

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)  
LICENCIATURA EM LINGUAGENS E CÓDIGOS/LÍNGUA PORTUGUESA

GUSTAVO COSTA SABRY DE OLIVEIRA VERAS

**MÚSICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: a utilização de músicas como  
ferramenta facilitadora do ensino e aprendizagem no Ensino Médio**

São Bernardo

2024

GUSTAVO COSTA SABRY DE OLIVEIRA VERAS

**MÚSICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: a utilização de músicas como  
ferramenta facilitadora do ensino e aprendizagem no Ensino Médio**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado com o intuito de obtenção do título de Licenciado em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus de São Bernardo.

Orientador: Fabrício Tavares de Moraes

São Bernardo

2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Veras, Gustavo Costa Sabry de Oliveira.

Música e o ensino de Língua Portuguesa : a utilização de músicas como ferramenta facilitadora do ensino e aprendizagem no Ensino Médio / Gustavo Costa Sabry de Oliveira Veras. - 2024.

30 p.

Orientador(a): Fabrício Tavares de Moraes.

Curso de Linguagens e Códigos - Língua Portuguesa, Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2024.

1. Língua Portuguesa. 2. Música. 3. Ensino Médio. 4. Neurociência. 5. Relatos de Experiência. I. Moraes, Fabrício Tavares de. II. Título.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>5</b>
<b>2 MÚSICA EM SALA DE AULA: relatos de experiência.....</b>	<b>9</b>
<b>3.1 A MÚSICA E A INSTÂNCIA EMOCIONAL.....</b>	<b>12</b>
<b>4.1 A MÚSICA ENQUANTO GÊNERO DO DISCURSO.....</b>	<b>16</b>
<b>4.2 A MÚSICA COMO LINGUAGEM NÃO VERBAL.....</b>	<b>19</b>
<b>4.3 A MÚSICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....</b>	<b>20</b>
<b>4.4 ETAPAS.....</b>	<b>22</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>25</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>27</b>

## Resumo

Este artigo foi desenvolvido no âmbito da disciplina “Trabalho de Conclusão de Curso”, ofertado pela Universidade Federal do Maranhão. A proposta do artigo contempla discutir sobre o uso de músicas em salas de aula do Ensino Médio para a disciplina de Língua Portuguesa, buscando investigar os principais motivos que levam tal prática pedagógica a ser considerada para a facilitação do ensino e aprendizagem. Acerca disso, a pesquisa justifica-se pela necessidade de que o docente perceba que o uso de músicas para aulas de Língua Portuguesa pode se mostrar uma estratégia sustentável e multifacetada, útil em aspectos verbais e não verbais. Temos por objetivo geral estabelecer um panorama sobre como a relação do uso de músicas e canções está sendo encarado no meio escolar. Foram utilizados relatos de experiências de docentes que buscaram relacionar a Música ao plano de aula como Costa e Faria (2008). Para compreender os impactos da Música no aparato cognitivo, foram utilizados os estudos de Neurociência realizados por Rocha e Boggio (2013), e Muszkat, Correia e Campos (2000). Em seguida, para a realização de um plano de intervenção, foram trazidos à tona conceitos da música enquanto gênero discursivo (Bakhtin, 2003), enquanto linguagem não verbal (Andrade, 2012; Oliveira *et al.*, 2002; Souza, 2010; Santos; Coelho, 2017) e de como estabelecer relação entre Música e Língua Portuguesa (Rodrigues; Andrade; Santos, 2019). O aporte teórico culmina em um processo metodológico de interpretação da canção “Desconstrução” de Tiago Iorc (2019), seguida da produção de paródias em sala de aula. Como resultados, podemos perceber que a utilização de músicas em sala de aula deve ser enxergada como um recurso didático que pode ser trabalhado de diferentes formas e por meio de diversos pontos de partida.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa. Música. Ensino Médio. Neurociência. Relatos de experiência.

## Abstract

This article was developed within the scope of the “Course Completion Work” discipline, offered by the Federal University of Maranhão. The purpose of the article includes discussing the use of music in high school classrooms for the Portuguese Language subject, seeking to investigate the main reasons that lead such pedagogical practice to be considered to facilitate teaching and learning. In this regard, the research is justified by the need for teachers to realize that the use of music for Portuguese language classes can prove to be a sustainable and multifaceted strategy, useful in verbal and non-verbal aspects. Our general objective is to establish an overview of how the relationship between the use of music and songs is being seen in the school environment. Reports of experiences from teachers who sought to relate Music to the lesson plan were used, such as Costa and Faria (2008). To understand the impacts of Music on the cognitive apparatus, Neuroscience studies carried out by Rocha and Boggio (2013), and Muszkat, Correia and Campos (2000) were used. Then, to carry out an intervention plan, concepts of music were brought to light as a discursive genre (Bakhtin, 2003), as a non-verbal language (Andrade, 2012; Oliveira *et al.*, 2002; Souza, 2010; Santos; Coelho, 2017) and how to establish a relationship between Music and the Portuguese Language (Rodrigues; Andrade; Santos, 2019). The theoretical contribution culminates in a methodological process of interpreting the song “Desconstrução” by Tiago Iorc (2019), followed by the production of parodies in the classroom. As results, we can see that the use of music in the classroom must be seen as a teaching resource that can be worked on in different ways and through different starting points.

**Keywords:** Portuguese Language. Music. High School. Neuroscience. Experience reports.

## 1 INTRODUÇÃO

A música em suas mais variadas configurações rítmicas acompanha o arcabouço cultural de diversos povos ao longo dos séculos. No contexto escolar, a música pode ser utilizada como uma ferramenta pedagógica de extensão do ensino de Língua Portuguesa no ensino médio. Entretanto, é necessário investigar se a utilização de música, somada às aulas, pode ser proveitosa para o ensino e aprendizagem, a partir de análises obtidas por meio de relatos de experiência e estudos voltados para a área da neurociência.

Baseado nisso, foram levantados os seguintes questionamentos a serem respondidos no presente trabalho: a música é um recurso a ser considerado para aulas de Língua Portuguesa? Existem ligações entre canções e o aparato cognitivo dos alunos? Qual deve ser a visão do professor acerca do uso da música em aulas de Língua Portuguesa?

A primeira tentativa com aporte teórico no Ocidente acerca da relação entre música e educação encontra-se na obra “A República” de Platão (2000), em meio a uma discussão na qual Sócrates discorre sobre o guardião ideal da cidade. Para ele, a exclusividade do ensino da ginástica para o aperfeiçoamento de seus corpos pode prejudicar suas relações interpessoais. Temos a afirmação de que o preparo físico tornaria os guardas “[...] incisivos para descobrir e velozes para perseguir o inimigo, bem como suficientemente fortes para lutar com ele quando capturado” (PLATÃO, 2000, p. 119). Porém, esse vigor presente no treinamento físico não tornaria os guardas “[...] mansos para seus familiares e agressivos apenas para os inimigos [...]” (2000, p. 119), podendo cometer atos de violência para com seus companheiros e pessoas próximas. A partir deste pressuposto, pode-se afirmar que a ginástica “embrutecia” o guerreiro no que se refere às interações sociais, e o ensino de Música traria moderação aos guardas da cidade. A música então seria um estímulo para suas almas, tornando o homem “[...] filósofo, brioso, rápido de movimentos e forte [...]” (2000, p. 121), como Sócrates descreve o que seria o soldado ideal.

A partir dessa conclusão acerca dos efeitos da ginástica e música, a recomendação de Sócrates para a educação dos guardiões é a de que “será difícil achar outra melhor do que a que já foi encontrada no decurso do tempo, a saber: Ginástica para o corpo e Música para a alma” (2000, p. 122). Dito de outro modo, o guardião preparado para o serviço deveria ser

dotado de aspectos físicos, mas também ser manso e reflexivo, qualidades estas que poderiam ser obtidas por meio do ensino musical.

Após isso, aos poucos a *Mousikê* – termo que originou a palavra “música” – foi abrangendo toda a área do desenvolvimento intelectual, logo

receber uma educação musical não significava, portanto, aprender a tocar piano, violino, ou fagote, mas estudar a fundo todas as artes liberais, a escrita, a matemática, o desenho, a declamação, a física e a geometria, saber cantar num coro e tocar perfeitamente pelo menos um instrumento (Loureiro, 2001, p. 38).

Após todos os avanços na relação da música no contexto educacional, como data Loureiro (2001), após o preparo dos soldados, passando por uma abordagem estritamente teórica pela Igreja Católica na Idade Média, e fazendo também parte do processo de escolarização realizada pelos jesuítas no Brasil, o ensino de música começa a se instaurar no país. Com a criação da primeira Escola Normal em 1835, a música se torna parte das práticas escolares contando como uma disciplina:

Em 1835 é criada, em Niterói, a primeira Escola Normal. Em 1847, esta escola é fundida ao Liceu Provincial, o que possibilitou uma formação diversificada, visando a preparação de professores para o ensino preliminar e médio. Seu currículo, inicialmente muito simples, é enriquecido com a inclusão de novas disciplinas, entre elas a música (Loureiro, 2001, p. 49).

Entretanto o uso de canções nas salas de aula tomava para si um caráter disciplinador, isto é, o conteúdo melódico, harmônico e rítmico servia tão somente para comportar de maneira prazerosa o que de fato era a preocupação das escolas: os valores vigentes da época se faziam presentes na letra, com o intuito de inserir os alunos na sociedade. Temos então que “o repertório musical e a simplicidade do seu fazer musical transmite, de forma subentendida, ideias, valores e comportamentos, camuflando o poder da instituição” (Loureiro, 2001, p. 50).

Ao longo dos anos, a música em sala de aula manteve a característica de agente de “aquisição de hábitos sociais”, segundo Loureiro (2001, p. 50), com adição de mais elementos relacionados à prática musical. Um exemplo é o Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, que agregou em música, “[...] além do canto, o domínio de algum instrumento musical, visto então como indispensável às moças pertencentes às camadas dominantes” (Loureiro, 2001, p. 50-51).

Entretanto, como aponta Loureiro (2001, p. 51), tem-se que somente em 1841, com a fundação do Conservatório Musical do Rio de Janeiro – que mais tarde mudou de nome para

“Escola Nacional de Música” –, houve uma primeira instituição educacional com um projeto pedagógico mais assertivo no que compete à música.

Em 1932, foi criada a Superintendência da Educação Musical e Artística (SEMA), com Heitor Villa-Lobos como diretor. Foi nesse período que Villa-Lobos elaborou o projeto do ensino de Canto Orfeônico em escolas primárias e normais, como aponta Loureiro (2001, p. 56): “Desejoso de educar as massas urbanas através da música, o governo leva à frente o projeto traçado por Villa-Lobos para o ensino do Canto Orfeônico nas escolas primárias e normais, inspirado no modelo alemão, implementando-o, lentamente, durante os anos 30”. Ainda no ano de 1932, no dia 18 de abril, o presidente Getúlio Vargas torna obrigatório o ensino de Canto Orfeônico nas escolas públicas do Rio de Janeiro por intermédio do decreto nº 18.890, conforme Loureiro (2001).

Em 1942, é promulgado o decreto-lei nº 4.993 que cria o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. Segundo aponta Loureiro (2001, p. 59),

Além da formação de professores para o ensino do Canto Orfeônico de nível primário e secundário, o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico deveria promover a pesquisa visando a restauração das obras de arte brasileira e, mais especificamente, promover a gravação em discos do hinário nacional e de músicas patrióticas e populares para serem cantadas por todas as escolas do país.

Um dos próximos estágios do ensino de Música nas escolas se dá durante o governo militar em 1971, com a lei nº 5692/71, Art. 7º, que consistia na integração da disciplina Música à disciplina de Educação Artística (Loureiro, 2001). Entretanto, devido à grande demanda de profissionais da área que pudessem atender às necessidades da nova disciplina, em 1973 é criado o primeiro curso de Licenciatura em Educação Musical e Artes Plásticas. Apesar disso, Loureiro (2001) destaca que um dos grandes desafios dos novos docentes de música era o de realizar o estágio supervisionado, visto que pouquíssimas escolas ainda contavam com professores de música.

No cenário educacional dos dias atuais, a música se encontra nas escolas como uma parte de um todo; e em se tratando da relação da Música com a Língua Portuguesa, os recursos didáticos ainda são escassos e quase inexistentes. De forma institucional, tem-se, por exemplo, que nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio, a música se configura principalmente como uma área que compete aos Conhecimentos de Arte (Brasil, 2000). Ao longo da sessão de Conhecimentos de Língua Portuguesa, o termo “música” e/ou derivados não é sequer citado como tendo relação à área do conhecimento.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por outro lado, a música aparece, mesmo que de forma breve, como um dos gêneros a ser levado em conta no que diz respeito à leitura e interpretação contextualizada de textos no tópico do Campo da Vida Pessoal, com a habilidade que visa

(EM13LP20) Produzir, de forma colaborativa, e socializar playlists comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, e-zines ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, games, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc (Brasil, 2018, p. 502).

Percebe-se que a atenção não é voltada para um tipo de manifestação cultural específica, o que demonstra que a música não é o objeto central a ser levado em consideração pelo docente em seu planejamento. Nesse contexto, a música é apenas o objeto de discussão a ser abordado dentro de outro texto, texto este que seria o objeto central da habilidade. Em outras palavras, a música pode ser utilizada como um mero subterfúgio para que se chegue a um fim, a saber: a produção de “[...] playlists comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, e-zines ou publicações afins [...]”. (Brasil, 2018, p. 502)

No mesmo documento da BNCC, porém, a música é citada mais à frente como parte do arcabouço desejado para os alunos do Ensino Médio quanto às suas leituras, mais especificamente falando, no tópico do Campo Artístico-literário (Brasil, 2018). Aqui, a música toma um caráter não mais secundário, mas de protagonismo junto a outros artefatos culturais, sendo mencionada no seguinte parâmetro:

Diversificar, ao longo do Ensino Médio, produções das culturas juvenis contemporâneas (slams, vídeos de diferentes tipos, playlists comentadas, raps e outros gêneros musicais etc.), minicontos, nanocontos, best-sellers, literatura juvenil brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular (versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil (Brasil, 2018, p. 514).

Aqui, tem-se um caminho que vai se abrindo no que se refere ao espaço da música nas aulas de Língua Portuguesa de fato. As canções não são analisadas somente a partir de sua dimensão gramatical ou por um viés interpretativo, mas também fazem uma possível ponte à

disciplina de Arte, uma vez que se trata também da apreciação estética do material musical como uma cor a mais no espectro de linguagens estudadas pelo aluno do Ensino Médio.

Mais à frente, ainda no tópico do Campo Artístico-literário, é aberta a possibilidade criativa referente à música, mesmo que de forma indireta. Temos a habilidade “EM13LP46” (Brasil, 2018, p. 515), que tem como propósito

Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, *slams* etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, *playlists* comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.

Temos, portanto, a problemática referente ao enfoque da música no que concerne à habilidade supracitada: não há uma recomendação detalhada da utilização da música nesse contexto, visto que as competências específicas a serem alcançadas – a saber: 1 e 6 – se referem à necessidade de o adolescente explorar a diversidade dos textos e linguagens entrelaçados ao seu redor, bem como desenvolver um caráter apreciativo das manifestações culturais que o aluno vivencia em seu dia a dia.

Apesar de termos aqui pautas e objetivos que devem ser levados em consideração em relação ao ensino-aprendizagem e desenvolvimento da cidadania, a música em sala de aula, objeto de estudo do presente artigo, assume um papel que não chega a ser secundário, mas que, pelo contrário, parece estar cada vez menos evidente no contexto educacional em detrimento de outrora.

## **2 MÚSICA EM SALA DE AULA: relatos de experiência**

Para compreender o que de fato tem acontecido no ambiente escolar em relação ao uso da música em aulas de Língua Portuguesa, é necessário recorrer a documentos que evidenciem um trabalho voltado a essas práticas. Portanto, devemos atentar-nos para os esforços que estão sendo realizados por intermédio de relatos de experiência e trabalhos acadêmicos direcionados para a prática da docência profissional e/ou estágio supervisionado.

O uso da música em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, embora difundido pormenorizadamente pelos documentos oficiais da educação (BNCC e PCNs), continua sendo explorado e testado em escolas. No caso do Ensino Médio, temos exemplos de diferentes abordagens sobre música em Língua Portuguesa, como o exemplo de Rodrigues, Andrade e

Santos (2019), cujo trabalho tem como finalidade descrever e analisar a experiência do uso de canções em sala de aula, cujas letras são objeto de interpretação textual.

Quanto ao trabalho, os pesquisadores obtêm resultados significativos para testificar a importância do uso da letra de música em aulas do Ensino Médio, de turmas de 2º e 3º anos. Os pesquisadores apontam que “a música pode exercer influência positiva como ferramenta de ensino em sala de aula, contribuindo na formação de leitores críticos e reflexivos, que interpretam suas realidades do presente” (Rodrigues; Andrade; Santos, 2019, p. 16).

Entretanto, vale ressaltar que os pesquisadores dão parte do crédito de bons resultados e produtividade em sala de aula ao fator contagiante que a música possui: “Acreditamos que se pode mudar a realidade escolar com o uso dessa ferramenta, considerada envolvente e contagiante para a abordagem de assuntos relevantes” (Rodrigues; Andrade; Santos, 2019, p. 16). À vista disso, embora percebamos num primeiro momento que a letra de música é o objeto principal do projeto, a música como um todo pode ser aproveitada para não somente desenvolver no aluno seu senso crítico e cidadania, como também para o engajar e reter sua atenção na temática da aula.

Costa e Faria (2008), por sua vez, trabalham a música em sala de aula

objetivando oferecer subsídios para que o aprendizado de língua portuguesa, especificamente do ensino médio, torne-se mais instigante para o aluno em sala de aula, considerando que muitos professores se preocupam em aprimorar suas metodologias de ensino e em envolver o aluno no conteúdo de língua materna.

As pesquisadoras buscam provar a utilidade e eficácia da música em aulas de Língua Portuguesa enquanto ferramenta didática facilitadora do ensino e aprendizagem. Pelo percurso, as pesquisadoras percebem que já se havia utilizado canções por outros professores na instituição, porém com músicas que não dialogavam com o dia a dia dos alunos; devido a esse fato, assinalam que “o trabalho em sala de aula, com música, precisa estar pautado, dentre outras coisas, no gosto do aluno” (Costa e Faria, 2008, p. 26). Mesmo assim, delimitam que o gosto dos alunos não é o crivo último na escolha das músicas, pois o objetivo principal é que “haja um planejamento a fim de que os diversos gêneros musicais perpassem pelo espaço pedagógico, e não somente os clássicos, por exemplo” (Costa; Faria, 2008, p. 26).

Sendo assim, a escolha das músicas deve requerer do docente equilíbrio entre o fator pedagógico da letra e a proximidade das músicas com o aluno – salvo em momentos em que a proposta é de expor os estudantes a um estilo diferente do que escutam com frequência –

porque a familiaridade do aluno com a canção pode atrair ainda mais o seu interesse e atenção.

### 3 OS EFEITOS DA MÚSICA SEGUNDO AS NEUROCIÊNCIAS

Para compreender a razão de existirem esforços no fazer docente para o uso de música como ferramenta didática, não só em Língua Portuguesa como em outras áreas do conhecimento, é necessário considerar que um dos aspectos mais fortes da música é o seu apelo ao estímulo cognitivo. Segundo Rocha e Boggio (2013), o trabalho das Neurociências acerca da relação entre a música e as funções cerebrais tem avançado nos últimos tempos, nos levando a uma percepção mais assertiva dos efeitos da Música em diversas áreas, principalmente pelo uso de técnicas como a imagem por ressonância magnética (IRM) e IRM funcional (IRMF).

Inicialmente, compreende-se que a percepção do som depende de diversas partes do cérebro, por exemplo, “córtex pré-frontal, córtex pré-motor, córtex motor, córtex somatosensorial, lobos temporais, córtex parietal, córtex occipital, cerebelo e áreas do sistema límbico, incluindo a amígdala e o tálamo” (Rocha, Boggio, 2013, p. 133). Essas estruturas cerebrais têm sua importância em todos os aspectos que rodeiam a percepção do som, não somente o discernimento de um som estar ou não sendo executado, mas também a decodificação de motivos e características inerentes à música.

Acerca do que foi afirmado sobre as estruturas cerebrais, temos que elas

envolvem desde a percepção auditiva do som, até o reconhecimento de seus parâmetros básicos (altura, duração, timbre e intensidade) e as relações entre eles. Além disso, a percepção musical envolve, também, o entendimento da forma e a compreensão de organizações hierárquicas (Rocha; Boggio, 2013, p. 133).

O processo de percepção do som, segundo Rocha e Boggio (2013), tem profundas raízes no aparato emocional, o que pode explicar o fator contagiante de quando se há uma estruturação hierárquica dos sons e uma sequência padronizada – que dá origem à música –, como afirmam os autores ao escrever que “tanto a percepção primária do som quanto seu entendimento sintático são modulados pela experiência emocional de se ouvir música” (2013, p. 133). Muszkat, Correia e Campos (2000, p. 72) destacam também que, “por não necessitar, como música absoluta, de codificação linguística, tem acesso direto à afetividade, às áreas límbicas, que controlam nossos impulsos, emoções e motivação”.

A música, como a linguagem verbal, faz parte de uma série de processos de manipulação dos sons, os organizando de forma a comunicar um sentido. Mediante isso, sabemos que a percepção e interpretação dessa organização estrutural dos sons acontecem por meio dos processos cerebrais. Traçando uma ponte com as Neurociências, é possível dizer que

ambas dependem, do ponto de vista neurofuncional, das estruturas sensoriais responsáveis pela recepção e pelo processamento auditivo (fonemas, sons), visual (grafemas da leitura verbal e musical), da integridade funcional das regiões envolvidas com atenção e memória e das estruturas eferentes motoras responsáveis pelo encadeamento e pela organização temporal e motora necessárias para a fala e para a execução musical (Muszkat; Correia; Campos, 2000, p. 73).

Apesar dessa semelhança acerca da percepção dos sons da música e da linguagem, existem caminhos diferentes para cada uma das atuações cerebrais, porque

o código utilizado na música não separa significante e significado, uma vez que a mensagem da música não está condicionada a convenções semântico-linguísticas, mas sim a uma organização que traduz ideias por uma estrutura significativa que é a própria mensagem: a própria música (Muszkat; Correia; Campos, 2000, p. 73).

Podemos entender, então, que mesmo que haja a presença do fator sonoro em ambos os estímulos auditivos, há uma disparidade na qual “as estruturas envolvidas para o processamento musical são funcionalmente autônomas e diferentes daquelas envolvidas com a linguagem, isto é, fala, leitura e escrita” (Muszkat; Correia; Campos, 2000, p. 73).

De maneira geral, o cérebro humano trabalha de uma forma lateral no momento da leitura dos estímulos auditivos ao seu redor, e essa relação entre a música e emoções e/ou afetividade é explicada por Rocha e Boggio (2013) por meio desse conceito, visto que “[...] música e linguagem são processadas de maneira independente no cérebro, havendo predominância do hemisfério direito no processamento musical (especialmente melodias) e do hemisfério esquerdo para processamento de linguagem” (Rocha; Boggio, 2013, p. 135). Um fato curioso é que essa lateralidade do cérebro é passível de funcionar diferente do explicitado acima, nesse caso, “a lateralização das funções musicais pode ser diferente em músicos, comparado a indivíduos sem treinamento musical, o que sugere um papel da música na chamada plasticidade cerebral”. (Muszkat; Correia; Campos, 2000, p. 73).

### **3.1 A MÚSICA E A INSTÂNCIA EMOCIONAL**

O estudo das Neurociências sobre os impactos da música nas atividades mentais de uma pessoa pode abrir espaços para compreender ainda mais claramente como a música pode participar ativamente nas emoções do ouvinte. Entretanto, cabe lembrar que, no Ocidente, essa relação da música com a mente nos impele a destacar o pensamento platônico da “Música para a alma” (Platão, 2000, p. 122). Na visão de Platão (2000), como vimos, a música de alguma forma desenvolvia e estimulava a alma, fazendo contraponto à ginástica para o corpo. Podemos inferir a partir disso que a “alma” de Platão referia-se também ao campo emocional do ser, ligado à afetividade e reflexão.

No âmbito das Neurociências, há estudos que apontam para uma ligação entre música e emoção que vão além do aspecto filosófico platônico, e inclusive, de processos cerebrais superficiais. Desse modo, “a audição de música agradável implica o recrutamento de regiões cerebrais relacionadas ao sistema de recompensa” (Rocha; Boggio, 2013, p. 136). O sistema de recompensa – tal como a dopamina e outros neurotransmissores e funções cerebrais – tem forte ligação com o prazer e satisfação, e não é utilizado aqui de forma despretensiosa. No que diz respeito à escuta de canções do agrado do ouvinte, Rocha e Boggio apontam que “essa atividade seria semelhante à encontrada em resposta ao abuso de drogas, por exemplo” (2000, p. 136).

O que acontece é que a exposição de uma música ou excerto de música que agradava aos ouvintes “causava prazer (medid[o] por meio da condutância da pele e traduzidos como “arrepios”)” (Rocha; Boggio, 2013, p. 136), e isso fazia com que “[...] áreas dos sistemas límbico e paralímbico relacionadas à recompensa [fossem] recrutadas” (Rocha; Boggio, 2013, p. 136).

Entretanto, ainda há diversas correntes de pensamento acerca da relação da música nas emoções humanas, Rocha e Boggio (2013, p. 136) apontam que “a capacidade da música de regular emoções, apesar de amplamente observada no dia a dia, ainda necessita ser mais estudada”.

#### **4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Com base nos conceitos compreendidos até aqui por intermédio de relatos de experiência, estudos no âmbito das Neurociências e da história da ligação entre o ensino musical e as escolas brasileiras ao longo dos anos, pode-se elaborar um plano de intervenção a ser utilizado, seja no fazer docente, seja em períodos de Estágio Supervisionado, sendo estes realizados no Ensino Médio. O objetivo almejado é de organizar um percurso metodológico

para a utilização da música – sendo essa no ritmo de Música Popular Brasileira contemporânea<sup>1</sup> – como ferramenta de facilitação do ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa em turmas do Ensino Médio.

O plano tem o intuito de inserir de forma mais ativa as canções em aulas de Língua Portuguesa do 1º ao 3º anos, fazendo-o por meio de aulas de imersão musical com o uso de canções por determinação do professor, mediante interpretação textual sobre letras de música em sala de aula e produção de paródias musicais. A canção a ser trabalhada em sala de aula como pontapé inicial para o projeto e suas etapas posteriores é “Desconstrução”, de Tiago Iorc (2019), sendo que os motivos que justificam a escolha são a relação que a canção tem com o gênero musical MPB, bem como sua temática atual e contextualizada, que dialoga com a realidade vivida com os alunos enquanto sujeitos dos efeitos da globalização.

Nota-se que, por intermédio de relatos de observação etnográfica, somados a uma experiência muitas vezes vivenciada pelo futuro docente ainda em seus tempos de aluno, nos deparamos com os mais diferentes modelos e recursos utilizados na escola para ensino e aprendizagem, com o intuito de tornar a sala de aula um ambiente propício para a construção de saberes. No entanto, ainda é consideravelmente comum que professores do Ensino Médio se abstenham de quaisquer recursos facilitadores por diferentes razões, se atendo tão somente ao uso da oralidade, anotações no quadro e utilização do livro didático como fonte única de informações acerca do conteúdo de Língua Portuguesa.

Dentre tantas ferramentas disponíveis ao professor, a música tem um papel de destaque por poder dialogar de forma única com cada pessoa, gerando, enquanto gênero discursivo, significados particulares a partir do acervo de discursos de cada um<sup>2</sup>, mas também proporcionando uma experiência cognitiva no aluno enquanto conjunto de sons, e isso no aspecto das Neurociências<sup>3</sup>.

Tem-se, então, como problemática delimitada o questionamento sobre a não utilização de um recurso tão acessível, socialmente relevante e de interesse comum entre os alunos – de forma quase unânime – enquanto sujeitos culturais durante as aulas de Língua Portuguesa no

---

<sup>1</sup> há perspectivas em desenvolvimento como a de Rafael Saldanha (2008), que procuram demonstrar que o termo MPB – que ao longo de sua história teve significados tão diversos a si atribuídos – passa, por outro lado, a partir do final da década de 1990 e mais ainda nos anos 2000, a se constituir num gênero musical propriamente dito, com sonoridades e atitudes artísticas específicas que lhe correspondem (Galleta, 2011, p. 82).

<sup>2</sup> BAKHTIN, M. M. Gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martin Fontes, 2003 [1979]

<sup>3</sup> ROCHA, V. C.; BOGGIO, P. S. **A música por uma óptica neurocientífica**. PerMusí, Belo Horizonte, n. 27, p. 132-140, 2013.

Ensino Médio, resultado da possível falta de uma constante reinvenção por parte do professor, uma vez que, segundo Corte e Lemke (2015, p. 319),

é fator central da profissão docente o processo de formação constante, exigindo de seus formadores e formados um comprometimento cada vez maior com a inovação, a reflexão e a tomada de decisões frente à complexidade deste processo. Devemos buscar a profissionalização e não apenas um treinamento, pura e simplesmente. Nesse sentido, o professor deve preparar-se, tornar-se um pesquisador de sua prática, fazer uso do máximo de competências, estratégias e conhecimentos possíveis, e de maneira consciente, aprender a lidar com o instável, com o contraditório, com o novo e estabelecer uma relação de confiança e de parceria com os demais protagonistas do processo de ensinar.

Partindo do que foi estabelecido acima por Corte e Lemke (2015), entende-se que, na verdade, a reinvenção e ressignificação constantes dos conceitos e estratégias do docente não podem ser encaradas como tão somente um atributo a mais do professor, mas devem ter ligação intrínseca à sua profissão. Se o docente está sempre em contato com os imprevistos da sala de aula – sejam eles estruturais, ou relacionados ao tempo de aula, ou à resposta dos alunos –, ele deve estar preparado para utilizar de novas estratégias e ressignificá-las à medida que exerce seu ofício.

O plano de intervenção justifica-se na necessidade de se perceber como o uso da música como ferramenta dentro da sala de aula pode ser encarado nas aulas de Língua Portuguesa, buscando por meio de atividades práticas entender como a utilização de música é recebida pelos alunos do Ensino Médio.

Como afirma Del-Ben (2012, p. 44), “os alunos deixam claro que ensinar não é mera transmissão de conteúdos, embora seja ação que não se realize sem conteúdos nem sem algum tipo de transmissão”, mas de fato ensinar é um fator humano, e a forma como se faz o ensino e a utilização de recursos determinam a forma como o conteúdo será assimilado pelo aluno, seja com afeto, seja com repulsa.

Quanto à utilização do livro didático e métodos tradicionais de ensino, é necessário tomar aqui um espaço para lembrar que a utilização da música não substitui os materiais escolares relacionados ao componente curricular da disciplina, mas é, antes, uma forma de somar-se a eles como estratégia didática, conforme aponta Del-Ben (2012, p. 45) ao dizer que “pensar nas pessoas não significa abrir mão dos conhecimentos que caracterizam os componentes curriculares, incluindo a música”.

Andrade (2012, p. 14) afirma que “a música não deve ser necessariamente uma disciplina exclusiva. Ela pode integrar o ensino de outras disciplinas”. Portanto, a possibilidade da utilização da música como um utensílio facilitador do ensino e aprendizagem

configura-se aqui como a oportunidade de tornar as aulas de Língua Portuguesa mais fluidas e compreensíveis para os alunos. Os sentidos que podem ser produzidos a partir da fusão de horizontes entre leitor e letras pode ser utilizado como fonte de obtenção de material para interpretação e produção textual, estimulando nos alunos senso crítico e práticas de leitura. Além disso, a musicalidade em si tem forte ligação com o aparato cognitivo do aluno, estimulando sua criatividade e reflexão.

Oliveira e outros (2002, p. 75) explicam que “o aluno que tem a oportunidade de fazer experiências musicais amplia a sua forma de expressão e de entendimento do mundo em que vive, dessa forma, possibilita o desenvolvimento do pensamento criativo”. Além do uso da música em sala de aula servir como uma possível resolução dos problemas (tanto de falta de reinvenção do professor quanto de pouca afinidade dos alunos para com a disciplina de Língua Portuguesa propriamente dita), é possível beneficiar as relações e comunicações entre o professor e os alunos, servindo para uma causa última, que é a melhor assimilação da disciplina de Língua Portuguesa.

Ora, se um ensino rígido desprovido de empatia e compreensão da humanidade do aluno torna o relacionamento pouco salutar entre discentes e docentes em sala de aula, o oposto pode ocorrer com um uso inteligente da música durante as aulas de Língua Portuguesa.

Segundo Oliveira e outros (2002, p. 83), “o professor, juntamente com o seu aluno, deve usufruir desse recurso trocando ideias. A música é uma arte que proporciona interesse a todos, conseqüentemente vai dar espaço a um entrosamento professor/aluno, mudando a rotina da sala de aula”. Percebe-se, na afirmação, que os benefícios entre a relação de professor e aluno são conseqüências de uma didática que dialogue com a realidade da sala de aula, podendo ser interpretados, também, como uma parte do processo de ensino, mas que desencadeia em última instância uma mudança na rotina da sala de aula, com o objetivo de ampliar e desenvolver os conhecimentos de Língua Portuguesa.

Para a compreensão da importância e versatilidade do uso da música em aulas de Língua Portuguesa, é necessário atentar para as contribuições que essa arte tem enquanto um gênero discursivo, mas também se faz necessário atentar nas características da música como linguagem não verbal, em que os efeitos da música no aparato cognitivo podem ser notados.

#### **4.1 A MÚSICA ENQUANTO GÊNERO DO DISCURSO**

Para iniciar a discussão acerca do caráter discursivo encontrado na música como um gênero, uma reflexão breve acerca de gêneros discursivos se faz pertinente. Partimos dos estudos bakhtinianos acerca dos gêneros do discurso e sua conceituação.

Segundo Bakhtin (2003), podemos compreender como gêneros do discurso a manifestação concreta da linguagem, ou seja, sua materialização.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (Bakhtin, 2003, p. 261-262)

Esses tipos relativamente estáveis explicitados por Bakhtin (2003) são entendidos como a relação entre o fator irrepitível e singular de cada enunciado (relatividade) que também se encaixa em padrões e similaridades estilísticos dentro de seu gênero discursivo (estabilidade).

Segundo Souza (2010), essa relatividade estável é quem permite que o indivíduo consiga compreender, ao se deparar com as similaridades, a qual gênero discursivo o enunciado pertence:

Isso se dá porque cada enunciado proferido renova o gênero ao qual pertence, sendo ao mesmo tempo novo (por ser único e irrepitível) e o mesmo (por ter características similares às dos outros enunciados produzidos dentro do seu gênero). Por essa razão, o locutor e seu(s) interlocutor(es) podem reconhecer o gênero através do qual estão (inter)agindo, mesmo que apenas em termos práticos (Souza, 2010, p. 124-125)

Ao encarar o conteúdo materializado da música como gênero do discurso, utilizando a alcunha de “gênero canção”, retomamos o pensamento de Bakhtin (2003) acerca de uma estrutura essencialmente formada de três elementos constituintes de um enunciado, bem como dos gêneros do discurso, a saber: estilo, construção composicional e conteúdo temático.

Para o autor, o estilo está ligado à possibilidade de individualização do enunciado através da seleção de recursos linguísticos (lexicais, fraseológicos e gramaticais) pelo falante, tendo em mente um dado contexto de produção e determinado(s) interlocutor(es). Já a construção composicional, considerada pelo pensador russo como o elemento que mais reflete as condições específicas e as finalidades das diferentes esferas da atividade humana, relaciona-se com a maneira de organizar, estruturar o enunciado e é determinada pelo projeto enunciativo do locutor. (Souza, 2010, p. 125)

Acerca do conceito do conteúdo temático, Bakhtin (2003) estabelece uma reflexão dialógica:

Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. (Bakhtin, 2003, p. 297)

O falante percebe as demais vozes que se relacionam com o seu enunciado, considerando-as, e escrevendo seu texto como um tipo de resposta a essas outras vozes. Nas palavras do autor, “cada enunciado deve ser visto *antes de tudo* como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo” (2003, p. 297, grifo nosso).

Esse dialogismo dos gêneros discursivos apontado por Bakhtin (2003) proporciona à música, na forma de gênero canção, a oportunidade de, em sala de aula, estimular os alunos a fazerem ligações dialógicas de letras de música em aulas com enfoque em interpretação textual.

Quanto aos momentos de produção textual, uma alternativa de utilização da percepção dialógica pode ser a produção de paródias pelos alunos, nas quais as temáticas abordadas por eles podem possuir ligações com diversos outros enunciados, inclusive dentre os próprios alunos.

Em aulas voltadas à literatura, podemos pensar na produção de canções a partir de poemas e textos, ou mesmo uma utilização de obras literárias que já foram transformadas em canções para apresentação em sala de aula.

O caráter de gênero discursivo da canção pode também ser utilizado em aulas voltadas à gramática, nas quais podemos utilizar de recortes de letras de canções para a análise de normas e conceitos gramaticais presentes nos versos.

Vale também ressaltar a importância do contexto para a compreensão ideológica da canção enquanto materialização da linguagem, desprovida de neutralidade. A respeito disso,

[...] o gênero canção e suas variantes, os diversos gêneros canção de gênero musical, agrupam-se em uma forma constelar, sem hierarquização entre si, ligados uns aos outros por partilharem o fato de sua construção composicional envolver uma materialidade verbal e outra musical, mas diferenciando-se por possuírem *contextos de produção, propósitos comunicativos e interlocutores distintos*, delimitados pela afiliação do compositor/intérprete de uma canção a um dado gênero musical. (Souza, 2010, p. 130, grifo nosso)

Mediante isso, o papel do professor, ao utilizar da música em sala de aula, principalmente em situações nas quais o conteúdo da canção é o objeto de estudo, é de atentar para esses elementos relativos ao texto. Logo,

para o professor fazer um bom uso das músicas em sala de aula é necessário conhecer o contexto em que foram escritas. Deve-se ter em mente que todas as composições estão inseridas numa atmosfera ideológica, a qual deve ser compreendida e trabalhada em sala de aula. (Oliveira *et al.*, 2002, p. 75)

A música, enquanto gênero discursivo repleto de significações e de elementos de determinada ideologia, em última análise, torna o aluno um ser cada vez mais crítico, ciente de seu contexto social e opinador acerca dos mais diversos temas. “A música como forma de aprendizagem no meio educacional tende a formar um indivíduo questionador e explorador de seus valores e costumes” (Andrade, 2012, p. 16). Temos, então, que uma canção configura-se, também, como um artefato histórico, que guarda em si marcas do recorte temporal a que pertence, mas que, entrelaçando-se com outros discursos e lentes interpretativas, abre caminhos para novos significados, sendo datável, porém não datada.

#### **4.2 A MÚSICA COMO LINGUAGEM NÃO VERBAL**

Tendo compreendido de forma sintetizada as características e usos principais da música em sala de aula sob um olhar discursivo, não podemos ignorar que a música, antes do olhar acadêmico de seus aspectos, também é um produto cultural e artístico com suas singularidades.

Nesse sentido, a música abre espaço para trabalharmos com a estrutura cognitiva do aluno, dentre outras dimensões subjetivas. Acerca disso, Andrade (2012, p. 14) afirma que

a música é uma das linguagens que o aluno precisa conhecer, não só por suas características, mas por transmitir sensações e auxiliar no raciocínio lógico, nas diversas sensações, no desenvolvimento psíquico, motor e afetivo. Por isso, pesquisadores da teoria das inteligências múltiplas afirmam que a habilidade musical é tão importante quanto a logicamatemática e a linguística por auxiliar outros tipos de raciocínio.

Santos e Coelho (2017, p. 21507) apontam que

a música na escola tem um papel muito importante, pois trabalha os conteúdos de forma lúdica, permitindo a fantasia, criatividade, faz entrar em contato com as sensações, desperta a autoestima, facilitando o alcance dos objetivos com resultados altamente compensadores.

Além dos efeitos que a utilização de música como instrumento pedagógico ocasiona na mente do aluno, podemos citar o fato de que a música se torna um recurso pertinente no

que se refere a uma aula mais dinâmica e que interesse aos alunos como um todo, uma vez que “[...] torna o ato de aprender mais agradável, visto trazer à lembrança muito mais rápido aquilo que é de nosso interesse” (Andrade, 2012, p. 18).

Cabe, então, à escola, principalmente ao corpo docente (por ter a responsabilidade maior de se reinventar como um constante pesquisador do fazer docente) considerar esses aspectos na implementação do uso de música durante as aulas.

A música desperta sensações das mais variadas aos ouvintes, mesmo às pessoas que não têm contato com estas manifestações artísticas em seu cotidiano. Parece correto afirmar que as escolas devem incentivar os alunos, mesmo os na mais tenra idade a conhecerem os sons, os ritmos e os estilos que compõem a cultura musical brasileira e também a desenvolvida no restante do mundo, afinal de contas, dada a globalização e o acesso cada vez mais ilimitado de informações é impossível negar o contato com outras culturas musicais. (Santos; Coelho, 2017, p. 21508-21509)

De modo geral, as linguagens verbais e não verbais – presentes nos mais diversos estímulos sensoriais, sendo percebidas pelos sons, gestos, figuras e outros fatores – estão sempre ao alcance o aluno, uma vez que, pela globalização e aumento do acesso à *internet*, o ser humano está constantemente sujeito a interagir e transitar entre várias linguagens.

Dessa forma, compreendendo que as conexões com outras culturas e discursos estão constantemente se complexificando, as manifestações musicais não estão alheias a isso, uma vez que em seu cotidiano os alunos têm contato com as mais variadas canções. A partir dessas vivências cotidianas com a música, pode-se evidenciar novamente que esse recurso pode transformar o ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa, relacionando-os.

#### **4.3 A MÚSICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Com o entendimento acerca dos aspectos discursivos e sensoriais da música, ainda precisamos estabelecer uma ligação coerente do ensino de Língua Portuguesa com a utilização da música nas aulas. Um ponto importante a ser compreendido é que a escolha correta de que canção utilizar ao se pensar em contexto e conteúdo pode trazer às aulas de Língua Portuguesa momentos para se trabalhar o senso crítico do aluno, já que, segundo Rodrigues, Andrade e Santos (2019, p. 4), “a música oportuniza a discussão de temas atuais da sociedade”.

Acerca disso, os autores ainda comentam que

a música pode exercer influência positiva como ferramenta de ensino em sala de aula, contribuindo na formação de leitores críticos e reflexivos, que interpretam suas realidades do presente. A música, nas aulas de Língua Portuguesa, não seria apenas para distração ou entretenimento. Acreditamos que se pode mudar a realidade escolar com o uso dessa ferramenta, considerada envolvente e contagiante para a abordagem de assuntos relevantes (Rodrigues; Andrade; Santos, 2019, p. 16).

A compreensão daquilo que uma letra de canção carrega enquanto discurso não é só importante para o desenvolvimento do aluno, mas também é essencial. Orlandi (1988, p. 116) delimita a leitura em três níveis:

- a) o inteligível: a que se atribui sentido atomizadamente (codificação);
- b) o interpretável: a que se atribui sentido levando-se em conta o contexto linguístico (coesão);
- c) o compreensível: é a atribuição de sentidos considerando o processo de significação no contexto de situação, colocando-se em relação enunciado/enunciação.

Nesse sentido, o terceiro nível de leitura se desenvolve à medida que as letras de canções dialogam com o contexto sócio-histórico em que foram escritas, isto é, os elementos que estão fora do texto, mas possuem relação com o que se encontra descrito nos versos e estrofes de uma música.

A percepção clara acerca dos contextos nos quais as músicas são selecionadas é uma habilidade importante que se encontra como demanda no processo de implementação de músicas em sala de aula, já que

para o professor fazer um bom uso das músicas em sala de aula é necessário conhecer o contexto em que foram escritas. Deve-se ter em mente que todas as composições estão inseridas numa atmosfera ideológica, a qual deve ser compreendida e trabalhada em sala de aula (Oliveira *et al.*, 2002, p. 75).

A primeira ligação que pode ser feita por alguns profissionais da educação entre a música e Língua Portuguesa pode ser a de estudar em fragmentos de canções as normas gramaticais presentes no texto, de forma a usar tão somente o conteúdo escrito do texto, limitando suas possibilidades na disciplina.

Por isso, o trabalho com música deve ser cauteloso sendo importante que o professor a use não somente para trabalhar gramática, mas em outras áreas da língua como produção de texto, interpretação crítica, promover discussões sobre os temas presentes nas letras ou mesmo descontração (Oliveira *et al.*, 2002, p. 75).

Consideremos de forma breve a última sugestão apontada pelos autores. Ora, a música também pode ser usada no âmbito das aulas de Língua Portuguesa de forma exterior ao componente curricular, sendo mediada conforme avaliação do docente.

Percebemos anteriormente por estudos neurocientíficos que quando uma pessoa escuta uma música que lhe agrada, seu aparato cognitivo responde ao estímulo sonoro provocando uma sensação de satisfação. Nesse contexto, em uma situação na qual os alunos se apresentem inquietos ou fatigados, a reprodução de canções em sala de aula pode ser realizada pelo professor de Língua Portuguesa para descontraír a turma.

Vemos, portanto, que a utilização de músicas durante as aulas de Língua Portuguesa se apresenta como uma estratégia viável, sustentável e acessível. Uma vez que o resultado esperado de qualquer estratégia pedagógica é a compreensão eficiente dos conteúdos e propostas, pode-se trabalhar por meio da utilização de canções elementos importantes para tal, como o foco, a calma e o exercício de interpretação textual.

#### **4.4 ETAPAS**

Como anteriormente discutido por Oliveira e outros (2002, p. 75), houve uma atenção para que o plano de intervenção servisse “não somente para trabalhar gramática, mas em outras áreas da língua como produção de texto, interpretação crítica, promover discussões sobre os temas presentes nas letras ou mesmo descontração”, buscando englobar diversos aspectos relacionados à Língua Portuguesa (doravante LP).

O projeto aqui apresentado se divide em quatro etapas, sendo que cada etapa ocorre em um dia de aula para que a turma como um todo tenha a oportunidade de assimilar e se engajar com a proposta. O tempo de realização total do projeto é de 05 (cinco) horas-aula da disciplina de Língua Portuguesa, cada uma contendo 50 (cinquenta) minutos.

Na primeira etapa, utilizando 02 (duas) horas-aula de LP, o professor deve trazer para a sala de aula cópias impressas da letra da canção “Desconstrução” (2019) de acordo com a quantidade de alunos. Além das cópias, o docente também deve ter consigo qualquer tipo de autofalante de alta propagação de som (televisão, caixa de som, *data-show*, etc.). O professor, então, entrega para os alunos as cópias da letra da canção, e em seguida reproduz a canção por meio do aparelho de som. A canção pode ser reproduzida novamente após o primeiro contato dos alunos, para que assimilem melhor a letra. Em seguida, o professor guia uma roda de conversa, discutindo com os alunos sobre suas impressões de cada estrofe e, quando necessário, com enfoque em versos específicos.

Enquanto gênero discursivo letra de música, a canção de Tiago Iorc (2019) dá margem para o debate de diferentes temas como os impactos da globalização e as consequências da ansiedade e depressão. Levando essa riqueza temática em consideração, há a possibilidade de o professor traçar diálogos entre as interpretações dos alunos acerca do texto da canção com os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), da Base Nacional Comum Curricular, visto que

buscam uma contextualização do que é ensinado, trazendo temas que sejam de interesse dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadão. O grande objetivo é que o estudante reconheça e aprenda sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade. (Brasil, 2019, p. 7)

A ligação da letra da canção com os TCTs se faz possível mediante a abrangência de temáticas e ramificações do material da BNCC, sendo que o docente pode apontar para a temática predominante do texto – o uso inconsequente das redes sociais – no mesmo passo em que fomenta em sala de aula discussões acerca dos fatores que podem colaborar para tal cenário de dependência das telas de aparelhos celulares.

Mediante a exposição à letra da canção, deve-se estabelecer uma roda de conversa em sala de aula para tratar acerca dos pontos que os alunos consideraram importantes, bem como suas perspectivas acerca disso, e em seguida relacionar o conteúdo com fatores extratextuais que, de acordo com Orlandi (1988), dizem respeito ao terceiro nível de leitura: o do compreensível.

O que se espera desta primeira etapa é que os alunos assimilem a importância da interpretação textual dos gêneros textuais que leem, levando-os a compreender que a formação de opiniões e pensamentos ao se deparar com textos também é parte fundamental do processo de leitura. A construção do senso crítico dos discentes é parte constituinte do próprio desenvolvimento de sua cidadania.

A segunda etapa, que ocorre em uma única hora-aula, consiste na exploração da música enquanto gênero textual, trabalhando com os alunos acerca de sua estrutura, por exemplo suas rimas e métricas. O intuito desta etapa é de introduzir a turma ao gênero “paródia” para propor aos alunos uma divisão da turma em quatro equipes – sendo a quantidade de componentes correspondente a uma distribuição o mais equilibrada possível a cada equipe – para a produção de uma paródia acerca de uma lista de temáticas que o professor deve disponibilizar para que os alunos escolham. Há, por exemplo: o uso sem controle da *internet*; o cuidado que se deve tomar com a divulgação de informações falsas; a

importância do respeito no ambiente escolar; o avanço das inteligências artificiais, etc. Neste momento, os TCTs da Base Nacional Comum Curricular também podem ser considerados, devido a sua extensa lista de temas relevantes.

Espera-se que os alunos compreendam inicialmente os processos de escrita que levam a produção de uma paródia, levando em conta que a canção escolhida possui uma métrica e andamento específicos que devem ser observados durante a escrita do texto. Além disso, é esperado que os discentes aprimorem suas habilidades de trabalho em equipe no que se refere à divisão de tarefas, coesão e coerência do texto como um todo, bem como observar e auxiliar na escrita dos demais integrantes do grupo.

Na terceira etapa se inicia a produção de textos, no caso do gênero “paródia”, que devem levar em conta tudo que foi explicitado na etapa anterior. Sendo realizada na quarta hora-aula que compete ao projeto, a turma deve se dividir nas mesmas equipes que foram delimitadas anteriormente, para começar a produção do texto em seus cadernos. A escolha da música a ser parodiada será feita pelas equipes. O professor pode utilizar canções-ambiente durante o momento de escrita, ambientando ainda mais os alunos à proposta do momento. Uma sugestão é que se utilize em sala de aula a reprodução em um aparelho de som de *playlists* do gênero musical *lo-fi*<sup>4</sup>: músicas majoritariamente instrumentais de ritmo lento e baixa qualidade sonora, que, por suas repetições ao longo de cada música, podem ser utilizadas para momentos de relaxamento e/ou estudos.

Com o uso dos recursos sonoros, espera-se que os alunos percebam a sala de aula como um ambiente propício para a criatividade e autenticidade da escrita, isto é: distanciando-se do conceito equivocado de que educar significa o professor como uma fonte de saberes e o aluno como um receptáculo, pode-se, ao invés disso, desenvolver no aluno um senso de participação ativa nos processos educacionais, percebendo suas contribuições em textos e atividades como essenciais. Além disso, é esperado que os alunos compreendam a função do momento, que é a produção textual, distanciando-se de conversações paralelas e distrações dissonantes à proposta da etapa.

A quarta e última etapa acontece na última hora-aula que compete ao projeto. É quando acontece a culminância das produções realizadas pela turma. Cada equipe deve apresentar de forma musical – *a capella* ou com acompanhamento instrumental – seus textos que escreveram juntos.

---

<sup>4</sup> As músicas são uma mistura de *jazz*, música eletrônica e *hip-hop* e o gênero tem como uma das principais características o conceito de “faça você mesmo”; os artistas normalmente desenvolvem as músicas em estúdios caseiros e introduzem nas faixas elementos do cotidiano, como diálogos abafados e outros barulhos externos, criando um efeito genuíno de música ambiente (Fatime, 2021).

Espera-se nesta quarta etapa que as equipes tenham em mente o esforço de cada aluno e sua participação na produção das paródias, respeitando as apresentações de seus colegas e compreendendo ao final do projeto a importância do diálogo em sala de aula sobre temas que fomentem o senso crítico, relacionando-os com a compreensão dos conteúdos de LP e trabalho em equipe.

Compreende-se, porém, que em se tratando de propostas de intervenção no ambiente escolar, há de se considerar possíveis nuances negativas no que se refere a fatores relacionados à estrutura disponível ao docente, bem como o perfil dos alunos e suas reações às etapas. Há a possibilidade de que a escola não tenha condições de disponibilizar impressora ou aparelhos de som para a realização do projeto.

Outro ponto a ser observado é que cada aluno tem um perfil a ser considerado, alguns podem se distrair facilmente, outros podem apresentar desinteresse nas aulas, ou ainda não realizar as atividades propostas dentro do prazo. Essas possibilidades exigem do docente uma atenção para caso haja a necessidade de recalculá-lo o que deve ser adaptado no projeto.

Entretanto, analisando os aspectos positivos da possibilidade de todos os recursos estarem disponíveis para o uso do docente, somados a uma turma que entenda e colabore com a execução do projeto, pode-se obter, muito além do êxito nas etapas, um aprendizado que pode ser decisivo para alguns alunos, visto que uma abordagem dinâmica do conteúdo pode fazer com que muitos discentes compreendam que são protagonistas de suas jornadas através do compartilhamento de suas opiniões sobre os temas propostos pelo professor, suas produções textuais sendo apresentadas para a classe e sua absorção dos assuntos da disciplina.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Embora, com todo o aporte teórico realizado durante este trabalho, possa haver novas perspectivas em relação à conexão que pode acontecer entre as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio e o uso da música como uma ferramenta didática, há diversos estudos e pontos de vista ainda não elaborados de como esse recurso pode ser benéfico para o planejamento de aulas do docente de Língua Portuguesa. Entretanto, a sala de aula pode assumir, nesse caso, o papel de um laboratório de novas estratégias que visem a beneficiar a escola e o crescimento dos alunos enquanto seres críticos em desenvolvimento.

Temos, também, que a música, bem como outros recursos que possam aparecer durante a jornada da docência, só será útil para as aulas se o professor enquanto constante pesquisador busca estratégias coerentes para todos os usos que as canções podem

proporcionar, tendo como intuito mudanças positivas em como o profissional da docência realiza e enxerga suas aulas.

Como foi dito anteriormente, mesmo durante a execução do projeto de intervenção, utilizando canções e buscando dinamizar as aulas de LP, o docente pode encontrar desafios estruturais e sociais, nos quais a reinvenção e adaptação ao contexto podem ser necessárias. Entretanto, é necessário compreender que essas habilidades não são – ou não devem ser – um mero complemento para o profissional, mas sim um delimitador do fazer docente que compreende a importância de contextualizar o ensino, democratizando-o.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Annielly da Silva. **A música como instrumento facilitador da aprendizagem na educação**. 2012. 27f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual da Paraíba. Paraíba, 2012.
- BAKHTIN, M. M. Gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martin Fontes, 2003 [1979].
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Básica. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Proposta de Práticas de Implementação**. [S. l.: s. n.], 2019a. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia\\_pratico\\_temas\\_contemporaneos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf)>. Acesso em: 31 mar. 2020.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2000.
- CARETTA, Antônio Álvaro. **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 (Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral) – Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- CORTE, Anelise C. Dalla; LEMKE, Cibele K. O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. In: **EUDUCERE**, Curitiba, p. 31001-31010, 2015. Disponível em: <[educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015)>. Acesso em: 15 de set. de 2023.
- COSTA, F. C.V.; FARIA, M. A. Música na Sala de Aula: Recurso didático para o ensino de língua portuguesa. **Nucleus**, v. 5, n. 1, p. 20-27, 2008. Disponível em: <<http://nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/viewFile/46/98>>. Acesso em: 20 de ago. de 2023.
- DEL BEN, Luciana. **Educação musical no ensino médio: alguns apontamentos. Música em perspectiva**. UFRS. 2012.
- DESCONSTRUÇÃO. Intérprete: Tiago Iorc. Compositor: Tiago Iorc. In: RECONSTRUÇÃO. Intérprete: Tiago Iorc. [S. l.]: Universal Music Group, 2019. (4 min). Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/0BzRIHCiks2DGIfsEKy54f?autoplay=true>. Acesso em: 21 jan. 2024.
- FATIME GHANDOUR. **Antena 1. Lo-fi: o que é e como o estilo vem crescendo no Brasil?**. São Paulo: Antena 1, 2021. Disponível em: <https://www.antena1.com.br/noticias/lo-fi-o-que-e-e-como-o-estilo-vem-crescendo>. Acesso em: 23 fev. 2024.

FEEVALE, U. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. Rio Grande do sul, Braasil, 2013.

GALLETTA, Thiago Pires. **Música Popular Brasileira no contexto das tecnologias digitais: a produção independente e a emergência de novas estratégias e representações sobre as identidades musicais**. C-Legenda-Revista do Programa de Pós-graduação em Cinema e Audiovisual, v. 2, n. 24, p. 77-87, 2011.

IORC, Tiago. **Desconstrução**. Disponível em: <<https://letras.mus.br/tiago-iorc/desconstrucao/>>. Acesso em: 20 de jan. de 2024.

LIMA, Célia M. B. M.; Maria das Dores Melo de Souza; CHAVES, L. M. N. O ensino da língua portuguesa na perspectiva do letramento: uma proposta de análise discursiva do gênero letra de música popular brasileira. In: **XI jornada nacional de linguística e filologia da língua portuguesa**, 2016, Rio de Janeiro. Anais do XI JNLFLP. Rio de Janeiro: Revista Philologus, 2016.

LOUREIRO, Alícia M. Almeida. **O ensino da música na escola fundamental: um estudo exploratório**. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Minas Gerais.

MUSZKAT, Mauro; CORREIA, C M F. **Música e Neurociências**. Revista de Neurociências, v. 8, n.2, p. 70-75, 2000.

NATRIELLI, Adriana. **Considerações sobre a música e a poesia nos diálogos de Platão**. Revista de E. F. e H. da Antiguidade, Campinas, nº 24, jul. 2007/jun. 2008.

OLIVEIRA, A. R. *et al.* (2002). Música no ensino de Língua Portuguesa. In: **Publicatio – UEPG**. Humanities, Applied Social Sciences, Linguistics, Letters and Arts. V. 10, n 1, p. 73-84, Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile/16/13>> . Acesso em: 17 de set. de 2023.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez e Editora da UNICAMP, 1988.

PLATÃO. **A República**. Tradução: Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: EDUFPA, 2000.

ROCHA, V. C.; BOGGIO, P. S. **A música por uma óptica neurocientífica**. PerMusi, Belo Horizonte, n. 27, p. 132-140, 2013.

RODRIGUES, Renan Albuquerque; ANDRADE, Francisco Alcicley Vasconcelos; SANTOS, Isaías dos. **Contribuições da música para o ensino de língua portuguesa entre estudantes da Amazônia brasileira**. Málaga: EUMED, 2019. Disponível em: <<https://www.eumed.net/rev/ccss/2019/12/ensino-lingua-portuguesa.html>>. Acesso em: 22 set. 2023.

SANTOS, Carina Custódio Paulo dos; COELHO, Maria Fernand d'Ávila Coelho. Música: instrumento para o processo ensino aprendizagem. In: **EDUCERE**, Curitiba, p. 21502-215010, 2017. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24675\\_13222.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24675_13222.pdf)>. Acesso em: 19 de

set. de 2023.

SOUZA, José Peixoto Coelho de. A canção na ótica dos gêneros discursivos: uma constelação de gêneros. In: **Cadernos do IL**. Ed.40<sup>a</sup>. Porto Alegre, 2010. p. 123- 133.

SEEGER, Anthony. **Etnografia da música**. Cadernos de Campo 2008; 17:237-69.