pós-**

- A canção será decorada, registrada, e ensaiada, como proposta final para o curso.

**Recursos**

- Instrumento musical Violão com cabo e pedestal. Aparelho de som toca CDs. CDs da obra em questão. Notebook e caixas de som. LP e fita cassete. Amplificador com pedestal e microfone. Celular para filmagens. Livro A Arca de Noé.

**Procedimentos de avaliação**

- Participação na aula e na elaboração do poema que será musicado.

**Referências:**

BUENO, Viviane Freire; MACEDO, Elizeu Coutinho de. Julgamento de estados emocionais em faces esquemáticas por meio da música por crianças. **Psicologia: Teoria e Prática** – 2004, 6(2): 27-36. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1162>>. Acesso em: 22/11/2017

CARMO JR, José Roberto do. Sobre a Gramática da Palavra cantada. Campinas: **Cadernos de estudos Linguísticos**, jul/dez, 2012.

CASTRO, Patricia Aparecida Pereira Penkal de. Et Al. A importância do planejamento das aulas para

organização do trabalho do professor em sua prática docente. **ATHENA** • Revista Científica de Educação, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

KOELLREUTTER, H. J. **Harmonia Funcional**: introdução à teoria das funções harmônicas. 3ª ed. São Paulo: Editora Ricordi, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé**: poemas infantis. 20. Ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 1989.