

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

ALESSANDRO VAZ DE MATTOS

**“HACIENDO SONAR EL CANDOMBE”: LETRAMENTO LITEROMUSICAL NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

**Bagé
2018**

ALESSANDRO VAZ DE MATTOS

**“HACIENDO SONAR EL CANDOMBE”: LETRAMENTO LITEROMUSICAL NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-graduação
Mestrado Profissional em Ensino de
Línguas da Universidade Federal do
Pampa, como requisito parcial para
obtenção do Título de Mestre em
Ensino de Línguas.

Orientador: Prof. Dr. Alessandro
Carvalho Bica

Co-orientadora: Prof. Dr^a. Luana
Zambiazzi dos Santos

**Bagé
2018**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo (a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

M389h

Mattos, Alessandro Vaz de

Haciendo sonar el Candombe: Letramento Literomusical no
Ensino Fundamental / Alessandro Vaz de Mattos.

120 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2018.

"Orientação: Alessandro Carvalho Bica".

1. Ensino de Língua Espanhola. 2. Candombe. 3. Práticas
musicais no ensino de línguas. 4 . Letramento Literomusical. 5.
Imersão Cultural. I. Título.

ALESSANDRO VAZ DE MATTOS

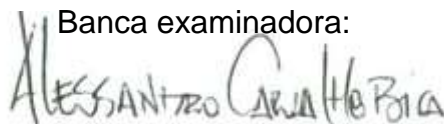
**“HACIENDO SONAR EL CANDOMBE”: LETRAMENTO LITEROMUSICAL NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-graduação
Mestrado Profissional em Ensino de
Línguas da Universidade Federal do
Pampa, como requisito parcial para
obtenção do Título de Mestre em Ensino
de Línguas.

Área de concentração: Linguagem e
Docência

Dissertação defendida e aprovada em: 25 de junho de 2018.

Banca examinadora:



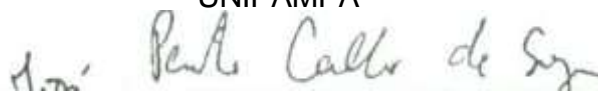
Prof. Dr. Alessandro Carvalho Bica (Orientador)

UNIPAMPA



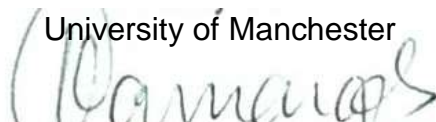
Prof^a Dr^a Luana Zambiazzi dos Santos (Co-orientadora)

UNIPAMPA



Prof. Dr. José Peixoto Coelho de Souza

University of Manchester



Prof. Dr. Moacir Lopes de Camargos

UNIPAMPA

AGRADECIMENTO

Agradeço, em primeiro lugar, à inteligência suprema do universo e causa primária de todas as coisas, Deus, por me conceder a possibilidade de aprender e crescer nesta escola terrena. Da mesma forma à base que sustenta a todos (as) nós: a família. Mãe, pai, irmãs e esposa foram as (os) primeiras (os) a dividir comigo as agruras e as benesses do labor docente, portanto, a minha reverência.

Meu reconhecimento ao olhar respeitoso das políticas públicas para o Ensino Superior instituídas pelo Governo Federal que criou a Universidade Federal do Pampa no ano de 2008, possibilitando efetiva democratização do acesso à educação para todos (as).

Aos meus (minhas) queridos (as) companheiros (as) de jornada do PPG Mestrado Profissional em Ensino de Línguas que coloriram o nosso caminho com a diversidade de saberes construídos nas várias cidades do Rio Grande do Sul de onde provieram.

Ainda no mesmo espaço pedagógico, agradeço aos (às) professores (as) que, com muita competência, apontaram-nos o melhor caminho. E para tal, cito o meu orientador, e “patrício”, Professor Alessandro Bica pela acolhida carinhosa e apoio irrestrito à nossa causa. Em especial, agradeço à querida amiga de todas as horas e co-orientadora, Luana Zambiazzi, pela perspicácia e lucidez das palavras, mas acima de tudo, pelo carinho, atenção e as boas energias dispensadas. Reconheço, ainda, a colaboração valiosa dos (as) professores (as) Valesca Brasil Irala, Carla Lopardo e José Peixoto Coelho de Souza pela etapa de qualificação desta pesquisa.

Com muito afeto e gratidão dirijo-me à turma 82 da Escola Municipal de Ensino Fundamental São Pedro que, com tranquilidade digo, empreenderam junto comigo esta pesquisa-ação.

¡Gracias a la vida que me ha dado tanto!

RESUMO

Este trabalho objetivou analisar o processo de experimentação de um Material Didático Autoral (expressão que refere-se ao processo de experimentação da Unidade Didática) junto a estudantes de ensino fundamental no âmbito de uma região de fronteira uruguaio-brasileira. A referida Unidade centraliza-se no gênero afro-uruguaio Candombe, a partir do conceito de Letramento Literomusical e do entendimento de práticas musicais como possibilidade de imersão cultural potente nos aprendizados de línguas. A unidade temática foi planejada para nove períodos de quarenta e cinco minutos e experienciada entre os meses de junho e outubro de 2017. Para esta proposta, a pesquisa-ação delineou metodologicamente a análise, tendo como contexto de intervenção uma turma de trinta alunos de oitavo ano de uma Escola Pública Municipal de Bagé-RS/Brasil. Percebeu-se que as vivências oportunizadas pelas atividades literomusicais, serviram para acessar a perspectiva da relação entre as competências individuais e coletivas na compreensão dos discursos mediados por canções em seus contextos de circulação. Com as atividades práticas e as interlocuções acontecendo em Língua Espanhola, trabalhou-se as competências e habilidades dos aprendizes de línguas de uma maneira fluida, tendo como consequência destas vivências a produção de uma letra autoral da turma para um tema instrumental do gênero Candombe. A partir do envolvimento estimulado pelas narrativas, e instigados pelos desafios de produção literomusical, observou-se um profícuo engajamento às propostas da unidade didática. A abordagem do material didático autoral sugere a viabilidade da potencialização do emprego da Língua Espanhola em contextos que se identifiquem com a proposta. A partir da pesquisa pôde-se perceber pedagogicamente como estudar/experienciar um gênero musical é, também, estudar/experienciar um ambiente cultural. Neste caso, sendo a canção uma das formas expressivas no ambiente cultural do Candombe, conseqüentemente foi estudada/experienciada a Língua na qual ela se expressa.

Palavras-chave: Ensino de Língua Espanhola; Candombe, Práticas musicais no ensino de línguas, Letramento Literomusical; Imersão Cultural.

RESUMEN

Este trabajo tuvo como objetivo analizar el proceso de experimentación de un material didáctico autoral (la expresión se refiere al proceso de experimentar la Unidad Didáctica) junto a estudiantes de enseñanza fundamental en un espacio de frontera uruguayo-brasileña. El género afro-uruguayo Candombe es el centro de la Unidad, a la cual fue desarrollada a partir del concepto de Letramento Literomusical y del entendimiento de prácticas musicales como posibilidad de inmersión cultural potente en los aprendizajes de lenguas. Ella fue planeada para nueve períodos de cuarenta y cinco minutos y experimentado entre los meses de junio y octubre de 2017. El contexto de intervención fue una clase de treinta alumnos de octavo año de una Escuela Pública Municipal de Bagé-RS/Brasil. Las vivencias oportunizadas por las actividades iteromusicales, sirvieron para acceder a la perspectiva de la relación entre las competencias individuales y colectivas en la comprensión de los discursos mediados por canciones en sus contextos de circulación. Con las actividades prácticas y las interlocuciones ocurriendo en Lengua Española, se trabajó las competencias y habilidades de los aprendices de lenguas de forma sencilla, teniendo como consecuencia de estas vivencias la producción de una letra autoral de la clase para un tema instrumental del género Candombe. A partir del estímulo de las narrativas, e instigados por los desafíos de producción literomusical, se observó un provechoso compromiso con las propuestas de la unidad didáctica. El abordaje del material didáctico sugiere la viabilidad de la potenciación del empleo de la Lengua Española en contextos que se identifique con la propuesta. Esto porque estudiar/experimentar un género musical es, también, estudiar/experimentar un ambiente cultural. En este caso, siendo la canción una de las formas expresivas en el ambiente cultural del Candombe, consecuentemente fue estudiada/experimentada la Lengua en la que se expresa.

Palabras clave: Enseñanza de Lengua Española; Candombe, Prácticas musicales en la enseñanza de lenguas, Letramento Literomusical; Inmersión Cultural.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze an original course material through the experiences among elementary school students from Southern Brazil, specifically from an Uruguayan-Brazilian border. The material unit centralizes the Afro-Uruguayan Candombe from the “literomusical literacy” concept and from the understanding of musical practice as a powerful cultural immersion possibility when it comes to language learning. It was all planned to work in nine periods of forty-five minutes each, and experienced between June and October, 2017. The action research was the methodologic approach for these purposes, involving the participation of a class of thirty students of the eighth year in a Municipal Public School in the city of Bagé-RS/Brazil. All the experiences derived from the literomusical literacy perspective paved the way to access the relation between the individual and group competences of the students on discourse comprehension mediated by music in their context readings. Along the practical activities and the interaction played in the Spanish language, the students’ language competences and abilities were studied in an easy manner, having as a consequence of such experiences the composition of an original lyric to an instrumental Candombe theme song. From the engagement stimulated by the narratives and provoked by the literomusical production challenges, a rewarding student engagement has been noticed towards the didactic unit. The course material approach suggests that it is feasible to maximize the use of the Spanish language several sorts of classrooms that that can be related to the concerned proposal. This is said because studying/experiencing a musical genre is, also, studying/experiencing a cultural environment. Therefore, being music significant in the cultural environment of the Candombe, consequently the language in which this rhythm is originally expressed was studied/experienced at the same time.

Keywords: Spanish Language teaching; Candombe; Musical Practices and language teaching; Literomusical literacy; Cultural Immersion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Música negra.....	42
Figura 2 - Mapa de la Sudamerica.....	44
Figura 3 - Mapa: Tratado de Tordesilhas.....	45
Figura 4 - Tamborero.....	46
Figura 5 - Origen, historia y participación social afro descendiente.....	48
Figura 6 - La música afro uruguaya.....	49
Figura 7 - Candombe mulato.....	50
Figura 8 - José Pedro Gularte.....	52
Figura 9 - Waldemar Silva.....	53
Figura 10 - Los tamboreros.....	54
Figura 11 - Manuscritos originais da aluna 03.....	67
Figura 12 - Registro da produção escrita até este encontro.....	69
Figura 13 - Aluna 03 esboçando outra produção textual.....	71
Figura 14 - Turma 82 apresentando sua produção na Feira do Livro da Escola.....	73
Figura 15 - Linha do tempo e um conceito de Fronteira.....	78
Figura 16 - Reunidos em grupos para estudar o material audiovisual sobre a canção "Tamborero".....	79
Figura 17 - Aluna 03 durante a produção escrita em LE.....	83
Figura 18 - Alunas 03,06 e 07 durante a Produção Escrita em LE.....	84
Figura 19 - Momento de produção textual coletiva.....	85
Figura 20 -Turma 82 após o primeiro ensaio da nossa canção autoral.....	87
Figura 21 - Turma 82 apresentando a sua produção na Feira Cultural da SMED.....	89
Figura 22 - Música negra.....	104
Figura 23 - Mapa de la Sudamérica.....	106
Figura 24 - Mapa: Tratado de Tordesilhas.....	107
Figura 25 - Mapa: Representação do Rio Grande do Sul do século XVII.....	109
Figura 26 - Tamborero.....	109
Figura 27 - Origen, historia y participación social afro descendiente.....	111
Figura 28 - La música afro uruguaya.....	112
Figura 29 - Candombe mulato.....	113
Figura 30 - José Pedro Gularte.....	116
Figura 31 - Waldemar Silva.....	117
Figura 32 - Los tamboreros.....	118

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Questionamentos iniciais.	41
Tabela 2 - Línea del tiempo de las disputas luso/españolas en la región platina.	46
Tabela 3 - Eixos temáticos de análise.	58

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
2.1	Corpo conceitual para o ensino de línguas	18
2.1.1	Língua Estrangeira ou Adicional?	18
2.1.2	Educação linguística e letramento	19
2.2	A música no ensino de línguas	21
2.2.1	Comunicação, linguagem, música.....	21
2.2.2	Música ou Canção?	22
2.2.2	Canção no ensino de línguas	23
2.3	Letramento literomusical: da conceitualização às reflexões para a sala de aula a partir do gênero musical Candombe	27
2.3.1	O Candombe afro-montevideano	30
2.4	Do letramento literomusical à imersão cultural no ensino de línguas	34
3	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	37
3.1	Procedimentos de geração e análise de dados	38
4	METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	39
4.1	O Projeto-piloto: reflexões e escolhas posteriores.....	39
4.2	O material didático autoral (MDA).....	40
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DO MATERIAL DIDÁTICO AUTORAL	56
5.1	Sobre a experiencição do MDA a partir da abordagem do Letramento Literomusical	59
5.2	Sobre as repercussões proporcionadas pelo MDA às competências dos aprendizes de línguas.....	65
5.3	Sobre os impactos do MDA no engajamento na sala de aula	75
5.4	Sobre o MDA como processo de imersão cultural no ensino de LE ...	90
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94

REFERÊNCIAS.....	97
APÊNDICE A	101
APÊNDICE B	119

1 INTRODUÇÃO

“Las historias que te cuento, gurí, llévalas dentro
No sé donde habrán nacido, vienen de lejos
Desparrámalas por donde vayas
Siempre habrá alguien para decirte lo que te falta saber
El árbol alto que busca el cielo
Viene de abajo, pegado al suelo para crecer...”

Cristiano Medeiros

O trabalho com as artes esteve presente desde sempre em minha vida, pois venho de uma família de músicos/compositores e poetas. Provavelmente este tenha sido o motivo que me levou a perceber a música como prática social, especialmente pela aproximação com as linguagens, uma vez que através dela fui apresentado a conceitos e valores vigentes no contexto onde nasci e cresci. Foi a partir da audição e da leitura das produções musicais e literárias do município de Bagé, no Rio Grande do Sul, e seu entorno – algumas delas advindas de meu pai, meus tios e meu avô – que comecei a construir significados, entendidos como verdade para os grupos sociais nos quais eu começava a me inserir e com os quais, conseqüentemente, interagía.

Ainda no começo da minha vida profissional, as letras e a música estiveram sempre atuando conjuntamente. Como acordeonista contratado por grupos de danças em Centros de Tradições Gaúchas¹ de várias cidades do Rio Grande do Sul, tive a oportunidade de participar de eventos, competitivos ou não, que fomentam a manutenção de atividades culturais consideradas características deste estado. Em alguns destes eventos, as crianças e os jovens são estimulados a ler textos em prosa ou verso que falam sobre a história, os hábitos e os costumes locais e, a partir daí compreendê-los e interpretá-los artisticamente de forma cantada, declamada ou, ainda, argumentativa².

Estas instituições sociais conformam uma das características culturais desta

¹ Os CTGS são sociedades civis que se representam como entidades que têm como principais objetivos norteadores da atuação preservar, promover e divulgar o tradicionalismo gaúcho, por meio de atividades esportivas, campeiras, sociais, assistenciais, culturais, artísticas e recreativas; promover a cultura, defesa e conservação do patrimônio histórico e artístico; a promoção gratuita da educação, observando-se a forma complementar da participação; a promoção do voluntariado; a promoção da ética, da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da democracia e de outros valores universais. Disponível em: <http://www.mtg.org.br/noticias/166>. Acesso em: 22 mai.2018.

² Dentro da estrutura organizacional dos Centros de Tradições Gaúchas existem concursos para eleger seus representantes. Os candidatos, divididos por faixa etária e gênero, são submetidos a provas artísticas, escritas e de atividades relacionadas ao trabalho na área rural.

região do estado do Rio Grande do Sul. Some-se a isto o fato de Bagé estar situada em uma região de fronteira do Brasil com o Uruguai, o que estimula muitas das atividades culturais daqui a fazer referência à livre circulação dos(as) cidadãos(ãs) entre estes dois países, demonstrando uma aparente naturalidade ao comunicar-se nos dois idiomas. Por este motivo, durante a graduação em Letras, fui me direcionando ao estudo da Língua Espanhola e, ao final do curso, apresentei um estudo³ sobre a relação cultural existente entre estas regiões e a influência do Espanhol nas canções produzidas nos festivais de música⁴ da região sul do Rio Grande do Sul. Foi um momento para começar a olhar de forma sistematizada e um pouco mais técnica para uma prática que mostra relações muito refinadas entre os fazeres musicais e aquilo que, através deles, as letras das canções comunicam aos seus interlocutores.

No ano de 2009, comecei a integrar o corpo docente da rede municipal de ensino de Bagé, trabalhando com a Língua Espanhola (doravante L.E.) nas séries finais do Ensino Fundamental. A oferta deste componente curricular ainda era recente, visto que a lei nº 11.161, que dispõe sobre o ensino da L.E., foi promulgada em 05 de agosto de 2005; havia pouco tempo desde que começaram a chegar os livros didáticos para as escolas públicas. Portanto, parece-me que a própria atuação dos profissionais era incipiente, já que ainda se buscava uma adequação de planejamento a uma carga horária de apenas um período semanal. Uma das estratégias adotadas pelos colegas professores era a utilização de músicas para trabalhar o ensino de L.E., considerando que até mesmo os livros didáticos propunham atividades para abordar as questões de compreensão auditiva, às vezes, lançando mão do uso de canções. Todavia, em sua maioria, os exercícios deste tipo sugeridos pelo material de apoio eram – e ainda são – apenas narrações ou leituras de gêneros literários diversos intercaladas com um ou outro tema musical.

Concomitantemente à sala de aula regular de L.E., entre 2011 e 2013 fiz parte

³ MATTOS, A.V. A influência do espanhol nos festivais de música nativista gaúcha. Monografia. Universidade da Região da Campanha, Bagé, 2005.

⁴ Os festivais de música inéditas, que são promovidos em grande número de cidades do Rio Grande do Sul, têm, essencialmente, este caráter de articular a relação delicada entre a mensagem que o autor do poema deseja transmitir e o tipo de melodia que será aplicada, para que se atinja este objetivo de conexão com o público e os jurados.

Do Projeto Rodarte⁵ como professor de Música. Neste ciclo, proporcionamos aos alunos (as) experiências nas áreas do canto, violão, e percussão corporal, com crianças e jovens que recebíamos no turno inverso ao das aulas regulares. Eles vinham de forma voluntária, o que ocasionava situações bem peculiares na relação professor/aluno. Notei que era preciso, por exemplo, estabelecer vínculos que possibilitassem entender esta criança e os motivos que a levaram até ali, para, então, decidir a melhor forma de trabalhar com ela e pensar atividades efetivamente significativas a ponto de ela voltar na próxima aula. Durante este período, pude mais uma vez observar o quão interligadas estão as duas linguagens frequentemente apontadas como constitutivas do gênero canção (letra e música). Por meio de atividades que envolviam o cantar em conjunto, foi possível começar a conhecer os alunos, pois o tipo de música que eles traziam e o que as letras delas abordavam iam fornecendo elementos representativos deles e de seus referentes culturais. Já o momento de trabalhar a percussão corporal também foi relevante para todos(as) nós, professores(as) e alunos(as), pois, entre outras possibilidades, expressar-se através desta modalidade de práticas rítmicas também pode estimular as interações da coletividade, utilizando o próprio corpo como instrumento musical. Nesse sentido, talvez possamos inferir que estas atividades rítmicas possam proporcionar, ou ao menos estimular, maneiras de nos conhecer, formas de nos comunicar, e até de expressar os nossos sentimentos.

Em 2014, ao retornar para a sala de aula de línguas, vieram comigo algumas novas impressões e inquietações sobre esta intrincada relação entre melodias e as mensagens contidas nas letras das canções, ou entre o literário e musical. Depois de experienciar a “aplicabilidade” das melodias para (re)construir significados e identidades entre os alunos, e de observar o quanto se ganha na qualificação das relações afetivas ao trabalharmos a expressão rítmica, começou a ficar cada vez mais clara a necessidade de utilizar a canção na sala de aula de L.E. Esta motivação ainda foi reforçada durante os quatro semestres em que frequentei o curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Pampa, campus Bagé. O

⁵ O Rodarte foi um projeto oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Bagé, o qual disponibilizava reforço escolar através da arte aos alunos em situação de vulnerabilidade social da rede pública. Buscava, através de diversas formas de expressão artística, fortalecer os vínculos afetivos do aluno e sua relação com a escola e, assim, qualificar o seu desempenho. Mais informações no Trabalho de Conclusão do Curso “A música no contexto de um projeto social na cidade de Bagé, RS: Um estudo do Projeto Rodarte” de Fabrício Vieira de Souza, Licenciado em Música pela Universidade Federal do Pampa em 2015.

componente curricular “Canto Coral” mostrou-me, como discente, que os exercícios propostos com o objetivo de aprender as melodias das músicas facilitavam o aprendizado da oralidade das demais línguas nas quais cantávamos. Afinal, além da Língua Portuguesa, cantávamos nas línguas inglesa, espanhola, francesa, alemã e em línguas indígenas. Obviamente, não desenvolvemos todas as competências em tais línguas, considerando que o tempo de aula era restrito e o foco era o canto. Entretanto, para entoar as notas da maneira esperada pela professora, era preciso articular as palavras de forma correta em cada idioma e, nesse sentido, o apoio das técnicas do canto se tornou decisivo para qualificar a forma como nos expressávamos em cada idioma.

Tendo em vista este percurso, parto dessa motivação para aproximar-me e entender como é instigadora a relação entre a música e o que seus discursos sugerem a quem as ouve; e, entendendo os fazeres musicais como práticas sociais importantes na construção de nossas identidades e na compreensão do que acontece em nosso entorno, acredito que esta pesquisa é relevante para a comunidade escolar envolvida. Tal relevância pode ser atribuída ao fato da pesquisa proporcionar intervenções de cunho musical literário e colocar os(as) discentes em situações de reflexão sobre os sentidos de cada canção a partir de vivências musicais, possibilitando assim uma “porta de entrada” para a apropriação da língua adicional.

Para que este impacto possa ser sentido com efetividade entre os(as) discentes, precisei ajustar o olhar desta pesquisa. Portanto, com base nas experiências prévias a esta etapa do meu percurso, entendo que esta pesquisa é também relevante por aproximar Letras e Música, o que se converte no foco da presente investigação. E, neste sentido, para que se possa ter um norteador destas ações investigativas, pergunto: quais são as possibilidades de se qualificar a utilização da Língua Espanhola por parte dos estudantes de oitavo ano de uma escola pública municipal da cidade de Bagé-RS, localizada na região da fronteira uruguaio-brasileira, ao se trabalhar com um material didático autoral (MDA) que utiliza canções de gênero Candombe na sala de aula?

A resposta a este questionamento serviu de inspiração para os objetivos deste trabalho. Logo, de forma ampla, objetivei analisar o processo de experimentação de um material didático autoral de Língua Espanhola com base no Candombe afro-

montevideano, a partir da utilização do conceito de letramento literomusical, junto a estudantes de oitavo ano de uma escola pública da cidade de Bagé. Na busca de um retorno efetivo sobre este intento, tracei objetivos específicos para a pesquisa, que são: a) identificar de que forma o estímulo dos alunos para atividades de caráter literário e musical pode potencializar a compreensão escrita e oral da Língua Espanhola através de canções do gênero Candombe; b) avaliar como a promoção de situações que estimulem não apenas o contato do aluno com a Língua Espanhola de forma escrita e oral, mas também a sua produção nestas duas dimensões do aprendizado, pode qualificar o uso da Língua Adicional através do MDA; c) apurar se o estímulo às considerações sobre as práticas sociais que o Candombe medeia no seu local de origem potencializa o letramento do discente em LE; d) examinar se possibilitar ao aluno o conhecimento dos elementos constitutivos das canções de gênero Candombe desenvolve suas competências de aprendiz de língua espanhola; e) avaliar e considerar possíveis readequações do material didático autoral proposto após a sua experimentação, para fins de socialização com outros docentes de língua espanhola interessados na temática.

Desta forma, visando atender às demandas geradas pelas inquietações que foram surgindo durante minha trajetória musical e docente, textualizadas nos parágrafos acima, empreendi esta pesquisa, para a qual busquei acessar o conhecimento já produzido por estudiosos que me precederam, os quais discutiremos na próxima seção.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Corpo conceitual para o ensino de línguas

Para configurar a proposta didático-pedagógica desta pesquisa, especificamente no que se refere ao estudo de línguas, os estudos de Schlatter e Garcez (2012) presentes no livro *Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês* são importante ponto de partida. O material é direcionado aos professores de Ensino Fundamental (séries finais) e contribui para este trabalho ao ajudar a balizar entendimentos e possibilidades pedagógicas que culminam em uma educação linguística.

2.1.1 Língua Estrangeira ou Adicional?

Como ponto de partida é importante discutir a questão da nomenclatura da prática de ensinar outra língua que não a materna. Afilio-me aos autores supracitados para utilizar a expressão Línguas Adicionais (doravante LA) em detrimento de Línguas estrangeiras, pois, de acordo com os estudiosos, assim procedendo “priorizaremos o acréscimo dessas línguas a outras que o educando já tenha em seu repertório (língua portuguesa ou outras)”. Outro motivo relevante para a escolha é que desta forma “assumiremos tais línguas como parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea, já que elas são úteis a nós, em nossa própria sociedade, e não apenas em estrangeiras” (SCHLATTER E GARCEZ, 2012,p. 36). Finalmente, a escolha parece válida por reconhecer que “essas línguas são usadas para comunicação entre pessoas de diversas formações socioculturais e distintas nacionalidades, de modo que não é possível nem relevante distinguir entre nativo e estrangeiro” (SCHLATTER E GARCEZ, 2012, p. 37).

Pensando desta maneira, através da leitura dos mesmos pesquisadores, conclui-se que o ensino de línguas adicionais deve se fazer para que o aluno possa, dentre outras coisas, conhecer, participar e dar novos contornos a sua própria realidade. Entretanto, a aula de línguas também pode ser um espaço para que os seus participantes experienciem visões de mundo diferentes das suas, isto é, pode ser um espaço que sirva para a “reflexão e informação sobre as realidades locais e imediatas dos educandos em tarefas de interlocução com o mundo que existe nessa outra língua” (SCHLATTER E GARCEZ, 2012, p. 37).

É preciso que o trabalho com LA promova o letramento do educando de forma ampla, ou seja, “fomente a sua participação em eventos variados que exijam leitura e escrita, estimulando assim o desenvolvendo da habilidade de uso dessa leitura/escrita nas práticas sociais”. Necessário se configura, ainda, “a promoção de atitudes positivas em relação a estas práticas sociais, especialmente pela busca de satisfação da curiosidade imediata e concreta até a mais abstrata” (SCHLATTER E GARCEZ, 2012, p. 41-42). Ademais, ainda inspirados pelos mesmos pesquisadores, ponderamos que, ao perceber o que existe além das suas identidades e comunidades locais de atuação, os alunos poderão:

(...) redimensionar o que já conhecem e valorizam; conhecer outras possibilidades de inserção e dimensionar o que é demandado para isso; avaliar se e como podem circular nessas práticas, cenários e grupos humanos; e, por fim, avaliar se e como podem transitar em novas práticas, cenários e grupos humanos dos quais podem querer tomar parte (...)
(SCHLATTER E GARCEZ, 2012, p. 41-42).

2.1.2 Educação linguística e letramento

Para falar de educação linguística, Schlatter e Garcez (2012) basearam-se em Luiz Britto (1997), que aponta que “esta forma de educação deve dar acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela” (BRITTO, 1997, p. 14). Aqui se deve entender que dar acesso significa “ensinar a ler com plenitude, ou seja, com compreensão, expansão e atitude de resposta ao que se lê na forma de ação criativa a partir do que se leu” (SCHLATTER E GARCEZ, 2012, p.50).

Schlatter e Garcez (2012) vão além quando nos trazem a perspectiva de que o ensino de línguas adicionais tem como propósitos justamente a educação linguística e o letramento. Sustentam, ainda, que a escolha do que será trabalhado no componente curricular pode ter como ponto de referência “as práticas sociais públicas que acontecem pelo uso da linguagem, podendo estar voltado para a ampliação da participação dos educandos nas esferas do uso da linguagem em que já atuam e seu ingresso em novos espaços de participação, alguns dos quais eles ainda nem sequer vislumbram” (SCHLATTER E GARCEZ, 2012, p. 49). Isso equivale a dizer que podemos oferecer ao estudante oportunidades de aprendizagens que eles não terão fora da escola de maneira fácil e previsível.

Para deliberar sobre o que exatamente pode-se abordar nos textos, e os eixos temáticos norteadores, os pesquisadores dizem que precisa-se perceber que as dificuldades enfrentadas por cada comunidade escolar variam e são potenciais indicativos de partida para as nossas escolhas, de modo que o discente tenha possibilidade de “compreender a complexidade do seu cotidiano e preparar-se para lidar com ele de forma crítica, criativa e atuante” (SCHLATTER E GARCEZ, 2012, p. 49).

Compreendendo, por exemplo, as questões de identidade como tema importante para o autoconhecimento e, por conseguinte, relevante para a nossa atuação nas diversas esferas sociais, poderemos tratar do fato de que “questões identitárias estão sempre conosco e precisam ser observadas e entendidas nas situações do cotidiano pelo cidadão contemporâneo” (SCHLATTER E GARCEZ, 2012, p. 49). A título de ilustração, os estudiosos apresentam duas situações pontuais e bastante comuns:

o racismo no futebol e o tratamento distinto dado a homens e mulheres no trânsito. Em ambos os casos percebe-se a relação entre o uso da língua e a naturalização, hierarquização das identidades, o que rapidamente nos reporta a questionamentos do tipo: como se constroem e se mantêm os preconceitos e os valores associados a diferentes formas de ser? Como a educação linguística e o desenvolvimento do letramento podem contribuir para a compreensão da construção histórica de representações identitárias relacionadas a gênero, raça, classe, etnia, corpo, etc.? Na tentativa de encontrar respostas para tais perguntas, cabe-nos proporcionar, por meio dos textos e atividades com a língua adicional, a reflexão sobre como os estereótipos e os preconceitos são (des)construídos ou mantidos nas interações cotidianas com o outro (SCHLATTER E GARCEZ, 2012, p. 49-50).

Avalio como pertinente, também, trazer a perspectiva de Bagno e Rangel (2005) sobre Educação Linguística, os quais a vêem como “conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos” (BAGNO e RANGEL, 2005, p. 63). Considero que os autores nos ofereçam um olhar que se alinha à concepção desta pesquisa de valorizar as vivências culturais proporcionadas nos diversos grupos sociais a que estamos expostos.

Por estes motivos, e ainda pautados pelos direcionamentos dos estudos dos

mesmos autores, entendo como importante oferecer textos (e suas respectivas atividades práticas) que permitam não só a discussão na sala de aula, mas a circulação por espaços onde refletir sobre isso se torne relevante para a vida dos estudantes e em contextos construídos em espanhol que passarão a fazer parte de suas vidas.

2.2 A música no ensino de línguas

Vários estudos sobre o ensino de Língua vêm sendo desenvolvidos ao longo dos anos e, da mesma forma, sobre a relação dele com as práticas pedagógicas mediadas pelos fazeres musicais. Algumas destas pesquisas contribuíram com este trabalho no sentido de orientá-lo, de apontar posicionamentos metodológicos e embasar as suas ações.

2.2.1 Comunicação, linguagem, música

Quando o ato de ensinar línguas faz-se tendo música como um fio condutor para os seus processos de aprendizagem, as discussões sobre o caminho mais eficaz tornam-se instigantes. Nesta linha, é possível encontrar estudos como o de Hans Borchgrevink (1982), que nos chegam através das pesquisas de Vera Brécia (2003), nas quais constatamos que a música muitas vezes é, na literatura, associada à comunicação e a ela se atribui a potência de expressar emoções, assim como “conceitos de caráter estético, ritualístico ou simbólico, frequentemente de maneira mais direta do que por meio do código verbal, desde que os meios de expressão sejam percebidos e evoquem impressões” (BORCHGREVINK, 1982, p. 37).

Ainda de acordo com tal pesquisa, encontramos investigações mais remotas, como a de Ernst Kris (1950), que conceitua música de forma semelhante, acrescentando que o estudo da arte como um todo é, também, o estudo da comunicação. A música, “como mediadora da comunicação, assim como qualquer outra linguagem, é falada e ouvida” (KRIS, 1950, p. 37).

Por este mesmo viés, pensando na música enquanto mecanismo de interlocução trago a visão de Edwin Gordon (2007) que compara a aprendizagem da língua materna à aprendizagem musical. Segundo ele, no princípio de tudo está a

nossa observação, já que ouvimos as pessoas ao nosso redor falar, nos acostumamos com os sons da língua e, só depois, começamos a arriscar as primeiras palavras. Assim, então, “aprendemos a ler e a escrever baseados em nossa experiência em ouvir, imitar, pensar e improvisar” (GORDON, 2007, p. 24). Ainda de acordo com este autor, os processos de aprendizagem musicais são, conseqüentemente, análogos aos que nos servimos para aprender a interagir socialmente por meio da língua materna.

2.2.2 Música ou Canção?

Apesar de ambos os termos serem frequentemente utilizados, no ambiente acadêmico eles geralmente diferem entre si. Há, por exemplo, o posicionamento de Guilherme Anizelli (2015), dizendo que quando se refere à música em sentido amplo, pode-se esperar que o interlocutor a compreenda como “a arte de coordenar e transmitir efeitos sonoros, harmoniosos e esteticamente válidos, de modo que pode ser transmitida através da voz ou de instrumentos musicais” (ANIZELLI, 2015, p.18). Já para denominar algo como canção, além da melodia, atribui-se uma letra e, preferencialmente, que essas duas partes articulem-se entre si de forma a produzirem um sentido próprio, muitas vezes com objetivo pré-definido (TATIT, 2007; COELHO DE SOUZA, 2015).

A combinação de letra e melodia com fins mercadológicos pode se considerar recente na história do Brasil, pois está em sintonia com a emergente indústria cultural. De acordo com Luiz Tatit (2007), é possível dizer que a canção, neste contexto, começa a ser assim pensada a partir da década de 1920, com o surgimento dos gravadores de áudio no mercado. Então, contando com esta nova possibilidade que impactaria a configuração da indústria fonográfica/cultural, a canção começa a consolidar o seu formato específico, com melodia e letra, podendo ser subdivididas ainda em estrofes e refrão.

Contudo o mais relevante nesta observação, segundo o próprio Tatit (2007), é analisar a fala por trás da melodia; ambas (letra e melodia) precisam ter uma mensagem coesa. E de que forma se daria este processo de harmonização entre o que se diz e o que se ouve? A resposta, ainda segundo o pesquisador, estaria na forma como se combina o uso das vogais e das consoantes. As vogais podem

ajudar a definir a altura das notas musicais e o tempo que elas duram, elas são capazes de determinar se estamos ou não afinados ao cantar. Já as consoantes são as determinantes do ritmo, são elas que interrompem as vogais e, assim, os sentimentos transmitidos na entonação da voz (TATIT, 2007). Daí se pode supor que uma canção com maior presença de consoantes teria o seu ritmo mais acelerado, fato que tende a torná-la “animada” e “susceptível à dança”.

Assim sendo, com esta possibilidade de escolhermos o tipo de melodia e de ritmo conforme os afetos pretendidos para comunicar através da letra, a canção torna-se uma estratégia potencial para a comunicação e a interação social. Ela pode, desta forma, estimular a leitura dos espaços sociais aos quais estamos inseridos por meio dos sentidos que desperta em suas letras.

2.2.3 Canção no ensino de línguas

Sobre as práticas musicais como recurso pedagógico no ensino de línguas, encontramos a dissertação de mestrado em Letras intitulada *A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa*, de Denise Gobbi (2001). Nesse estudo, a autora assevera que “trabalhar com música desperta o lado afetivo das pessoas, seus níveis de autoestima, interação e motivação” (GOBBI, 2001, p. 7). Ela constata, ainda, que com a colaboração da música, o aluno tem facilitado o seu desenvolvimento das quatro habilidades essenciais ao aprendiz de Língua Adicional⁶: a compreensão auditiva, a compreensão oral, a leitura e a escrita.

A decisão de trabalhar canções em sala de aula com o intuito de ensinar uma língua passa por diversas situações que podem ser obstáculos para a fluidez das atividades. Mercedes Yagüe (2003) ilustra esta afirmativa dizendo que “muitos professores são resistentes ao uso de canções no ensino de línguas porque isto sugere momentos de diversão” (YAGÜE, 2003, p. 4), ainda que esta ideia hoje já não habite os discursos de grande parte dos docentes que atuam em sala. E, para tanto, a pesquisadora vincula-se às observações de Tim Murphey (1992) que indicam alguns destes possíveis entraves para o uso de canções. Aponta o autor que os professores não levam a música a sério e acreditam que ela pode atrapalhar as

⁶ Escolhemos usar o termo “Línguas adicionais” em detrimento de “Línguas estrangeiras”, pois, de acordo com Schlatter e Garcez (2012), assim procedendo priorizaremos o acréscimo dessas línguas a outras que o educando já tenha em seu repertório (língua portuguesa ou outras).

aulas dos colegas. Já por parte dos alunos, os problemas seriam as preferências musicais que divergem na turma e o fato de que eles só querem cantar, mas não trabalhar com a canção; além disso, o momento musical poderia favorecer a bagunça, fazendo com que o professor perdesse o controle da sala. Há ainda, segundo ele, uma crença comum de que “usar as canções seria uma perda de tempo, pois nos distanciariam do foco principal que são os conteúdos programáticos”. E quanto às canções em si, há dúvidas sobre o “vocabulário pobre que pode induzir o aluno ao erro, inclusive podendo trazer temas polêmicos para a sala de aula e causar conflitos” (MURPHEY, 1992, p. 8-9).

Algumas destas circunstâncias adversas também foram eventualmente observadas por mim, durante o ensino de língua espanhola, mas entendo ser preciso manter uma visão ampla de como se dão estes processos individualmente para que se possamos avaliar o que exatamente corresponde à realidade da nossa comunidade escolar e detectar as variantes situacionais de cada sala de aula antes de concluirmos, de maneira taxativa, a relevância do trabalho com canções no ensino da língua adicional.

Voltando novamente o olhar ao que aponta Yagüe (2003), ela sugere que pensemos nas canções “como um material pedagógico tão eficiente como qualquer outro convencionalmente reconhecido, e que racionalizemos o uso da música em sala estabelecendo pontos de conexão entre a experiência de cantar e o uso comunicativo da língua” (YAGÜE, 2003, p. 4-5). Dessa forma, para se obter resultados positivos ao utilizar a canção como material didático, não seria necessário ficarmos vinculados apenas aos conceitos teóricos produzidos ao longo tempo, mas também seria relevante atribuir valor ao que sinaliza a prática do exercício em sala, como uma forma de atestar o fechamento do ciclo “pesquisar-planejar-experienciar-avaliar”.

A mesma pesquisadora aponta que os estudos de Dale Griffie (1992) dão conta de que a música é o veículo da linguagem e apontam algumas razões que endossam a iniciativa de unir música e ensino de línguas. Entre as diversas vantagens, de acordo com o autor, destaca-se o fato de “criar um ambiente positivo na aula, pois proporciona relaxamento e dá uma sensação de confiabilidade àqueles que são mais inseguros” (YAGÜE, 2003, p. 6). Do ponto de vista linguístico, ele diz que apresenta uma “forte relação entre o discurso e o ritmo, sendo este um requisito

importante para aprender uma língua” (YAGÜE, 2003, p. 6). Acrescenta-se aqui que a linguagem cotidiana presente nas canções “pode, por vezes, ser preferível em face da artificialidade da língua apresentada pelos manuais” (YAGÜE, 2003, p. 6). E ele segue dizendo que, além disso, “pelo seu *input* cultural, a música também é uma reflexão no tempo e no espaço em que é produzida e, portanto, pode ser utilizada nas considerações acerca da história” (YAGÜE, 2003, p. 6). A música pode, inclusive, refletir sobre as diferentes representações culturais, as crenças e os valores de uma dada sociedade. Ou seja, para Griffe (1992), “cada canção é uma cápsula cultural cheia de informação social, logo, levar para a aula uma canção é levar um pedaço de um estado cultural dado” (GRIFFE, 1992, p. 4-5). Em relação a vocabulário e gramática, as canções entram em cena como um facilitador, já que “trabalham com situações do contexto natural de quem está ouvindo” (GRIFFE, 1992, p. 4-5); com a mesma naturalidade pode-se também aproveitar as peculiaridades dos tons (alturas das notas na escala musical), ritmos e acentos das músicas para trabalhar a pronúncia das palavras (GRIFFE, 1992, p.4-5).

O último argumento de Griffe (1992) toca em um ponto nevrálgico que continua atual nas discussões sobre abordagens pedagógicas: o interesse dos alunos. Para fomentá-lo, ele aposta mais uma vez no poder das canções, pois acredita que “as novas gerações crescem em um ambiente de globalização musical, situação que as coloca em uma condição de relativa familiaridade (hoje através da internet, por exemplo) com artistas do cenário pop do mundo inteiro” (GRIFFE, 1992, p. 4-5). Este pode ser exatamente o ponto de conexão entre a sala de aula e o universo particular do aluno, e pode despertar, assim, o seu interesse e a sua participação na aula de línguas (GRIFFE, 1992, p.4-5).

Voltando aos escritos de Murphey (1992), desta vez, ao invés de apontar os entraves citados nesta subseção, agora ele convida a refletir sobre a importância da música e das canções na aula de línguas. O autor destaca que “é mais fácil cantar na língua do que falar, e que as canções contêm as repetições que os professores buscam, mas são mais motivadoras que outros gêneros” (MURPHEY, 1992, p.6-8); além disso, elas atuam em nossa memória a curto e longo prazo. Para ele cabe, também, uma observação breve em nosso cotidiano para mostrar que a música nos rodeia nos mais diversos ambientes. Com relação às questões comportamentais, Griffe (1992) observa “a fascinação que os artistas pop despertam nos adolescentes

pela sua necessidade de chamar atenção e de se identificar, o que torna as canções uma fonte de motivação para os jovens” (GRIFFE, 1992, p. 4-5). Murphey (1992) ainda se reporta a Jean Piaget (1923), que dizia que a língua é egocêntrica. Diz o autor que, de acordo com essa perspectiva, “a nossa mente tende a repetir naturalmente o que ouvimos ao nosso redor e, além disso, temos certo prazer em ouvir a nós mesmos e repetir” (GRIFFE, 1992, p 6-8). Nesse sentido, ressalta que, apesar das referências temporais ou espaciais que uma canção possa ter, “tendemos, consciente ou inconscientemente, a aproximá-la de nossa vida e de nossas experiências” (MURPHEY, 1992, p.6-8).

Yagüe (2003) segue dizendo, por meio de suas investigações, que sem precisar que se aprofunde muito em reflexões de sentido, é possível observar que Murphey (1992) traz um olhar mais voltado para as questões afetivas e comportamentais da relação da aprendizagem da língua com o uso das canções. É o que constatamos quando ele cita que “os jovens têm desejo de chamar a atenção, têm prazer em ouvir a si mesmos, buscam identificação do texto com suas próprias realidades, etc.” (MURPHEY, 1992, p.6-8).

Estou de acordo com essa intrincada e instigante relação existente entre os afetos que tendem a ser despertados pela música e como isso pode ser uma chave de acesso eficiente para facilitar os processos de aquisição e utilização da língua adicional. Todavia, é oportuno observar que algumas destas abordagens valorizam apenas o caráter comunicativo das canções na relação social, bem como o seu potencial para estimular sentimentos. Resgato, por exemplo, aqui o discurso sobre os atributos da música para conduzir mensagens, expressar emoções de forma mais eficaz que verbalmente, despertar o lado afetivo, a autoestima e a motivação dos indivíduos proposto por Borchgrevink (1982) e Gobbi (2001). Entretanto, antecipo que as perspectivas vislumbradas pelos aportes teóricos a seguir, possibilitarão aprofundamento nas reflexões sobre nossas habilidades individuais para compreender os sentidos propostos pelas canções, sobre como interagimos grupos sociais onde variados gêneros musicais circulam e nos posicionarmos criticamente sobre alguns deles. Sobretudo, nos ocuparemos de oferecer possibilidades de entender o ensino de línguas através da imersão cultural em um determinado gênero/prática musical, considerando os papéis da música em nossa vida social, em consonância com os estudos de Thomas Turino (2008).

2.3 Letramento literomusical: da conceitualização às reflexões para a sala de aula a partir do gênero musical Candombe

Considerando-se que o mundo moderno é múltiplo em se tratando de linguagem, focalizo agora o gênero escrito. Desde a área de Letras, os apontamentos de José Coelho de Souza (2015) dão conta de que “há várias maneiras das pessoas se engajarem com a leitura e a escrita em suas vidas”. Esclarece o pesquisador que “cada gênero é escrito/lido conforme propósitos específicos, portanto, não lemos/escrevemos da mesma maneira uma crônica, um lembrete, uma lista de compras ou uma receita” (COELHO DE SOUZA, 2015, p. 176). Assim, seria possível perceber que não há um único tipo de prática letrada, mas que os atos de ler e escrever em diferentes gêneros relaciona-se a diferentes práticas de letramento. E, nesse sentido, ele se apoia nas palavras de Mary Lea (2004) quando acrescenta que “letramento não deve ser resumido apenas à leitura/escrita, mas pensado enquanto prática social e cultural que varia dependendo do contexto específico onde ocorre” (COELHO DE SOUZA, 2015, p. 176). Nesse sentido, diremos que o eixo norteador desta pesquisa e, ao mesmo tempo, o que dá movimento a todos os seus processos é o conceito de Letramento literomusical. Por este motivo, fomos buscar referência nos estudos de Coelho de Souza (2015).

Em um de seus recentes trabalhos, o autor lembra que as práticas sociais mediadas por canções são mais comuns na vida cotidiana do que a nossa capacidade de as perceber como tal. Isso porque elas se fazem presente em atividades comuns, como no canto de uma torcida em um estádio de futebol, na execução do Hino Nacional em momentos protocolares ou até mesmo nos cantos litúrgicos das igrejas, conforme ele aponta. Além dessas atividades, as canções estão presentes nos contextos mais diversos, como em uma conversa informal entre amigos sobre as suas preferências musicais, uma palestra sobre um determinado estilo musical e sua relação com as culturas do país onde surgiu e até mesmo em algum possível debate sobre o que se lê na internet a respeito de um determinado gênero ou prática musical.

Todas estas práticas teriam algo que as une: “todas são práticas situadas nas quais canções ou outros gêneros discursivos formados por letra e música são parte

constituente das inter(ações) dos participantes”. E os significados destas atividades – incluindo seus usos sociais – “variam de acordo com a faixa etária, o nível sócio econômico e o grau de urbanização dos que delas participam” (COELHO DE SOUZA, 2015, p. 186). Por isso, é possível pensar que se formos previamente socializados nessas práticas e gêneros, saberemos o que aqueles grupos sociais esperam que façamos naquele contexto, quais são suas expectativas em relação à nossa conduta enquanto partícipes do contexto.

Pensando nesta intrincada relação de comunicação e socialização, Coelho de Souza (2015) propõe que letramento literomusical seja compreendido como:

o estado ou condição daquele que, por construir e refletir sobre os sentidos de uma canção a partir das suas duas linguagens constitutivas (verbal e musical) e da sua articulação, e por reconhecer o que representa para a comunidade musical a ela relacionada, participa das práticas sociais e dos discursos que se constroem a partir da canção e posiciona-se criticamente em relação a ela (COELHO DE SOUZA, 2015, p.186).

Além disso, o conceito englobaria reconhecer e interpretar as ações que estão sendo mediadas pela canção e compreender a interlocução projetada e os valores a ela associados.

Para definir a expressão *letramento literomusical*, Coelho de Souza (2014) respaldou-se em outros estudos que o precederam, como os elaborados para a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que apontam que letramento se refere a “práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever” (BRASIL, 1998, p. 19). Do mesmo modo, baseou-se nas pesquisas de Nelson Costa (2002), que esclarecem o fato de que, “mesmo sendo um gênero oral, a canção apresenta uma dimensão escrita inquestionável, ainda que não necessária, a qual se relaciona aos momentos de criação e distribuição da canção, nos quais a letra é registrada e circula em suporte escrito (como em encartes e antologias)” (COSTA, 2002, p. 107). Portanto, ao utilizar este termo, o pesquisador quis valorizar a dimensão social do fato de ouvir gêneros compostos por letra e música.

Porém, para que se possa entender com mais clareza o sentido que o termo encerra, Coelho de Souza (2015) lança uma pergunta: o que significa ser letrado literomusicalmente? A construção da resposta viria após bifurcar a análise em

dimensão individual e dimensão social. Na primeira, estaria envolvido um conjunto de habilidades e competências, tais como a verbal, a musical e a literomusical, para a compreensão da canção. Corresponderia a “construir os sentidos da canção levando-se em conta a relação entre as suas duas linguagens constitutivas (letra e música) para a produção e reconhecimento do que denominamos efeitos de sentido literomusicais” (COELHO DE SOUZA, 2015, p. 188). Já pela ótica da dimensão social, ser literomusicalmente letrado representaria:

ser capaz de diferenciar uma canção de outros gêneros formados por uma interface verbal e outra musical (tais como os hinos nacionais e religiosos, os jingles publicitários e os políticos, os cantos de torcida, as cantigas de roda, as canções de ninar). Isto porque cada um destes gêneros circula em diferentes esferas da atividade humana e, por isso, têm propósitos comunicativos e funções distintos (COELHO DE SOUZA, 2015, p.189).

Consistiria ainda, segundo o pesquisador, em identificar os usos e o papel de um gênero musical em uma determinada cultura para identificar as expectativas daquela sociedade com relação às práticas sociais que podem estar relacionadas aos referidos gêneros; bem como posicionar-se em relação aos gêneros musicais (e ao universo que os circunda) não somente a partir de seu gosto ou opinião pessoal, mas por compreender os diferentes elementos presentes no tema, no estilo e na forma que adquirem as composições; e como última etapa da análise das dimensões sociais de quem é letrado literomusicalmente, o autor do conceito destaca a capacidade de

assumir um posicionamento crítico em relação às canções ou gêneros musicais ouvidos e aos discursos que se constroem a partir dos mesmos com base nos seus elementos constitutivos e no reconhecimento da comunidade musical à qual estão atrelados e dos valores a eles agregados” (COELHO DE SOUZA, 2015, p.189).

O autor ainda se baseia em David Barton (2007) para observar que “as práticas de letramento literomusical associadas a um mesmo gênero podem variar em função do campo onde ocorrem da mesma forma que as práticas de letramento em relação a diferentes domínios” (BARTON, 2007, p. 108). Destaca, ainda, que os usos sociais de canções no cotidiano, no ambiente jornalístico e no espaço escolar são diferentes, visto que, por exemplo, não se ouve “canções em casa ou no

trabalho para preencher lacunas presentes na letra, ou geralmente não se escutam canções em aulas de línguas ou no trabalho para dançar” (COELHO DE SOUZA, 2015, p.190-191).

Coelho de Souza (2015) encerra dizendo que no momento em que nos engajamos nessas práticas, passamos a entender o que significam, como se utilizam e para que servem socialmente, além de entender as expectativas sociais construídas sobre elas e para que nos tenhamos condições de participar de forma qualificada nas práticas sociais mediadas por estes gêneros.

2.3.1 O Candombe afro-montevideano

Tentar classificar o Candombe utilizando um conceito reducionista seria análogo à tentativa de encontrar uma classificação adequada para o gênero de um CD em uma estante. Sendo assim, considero mais apropriado partirmos do Candombe como um conjunto de práticas músico-sociais⁷ que acionam discursos de início no continente africano, mas que veio a se constituir como prática social no Sul da América do Sul. E nos limitarmos a falar de suas especificidades musicais seria reduzir a sua representatividade, pois ele carrega consigo tradições culturais e sociais de vários grupos étnicos africanos que ajudaram a escrever a história dacapital uruguaia, Montevideu, a ponto de ser declarado patrimônio imaterial da humanidade pela Unesco⁸.

Tal distinção, ademais do título, pode ser interpretada como uma representação de que sua relevância extrapola a área geográfica que representa. E pensando desta forma, acreditamos que trazer estes temas étnico-raciais para as discussões em sala de aula, mais do que possibilitar uma relativa proximidade aos universos individuais de cada aluno(a), contribui no cotidiano escolar, ampliando os saberes envolvidos para as questões de história e cultura africana, em sintonia com

⁷ Apesar de no campo da Música haver muitas distinções entre as categorias a respeito de práticas musicais (gênero, estilo, etc), opto aqui por me referir ao Candombe como Gênero, dada a centralidade das canções, e em sintonia com o referencial teórico.

⁸ No ano de 2009 a UNESCO declarou o Candombe “Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade”, como informa o Instituto da Mulher Negra em seu site <https://www.geledes.org.br/o-candombe-afro-uruguaio-por-quem-os-tambores-chamam>.

a lei 10.639/2008⁹, e entende a prática musical desde sua historicidade, como parte do processo colonizador e das marcas da escravidão.

No caso do Candombe, é possível iniciar uma narrativa a partir da chegada forçada dos africanos escravizados à cidade de Montevideu, na metade do século XVIII. Segundo Luis Ferreira (1997), as populações provinham de uma África multiétnica e culturalmente variada, sendo 71% originária da parte Oriental e 29% da Ocidental. Ele acredita que no começo do século XIX, 35% da população montevideana eram de origem africana, ainda que outros autores afirmem que superava os 50%.

Neste ambiente com péssimas condições de trabalho, maus tratos e desnutrição, esta população foi diminuindo e se mesclando. Porém, desde o início do século XIX, no sul de Montevideu, eles já se organizavam em sociedades conforme os seus lugares de origem, o que chamavam de *Naciones*. Desta maneira eles conseguiam manter suas práticas religiosas, seus cantos e suas danças, o que possibilitou a conservação das tradições culturais africanas, inclusive o uso de línguas regionais como parte do processo de resistência (FERREIRA, 1997).

Andrea Silva (2006), em texto voltado para narrar historicamente o Candombe, explica que o lugar onde aconteciam as festas, os bailes e os tambores dos negros africanos se chamavam *Tangos*, e entre 1808 e 1829 o Candombe passou a ser apresentado em grandes festas tradicionais da cidade, como o Ano Novo, o Natal e o Dia de Reis. Nos candombes eles “recriavam, espiritual e simbolicamente, as suas sociedades de origem, como uma forma de fugir do controle que esta sociedade proprietária de escravos exercia sobre eles” (SILVA, 2006, p.2).

No começo do século XX, a partir das mudanças políticas e ideológicas no período pós-abolição da escravatura uruguaia, e com o crescimento constante do racismo e da discriminação, “todas aquelas festas começam a desaparecer e, gradativamente, se desintegram as ‘*Naciones*’” (SILVA, 2006, p. 2). O que resistiu foi a capacidade de tocar tambores, dançar e cantar, mesclando traços culturais das várias “*Naciones*”.

A mesma pesquisadora encerra dizendo que a partir de 1870 surgem as Comparsas de Sociedades de Negros apresentando seus cerimoniais durante o

⁹ A lei federal 10.639/2008 torna obrigatória a inclusão da História da África e da Cultura dos afro-brasileiros no país.

Carnaval. Estas comparsas não vieram para representar cada “nação”, mas para simbolizar um pouco de cada uma delas. A diferenciação entre elas ficava por conta dos toques de tambor e dos desenhos feitos neles, das cores de bandeira e da vestimenta, das famílias que as compunham e os bairros onde se localizavam.

Atualmente, o Candombe é uma das maiores festas populares da capital uruguaia, acontecendo sempre no mês de fevereiro, no tradicional bairro sul, durante o carnaval ou em manifestações cotidianas durante todo o ano nos demais bairros. Enquanto gênero musical, sua estrutura é composta por letras que podem ter temáticas relacionadas à sua história de resistência, de agruras e de lutas, e um ritmo forte marcado por tambores de três diâmetros diferentes que recebem o nome de “*Chico*”, “*Piano*” e “*Repique*”. Já a estrutura organizacional das comparsas é bem definida. São compostas por músicos, cantores e bailarinos, contando, inclusive com personagens típicos no desfile, como “*el gramillero*”, “*la mama vieja*”, “*el escobero*” e “*la vedete*”¹⁰.

À vista disso, para que esta prática pedagógica seja consistente e impactante com os (as) discentes, proponho que ao se pensar atividades que envolvam o Candombe como imersão cultural, estas não sejam trabalhadas de forma descontextualizada das questões étnico-raciais. Isto porque uma proposta de ensino de língua espanhola que almeje experienciar esta prática musical específica como processo, precisa entrever que estes temas também ensejam discussões sobre as práticas sociais mediadas por canções, conforme Coelho de Souza (2014).

Ainda, é importante destacar o conceito proposto pelo autor, para quem o

letramento literomusical deve ser compreendido como o estado ou condição daquele que, por construir e refletir sobre os sentidos de uma canção a partir das suas duas linguagens constitutivas (verbal e musical) e da sua articulação, e por reconhecer o que representa para a comunidade musical a ela relacionada, participa das práticas sociais e dos discursos que se constroem a partir da canção e posiciona-se criticamente em relação a ela (COELHO DE SOUZA, 2014, p.6).

No que diz respeito ao Candombe, vale a referência aos apontamentos de

¹⁰ Cada personagem tem uma determinada descrição como informa o Instituto da Mulher Negra através do endereço eletrônico <https://www.geledes.org.br/o-candombe-afro-uruguaio-por-quem-os-tambores-chamam>. São elas: as “*mamas viejas*”, rainhas das comparsas; os “*escoberos*”, com os seus bastões, que orientam o desfile, ao estilo dos comandantes dos carnavais de Luanda; e o “*gramillero*”, homem que representa a sabedoria africana ancestral e que desfila curvado e com umas invariáveis barbas brancas postiças.

Ferreira (1997) que dizem que, entre suas variadas nuances, representa diversos grupos étnicos africanos que protagonizaram momentos de extrema relevância na história da capital uruguaia e de toda a região platina, estendendo-se até o Brasil. Falamos de um povo que traz consigo um histórico amplamente reconhecido de segregação, discriminações, sofrimentos e, obviamente, de desrespeito dos valores individuais do ser humano.

Estas mazelas, para uma parte significativa das comunidades periféricas onde se encontram as nossas instituições de educação básica, ainda hoje se fazem presentes, seja de forma velada ou não. Por estes e outros motivos é que nós, enquanto educadores(as) situados(as) em um contexto cultural e socioeconômico plural, adverso e fragilizado, podemos apontar as lentes das nossas práticas pedagógicas para ações que busquem dar conta da valorização das individualidades dos(as) educandos(as). Tal objetivo pode ser atingido através de iniciativas que fomentem a compreensão dos espaços e práticas sociais que forjaram as suas identidades, momento em que se pode trazer para a sala o exemplo do ocorrido com o Candombe: uma prática músico-social oriunda de um período sombrio da história recente da América Latina que veio a transformar-se em uma das maiores festas populares do Uruguai, representando-o tão bem a ponto de tornar-se “produto de exportação” de sua indústria turístico-cultural, e reconhecido como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela UNESCO. Das variadas leituras possíveis sobre este mesmo relato, podemos escolher para explorar com os alunos a que denota o viés da perseverança e da superação experimentada por estas pessoas ao longo dos séculos, contribuindo deste modo indiretamente para o fortalecimento dos sentimentos de pertença e valorização das suas origens.

Face ao exposto anteriormente, é importante considerar as palavras de Margarete Schlatter e Pedro Garcez (2012) quando asseveram que “a educação tem que garantir que as novas gerações conheçam as conquistas sociais acumuladas ao longo da história da humanidade” e tenham consciência de que as referidas conquistas “envolvem valores, comportamentos, idéias, artefatos e instituições úteis à manutenção e ao aprimoramento das relações para a existência de grupos sociais organizados” (SCHLATTER E GARCEZ, 2012, p. 16). Portanto, acreditamos que o trabalho com canções no ensino de línguas pode ser um dos agentes colaborares para que a educação atinja tais objetivos, ainda mais se lembrarmos que Coelho de

Souza (2014) explica o fato de que ser letrado literomusicalmente “significa participar de modo informado, qualificado, crítico e autoral das práticas sociais nas quais a canção medeia as interações dos participantes” (COELHO DE SOUZA, 2014, p. 114).

2.4 Do letramento literomusical à imersão cultural no ensino de línguas

Considerando a relevância do conceito que norteia esta pesquisa, é preciso que se diga que o Letramento Literomusical é entendido aqui como um potencializador do entendimento de música como vida social (TURINO, 2008), ou de música como dinamizadora das relações sociais por ela mediadas. Por este motivo, defendo que esta perspectiva pode ser um canal importante no estudo de línguas, oportunizando, quem sabe, um passo além no caminho já percorrido pelo próprio conceito.

Ponderando sobre estas questões, começo remetendo-me a Alan Merriam (1964) que nos diz, a partir de uma leitura feita por Vanda Freire (2010), que pensando nos diversos “usos” que se pode fazer da música, é possível concluir que existem “funções”¹¹ para ela, ou de outra forma, pensar sobre o “que a música faz à sociedade humana” (FREIRE, 2010, p. 29). Este foi um paradigma funcionalista surgido na referida década que, entre outros fatores, colaborou para legitimar a área da Música no sentido de se tornar passível de estudado e de contribuição para as pesquisas sobre sociedade. O antropólogo considerava a música, há mais de 50 anos, como comportamento humano e parte funcional da cultura humana, sendo integrante de sua totalidade e refletindo a organização da sociedade em que se insere. Ainda dizia Merriam (1964), que o som musical e o resultado de processos de comportamento humano são modelados por valores, atitudes e crenças das pessoas de uma cultura particular (FREIRE, 2010, p.35).

Depois deste período, conhecemos o paradigma simbolista na relação música/sociedade. No final da década de 1980, através dos estudos de John Miller

¹¹Alan Merriam (1964) propôs dez categorias principais que classificariam as funções da música: 1) expressão emocional; 2) prazer estético; 3) divertimento; 4) comunicação; 5) representação simbólica; 6) reação física; 7) impor conformidade às normas sociais; 8) validação das instituições sociais e dos rituais religiosos; 9) contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura; 10) contribuição para a integração da sociedade (MERRIAM, 1964, p.222-225).

Chernoff (1989), foi possível acessar uma das perspectivas do etnomusicólogo africano Kwabena Nketia que ressaltava a necessidade de pensar em música como “nexo”, ou seja, como sentido de vida. Chernoff (1989), discípulo de Nketia, aponta que os significados musicais são gerados através de inter-relações institucionalizadas de significado simbólico e através dos padrões de interação de processos sociais. Sinaliza que em várias culturas, a presença social de mediação da atividade musical estabelece o que Nketia chamou de “nexo”, um termo por ele usado para indicar um meio de conexão entre domínios trazidos juntos para dentro da estrutura do evento musical. A palavra “nexo” refere-se literalmente à atração mútua entre partículas, no sentido de algo que reúne coisas; e diz, por fim, que a música freqüentemente refere-se a muitas outras coisas além dela mesma, também oferecendo uma janela para as percepções nativas das modalidades culturais (CHERNOFF, 1989).

Mais recentemente vamos encontrar estudos que apontam a possibilidade de a música se relacionar com as sociedades de forma dinamizadora, ou seja, uma relação que denota a propriedade influenciadora da música nos padrões de comportamento dos grupos sociais. Para isto, trago o exemplo do trabalho de Otávio Raposo (2011) que explicita a potência transformadora do “*break dance*” (dança característica do “*hip hop*”). Segundo o pesquisador, o engajamento de alguns jovens da Maré (complexo de favelas da cidade brasileira do Rio de Janeiro) à dança “forneceu-lhes elementos simbólicos para interpretar e atuar no seu cotidiano, permitindo-lhes alargar as suas redes de amizade para fora dos limites territoriais impostos pelo tráfico, alterando o modo de se apropriarem do bairro”. Desta forma, foi possível que os participantes desta modalidade artística criassem identidades positivas que “subvertessem o rótulo de ‘favelado’ e desafiassem os estigmas e dispositivos de confinamento que os querem manter isolados e anônimos nos territórios de pobreza” (RAPOSO, 2011, p. 22).

Alinhado a essa perspectiva, proponho o trabalho com música no ensino de língua espanhola como parte de uma imersão cultural, entendendo as canções como mediadoras de práticas sociais. Se cultura, como apontava o antropólogo cultural Clifford Geertz (1975), pode ser considerada “uma abstração esboçada para descrever todos os padrões de pensamento e interação que persiste nas comunidades ao longo do tempo” (GEERTZ, 1975, p. 46 *apud* BLACKING, 2007, p.

204), o próprio ato de envolver os estudantes em atividades pedagógicas de cunho literomusical (elaboradas em Língua Espanhola) sobre a temática do Candombe afro-montevideano, conhecendo seu histórico de resistência identitária, sua simbiótica relação música/dança e seu caráter de prática social, pode ser uma chave de acesso aos aprendizados na Língua Adicional.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A partir das concepções teóricas propostas até aqui, é possível identificar alguns pontos comuns entre os já referidos Coelho de Souza (2014), de Schlatter e Garcez (2012) e de Chernoff (1989), por exemplo. Embora cada uma delas tenha ocorrido em períodos e espaços diferentes, com conteúdos e focos específicos, lançando um olhar mais atento pode-se perceber que as interações sociais que valorizam a participação de todos(as) e o respeito às suas individualidades dentro dos grupos sociais são levadas em consideração pelos processos de análise dos(as) estudiosos(as).

Refletindo sobre isto, busquei uma metodologia que oportunizasse uma aproximação destas perspectivas concernentes às relações entre pessoas em seus contextos coletivos. Por isso, pautei esta investigação pelos preceitos da Pesquisa-ação. De acordo com David Tripp (2005), Pesquisa-ação, ou investigação-ação, é toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática. Sua autoria é muito difícil de ser atribuída a um determinado pesquisador, contudo, os registros apontam alguns indicativos de primeiras utilizações, como Lewin (1946) e, décadas antes, em 1913, em um trabalho realizado em Viena (TRIPP, 2005, p. 445).

A proposta metodológica é bastante apropriada para o tema deste trabalho porque tende a ser participativa e/ou colaborativa. Esta interação entre pesquisador e sujeitos é capaz de acontecer de maneira efetiva, já que estes próprios sujeitos podem colaborar no planejamento das ações, conforme o contexto estudado. Então, a pesquisa-ação surge da observação de problemas práticos de sala, passa por um planejamento que pode envolver os partícipes desta análise, e culmina com uma melhora das ações pedagógicas a partir de uma revisão dos resultados, readequando os planejamentos para novos testes ao final do ciclo.

Contudo, é possível dizer que um dos atributos mais significativos para a escolha do método é por ele permitir a transposição dos limites entre academia e sociedade, possibilitando utilizar o que foi aprendido na construção de mudanças sociais positivas no espaço estudado, sendo este um dos objetivos dos programas de Mestrado Profissionais. O trabalho foi desenvolvido em uma das Escolas de Ensino Fundamental, onde atuo como docente de Língua Espanhola há quatro anos. Buscando estimular a compreensão auditiva, os sentidos dos discursos, a escrita e a

oralidade na Língua Adicional, produzi uma unidade didática que, experienciada, torna-se um Material Didático Autoral (MDA), constituído por oito partes, previstas para acontecerem entre 10 e 12 períodos de 45min cada, em uma das turmas de oitavo ano com cerca de 30 alunos. A instituição de ensino, que está situada em uma área próxima ao centro da cidade de Bagé – RS, hoje pertence à rede municipal, mas foi fundada por uma congregação de padres salesianos com o nome de Instituto São Pedro de Educação e Assistência.

3.1 Procedimentos de geração e análise de dados

Para o desenvolvimento do trabalho as atividades propostas, conforme os objetivos pretendidos, foram distribuídas ao longo de oito etapas de intervenção. Todas estas foram registradas em arquivos de áudio e vídeo, tanto pela finalidade de geração de dados quanto pela possibilidade de *feedback* para o professor através da posterior revisão de caráter reflexivo.

Desde a atividade-diagnóstica até socialização do constructo elaborado pelos alunos, foram dezesseis encontros de 45 minutos cada, entre os meses de junho e outubro de 2017. Estes encontros geraram áudios-relatos que, transcritos, podem ser entendidos como diários reflexivos, contendo os percursos do desenvolvimento das atividades e as impressões de todos(as) os(as) envolvidos(as) neste processo de experimentação literomusical.

Já na primeira etapa, os exercícios confrontaram os(as) alunos(as) com questionamentos sobre características da cidade de Montevideú, momento em que, através das respostas, busquei obter dados para diagnosticar as suas capacidades de compreensão na língua adicional. Em momentos subsequentes, foram solicitadas produções escritas e orais acerca dos temas trabalhados em aula, como os abordados pelas análises literomusicais das canções de estudo. Nesta ocasião, através das gravações em formato *MP3*, geramos conteúdo de áudio para análise das competências orais construídas pelos alunos.

Ao final da experimentação do MDA, que era o objetivo geral, tivemos como culminância das atividades duas apresentações artísticas dos(as) alunos(as) cantando uma canção do gênero Candombe cuja letra foi produção autoral da turma¹², o que possibilitou o registro em vídeo para apreciação analítica.

4 METODOLOGIA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

4.1 O Projeto-piloto: reflexões e escolhas posteriores

A intervenção pedagógica desta pesquisa teve seu ponto de partida no projeto-piloto solicitado como trabalho final do componente curricular *Teoria e prática no ensino de línguas* do presente Programa de Pós-graduação. Naquele momento, o projeto se intitulou “*O uso da canção no ensino de Língua Espanhola em contexto fronteiriço*” e foi pensado para ser desenvolvido, simultaneamente, em uma turma de sétimo ano e outra de nono da mesma escola onde foi empreendido. Porém, antes de sua efetiva implementação, considerando-se o que circunda um projeto em termos de documentações e de catalogação de dados, optamos por reduzir o espectro para apenas a turma de nono ano.

As atividades¹² propostas tiveram início com a contextualização do espaço Platino (assim chamado em referência às regiões circundantes do Rio da Prata) e da paisagem linguística da cidade de Bagé, sutilmente influenciada pela língua espanhola em casas comerciais, residenciais e, por vezes de forma inconsciente, na sua própria oralidade.

Desde o princípio, tivemos o entendimento de que para pensarmos em proporcionar momentos de aprendizagens significativas para o discente, entre outros tantos fatores, precisamos conhecê-lo, tentar entender o que o motiva e saber como se configura sócio-culturalmente a sua comunidade. Esta postura nos permite, por exemplo, valorizar sua identidade e estimular seus sentimentos de pertença, conforme esclarecem Schlatter e Garcez (2012). Por este motivo, as atividades contemplaram análises textuais e musicais a partir de canções do gênero Milonga que, de acordo com Susan Oliveira e Carla Mello (2011), são consideradas elemento cultural circulante entre os países da região platina e, portanto, um gênero musical representativo para esta identidade regional.

Todavia, durante o percurso surgiu a dúvida sobre o nível de aceitação dos alunos a este estilo musical. Observei que, talvez devido ao fato de as canções

¹² Algumas das atividades desta pesquisa têm caráter interdisciplinar, especialmente pela relação próxima entre Letras e Música. Portanto, é provável que ela se torne interessante, primeiramente, para os estudantes ou profissionais que tenham afinidades com estas áreas do conhecimento. Ainda assim, aqueles (as) que desejarem trabalhar em suas salas de aula com esta abordagem, talvez sintam que serão necessários estudos prévios sobre os temas aqui trabalhados.

apresentarem linhas melódicas longas e ritmos lentos, o interesse pelas atividades de oralidade propostas pela prática do cantar em sala, apesar de a turma ser engajada, não corresponderam à expectativa projetada. A partir desta nova inquietação, e considerando a possibilidade de valorizar outros gêneros musicais de matriz africana, reformulei a estratégia de maneira que o projeto utilizou como mecanismo de apoio para as reflexões literomusicais o Candombe afro-montevideano. E esta valorização se deve, entre outros, ao fato de valorizar a transversalidade dos temas ético-raciais, históricos, geográficos, e por divisar o potencial do tema para vivenciar música como prática social em Língua Espanhola.

Outra questão levantada foi sobre a qualidade do trabalho apresentado ao final dos cinco períodos de aula de quarenta e cinco minutos cada. A última atividade pedia que os alunos elaborassem diálogos em língua espanhola com alguma das temáticas trabalhadas em sala e, ao final, os apresentassem em uma pequena dramatização. Não obstante, as frases foram escritas, em sua maior parte, na língua materna, ainda que a língua adicional também estivesse presente. Por este motivo, na experiência do MDA, as atividades pedagógicas buscaram criar mais situações que expusessem este (a) aluno(a) a momentos de produção textual na língua espanhola durante as aulas para, assim, permitir que ele(a) ampliasse seu elenco de possibilidades linguísticas.

4.2 O material didático autoral (MDA)

Ao chegar a esta etapa onde a pesquisa começou a se desenhar de forma prática, as reflexões voltaram-se para o almejado como processo e como intervenções pedagógicas eficientes a fim de atingir os objetivos. Quando professores e alunos utilizarem a unidade didática “*Haciendo sonar el Candombe: Língua Espanhola no Ensino Fundamental*” pretendo que: se fomente a discussão sobre as relações de similitude cultural apresentadas nos espaços platinos; sobre as contribuições socioculturais afrodescendentes nestes mesmos espaços; sobre as práticas sociais mediadas pela canção (COELHO DE SOUZA, 2014) de gênero Candombe e que todos estes fatores contribuam para qualificar a compreensão e a utilização da língua espanhola nos espaços de atuação nos quais os educandos circulam e nos que poderão vir a fazê-lo (SCHLATTER E GARCEZ, 2012).

Com o aporte das proposições teóricas na prática de sala de aula, planejou-

se a sequência didática para ser experienciada em até 10 períodos de 45 minutos, o qual foi trabalhado entre os meses de junho e outubro de 2017 com alunos de oitavo ano uma escola pública de Ensino Fundamental de Bagé-RS/Brasil. As interações entre a sequência didática, docente e discentes, como foi no caso desta pesquisa, é que efetiva o material didático autoral (MDA).

Durante o processo, os (as) alunos (as) foram envolvidos (as) em atividades que lhes permitiram conhecer alguns dos discursos de início sobre os africanos escravizados e suas contribuições na formação do Uruguai; e ainda perceber a prática musical/social Candombe e as dimensões pelas quais ele se apresenta: música/dança, resistência identitária, prática social, e festa popular. O acesso a tudo isso foi possível através da análise musical e do discurso das letras dos Candombes: “*Ciudad de Montevideo*”, “*Tamborero*”, “*Candombe Mulato*”, além do tema instrumental “*Tonos negros, madera y lonja*”.

Para identificar os conhecimentos prévios da turma em LE, pedimos aos alunos que respondessem de forma escrita a alguns questionamentos iniciais sobre a temática que iríamos abordar, os quais elenco a seguir:

Tabela 1: Questionamentos iniciais.

<p>✚ Antes de empezar nuestra investigación, queremos hacerte algunas preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Lo que significa para ti una frontera entre dos países? 2. Considerando que vives en Bagé-RS-Brasil, ¿Te ves como un ciudadano fronterizo? Si te ves, explica. 3. ¿Tienes algún tipo de contacto con nuestro vecino país, Uruguay? Si tienes, cuéntanos. 4. ¿A ti te parece que hay un género musical (o más de uno) que se escuche aquí en nuestra ciudad (o región) y también se escuche en Uruguay? 5. ¿Crees que algún tipo específico de canción (género musical) pueda representar costumbres (o la historia) de una determinada comunidad o grupo social? Si estás de acuerdo, ¡Ejemplifica! 6. ¿Sabes decirnos algo sobre la contribución de los africanos esclavizados para la cultura de la región en donde vives?
--

Depois deste diagnóstico inicial foi entregue aos alunos o material composto de treze páginas contendo um roteiro para, pelo menos, nove encontros. Cada encontro recebeu um nome específico conforme seus objetivos de ensino, mas, de maneira ampla, o MDA buscou reflexões sobre: o Candombe afro-montevideano desde o seu princípio, passando pelas contribuições socioculturais afro descendentes na região platina, os fazeres musicais do gênero (teorizando e praticando), até a compreensão das práticas sociais mediadas pela canção (COELHO DE SOUZA, 2014) de gênero Candombe. Como consequência da experiência do MDA em sala de aula, produzimos coletivamente na turma uma letra em LE para agregar a um tema musical instrumental do gênero Candombe já existente.

Primer encuentro: “Una canción afro montevideana”.

✚ ¡Vamos a escuchar la canción “Ciudad de Montevideo”!

Figura 1 - Música negra.



Fonte: Youtube (2011).

Pensando nisso, organizamos o material “*Haciendo sonar el Candombe: Língua Espanhola no Ensino Fundamental*” com o foco voltado para os (as) discentes, ou seja, para que o (a) professor (a) entregue um exemplar para cada aluno (a), ou dupla, e estes vivenciem juntos (as) as atividades propostas. Frisando que, para ser experienciado por todos (as) em sua íntegra, é desejável que o (a) professor (a) tenha os arquivos de áudio e vídeo disponíveis em seu computador, caso na escola não se tenha conexão com a internet. Da mesma forma, sugere-se providenciar uma caixa de som e cabos de conexão necessários, bem como projetor

de vídeo. A sequência de atividades foi disposta conforme abaixo¹³:



Ahora, queremos oírlos. Vamos a charlar sobre las siguientes cuestiones:

- *¿Oír una canción de este estilo te hace pensar en alguna otra semejante que has escuchado?*
- *¿Qué palabra(s) se te ocurre(n) aloírla?*
- *¿Creés que ella represente algún lugar (ciudad/país) específicamente? ¿Cuál?*
- *¿Creés que haya alguna relación entre el lugar descrito por la canción y nuestra ciudad – Bagé?*
- *¿A qué estilo musical creés que pertenece esta canción?*
- *¿Imaginas quiénes pueden ser los oyentes de una música de este tipo?*



Juntos vamos a leer la letra de la canción que oímos:

Ciudad de Montevideo

(Por Horacio Di Yorio, Juan Gularte, Nicolás Mora, Carmen Abella)

Ven a mi tierra querida, ven pronto que yo te espero
 Ven a mi querida tierra, Ciudad de Montevideo
 Cuando tú llegues en mi cerro, te dará la bienvenida
 Mirando las avenidas recorrerás nuestras playas
 Te bañarás en sus aguas, jugarás con sus arenas
 Al llegar la noche plena de candombes y llamadas
 Verás que Montevideo es una tierra soñada

Aquí encontrarás calor. Aquí la felicidad.
 Y si buscás un amor, aquí también lo hallarás.

Ven a mi tierra querida, ven pronto que yo te espero
 Ven a mi querida tierra, Ciudad de Montevideo

¹³ No Apêndice, o (a) leitor (a) encontrará a versão que pode ser desenvolvida por outros (as) professores (as) de língua espanhola, já atualizado após esta experiência.

Verás que lindas palmeras tienen mi patria chiquita
 Verás que lindas mujeres, cada cual de ellas más bonita
 Verás rubias y morenas, también pardas y mulatas
 Que aquí caminan por las calles con pasitos candomberos
 Al mundo le voy diciendoyo soy de Montevideo

Ahora, a escribir...

- ¿De qué trata la letra de la canción? _____
- De todos los sustantivos subrayados en la primera estrofa, ¿hay alguno que no conocés o que te llamó la atención? ¿Cuál(es)? _____
- ¿Sabés por que el autor llama el lugar de “mi patria chiquita”?

Y sobre la expresión “pasitos candomberos”, ¿imaginás sobre lo que se está hablando? _____



¡A socializar!

Compartí oralmente con tus compañeros algunos puntos que más te llamaron la atención sobre lo que escribiste, escuchálos y observá los que son semejantes, o no, a lo que fue más importante para vos.

Figura 2 - Mapa de la Sudamérica



Fonte: (IBGE, 2017).

Según encuentro: Comprendiendo el espacio que vamos a estudiar

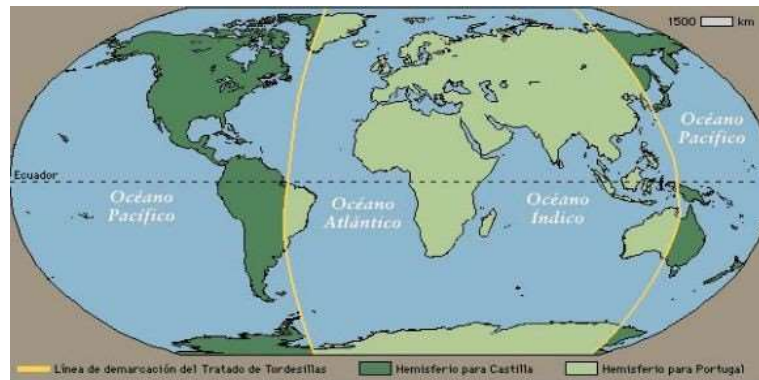
Antes que las fronteras entre los países de Sudamérica fueran así como las conocemos hoy la historia se encargó de cambiarlas por varias veces, a lo largo de trescientos años, sucesivos reyes y muchas guerras.

✚ A averiguar...

- Juntos vamos a construir una línea del tiempo de las disputas luso/españolas en la región platina y entender cómo se constituyó nuestra frontera uruguayo-brasileña. Cada alumno va a recibir un trozo de papel con un acontecimiento y una fecha. Así que el profe diga una fecha, él que la tenga a la mano va leer para la clase. Al final podrán llenar los espacios vacíos de la tabla a continuación y tener una visión cronológica de los movimientos de las fronteras a lo largo del tiempo.

Figura 3 – Mapa: Tratado de Tordesilhas.

¡Observá el mapa y acompañá el curso de la historia!



Fonte: Poliavin (2012)

Tabela 2 - Línea del tiempo de las disputas luso/españolas en la región platina.

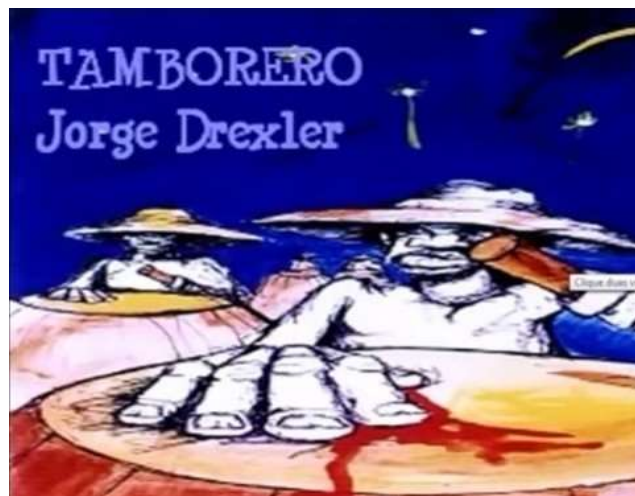
Portugal	Fecha	España
	1494	
	1500	
	1536	
	1626	
	1680	
	1724	
	1737	
	1750	
	1750	
	1773/76	
	1776	
	1777	
	1778	
	1801	
	1801	

Fonte: Autor (2018)

Tercer encuentro: Las africanidades y el contexto regional.

¡Vamos a escuchar la canción “Tamborero” mientras leemos la letra!

Figura 4 - Tamborero.



Fonte: Youtube (2009)

Tamborero

(Por Jorge Drexler)

Escuchen tocar al tamborero
Luna llena de cuero es la lonja de su tambor
Escuchen tocar al tamborero
Luna llena de cuero es la lonja de su tambor

} Refrán

El padre del padre del tamborero
Le está contando a su nieto
La historia de aquel tambor
Como le contó a su padre su abuelo
Que dicen le había contado a él, su hermano mayor

} 1ª estrofa

La historia que es larga y a veces es triste
Resiste si se descarga en cada generación
La historia que no se cuenta en palabras
Tampoco voy a contarla yo En esta
canción

} 2ª estrofa

Para eso...

Refrán

La historia que un día el tamborero
Tocando el tambor le cuenta también
A su hijo mayor
La historia en vez de unos y ceros
Se cuenta en madera y cuero tensado por el calor

} 3ª estrofa

Y así va pasando de boca en boca
De mano en mano que toca
De corazón en corazón
Historia que suena es la del candombe
y si se preguntan dónde está viva la tradición:

} 4ª estrofa

Refrán

✚ Ahora, en nuestra rueda de charla, vamos a discutir algunas cuestiones que la canción nos hace pensar:

- ¿Lo que es un "tamborero"? _____

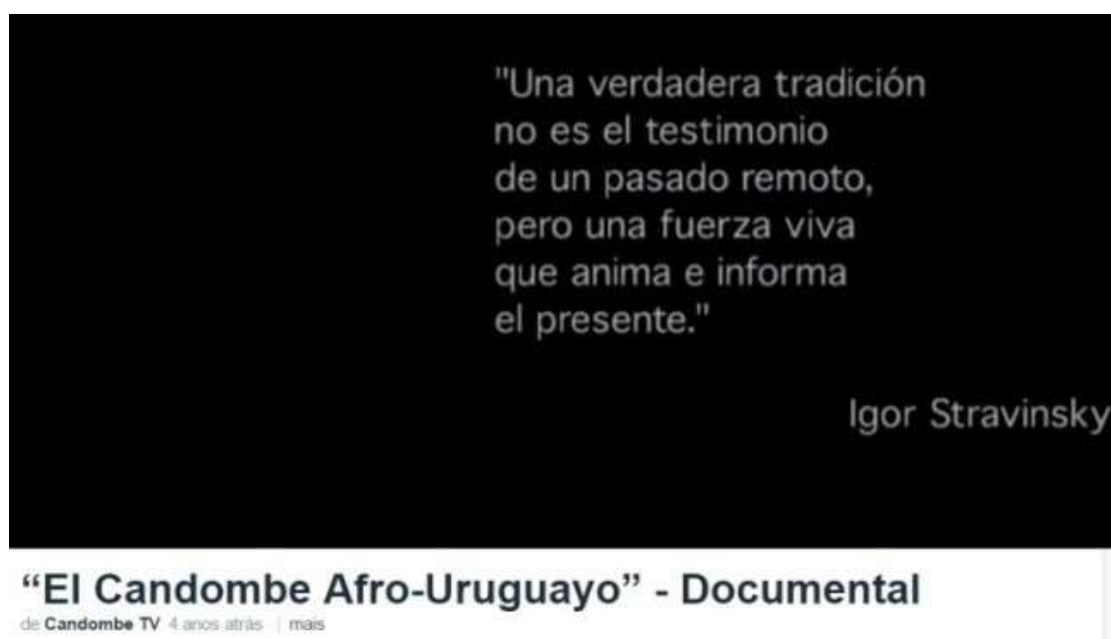
- ¿A qué se refiere la expresión “Luna llena decuero”?

- Si se pudiera resumir la primera estrofa en un solo sustantivo, ¿cuál creés que sería? _____
- Y una frase o expresión para hacer una síntesis de la segunda estrofa, ¿podrés decirnos? _____
- Alguien puede apuntar ¿en qué verso de la tercera estrofa Drexler dice que es una historia que no se cuenta solo por fechas, sino que en la práctica, tocando el instrumento? _____
- Y sobre la “tradición” de la que habla la cuarta estrofa, ¿de qué el autor está hablando? _____

Cuarto encuentro: Comprendiendo la historia del género musical (y las prácticas sociales) que vamos a trabajar.

- Vamos a asistir algunos trechos del documental “El Candombe Afro-uruguayo”

Figura 5 - Origen, historia y participación social afro descendiente.



Fonte: Vimeo (2013)

- Vamos a leer, a continuación, un fragmento del artículo “La música afro uruguaya” de Beatriz González:

Figura 6 - La música afro uruguaya.

La música afro uruguaya, en su inicio afro montevideana, tuvo tres etapas, según estudios del musicólogo **Lauro Ayestarán**:

1) **Secreta**, constituida por la danza ritual africana, el culto a sus dioses y a sus espíritus ancestrales, y que desaparece con la muerte del último esclavo africano, ya que no es conservada por sus descendientes. Según Ayestarán, basándose en crónicas de época, estas ceremonias eran acompañadas por el ritmo de un gran tambor llamado **Macú**.

2) Corresponde a la inclusión de grupos de instrumentistas y danzantes afro en las procesiones religiosas del culto católico de origen europeo y a las danzas “calenda”, “bámbula”, “chica” que darán lugar al surgimiento del **candombe**, a los festejos de Navidad, el Día de reyes, en honor a San Baltasar y a San Benito, patronos de la colectividad de afro descendientes.

3) Vinculada a la formación de las “Sociedades de negros” y a las “comparsas” que participaban en los festejos del carnaval a partir de 1870.

“Del Montevideo del siglo XIX han llegado las crónicas de la fiesta ceremonial de los 6 de enero como la coronación de los reyes del Congo. Nos señala José P. Barrán que desde el período colonial, los negros vinculando sus tradiciones africanas con el nuevo culto de los blancos, festejaban con sus **candombes** la Epifanía, el seis de enero, en que todo el mundo iba a visitar las salas donde los reyes negros presidían...los bailes que llamaban candombes.”

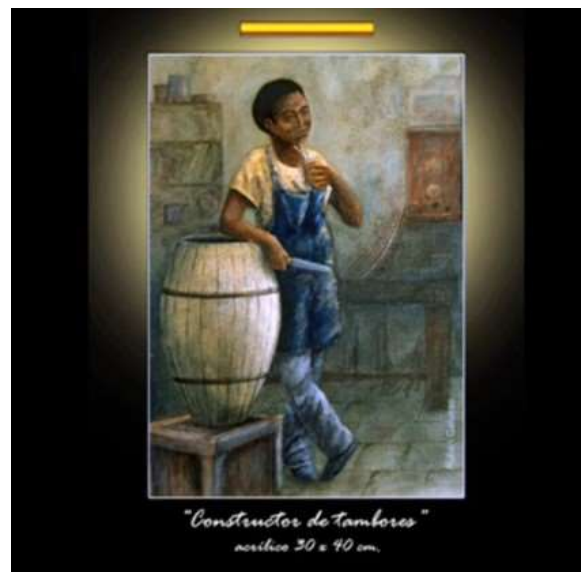
Desde el siglo XIX se agruparon en “naciones”, es decir asociaciones que reconocían un mismo origen étnico o región africana de procedencia. Cada nación tenía una “sala” o sitio de reunión, financiado con la contribución monetaria de cada uno de sus componentes. En cada nación se realizaba anualmente la ceremonia de “Coronación de los reyes Congo”, un rey y una reina que ejercían su autoridad sobre el grupo y que de alguna manera recordaba a los soberanos de sus grupos africanos. En estos festejos tenía lugar el **candombe**, danza colectiva de **hombres y mujeres que no se reconocían como pareja y cuyos contorneantes movimientos estaban regidos por el ritmo de tambores.**

Fonte: Uruguay Educa (2007)

Quinto encuentro: ¿Cómo suena y “lo que dice” el Candombe?

- ¡Con las sillas puestas en rueda, vamos a escuchar atentamente la canción “Candombe mulato” y, después, charlar sobre ella! (Se acuerden de las otras dos canciones que ya trabajamos: *Ciudad de Montevideo* y *Tamborero*).

Figura 7 - Candombe mulato.



Fonte: Youtube (2011).

Candombe Mulato

(Por Los Olimareños)

Negro con rasgos de blanco blanco
con rasgos de negro
nunca quieras ocultarlo
o que te viene de adentro.

1ª estrofa

En el fondo de la sangre llevas
dos sangreslatiendo
nunca quieras apagar
el tambor de los abuelos.

2ª estrofa

Cha, cha, mulato
Cha, cha, mulato
Cha, cha, mulato vengaesa mano
que haces chas, chas, en el tamboril.

Refrão

Mezcla de negro y de blanco
mezcla de blanco y de negro
vamos, vamos de una vez
al tambor de los morenos.

} 3ª estrofa

Baila, baila, pero piensa que la
vida no es un juego
ni darse a la zamba, son
con dinero o sin dinero.

} 4ª estrofa

Cha, cha, mulato...

La vida no es mulato
cosa de sangre o de pelo
que el hombre piensa mejor
con el estomago lleno.

} 5ª estrofa

Baila, baila pero piensa
que debes poner el seso
para que piensen mejor
los hombres del mundo entero

} 6ª estrofa

🚦 Después de escuchar la canción y leer lo que ella dice, en nuestra rueda de charla, vamos a hacer un análisis del tema musical. Vamos a discutir juntos y hacer nuestros propios apuntes.

- *La repetición de las palabras “cha, cha” ¿te parece que tiene algún propósito? ¿Cuál? _____*
- *A cada vez que un cantante dice “cha, cha, mulato”, otro dice “venga de acá/de ahí”. Esa manera de hacer una especie de “diálogo” demuestra una característica de las composiciones musicales africanas, ¿imaginás cuáles? _____*
- *Pensando en las dos canciones que estudiamos antes (Ciudad de Montevideo y Tamborero), ¿percebís diferencias en sus introducciones musicales? ¿Qué tipo de sonido musical empieza cada una de ellas? _____*
- *Y volviendo un rato a las informaciones que las canciones nos traen sobre los elementos de la cultura y tradiciones afro descendientes, al leer la primera estrofa de esta, ¿podés decirnos dos sustantivos para representar circunstancias sociales*

propias de la época retratada, conforme estudiamos hasta aquí? _____

- La segunda estrofa del “Candombe mulato” trae una figura familiar nombrada a menudo en la transmisión del Candombe, la cual ya teníamos leído en la primera estrofa de la canción “Tamborero”. ¿Cuál? _____

Sexto encuentro: Los tres tambores de las comparsas.

✚ Y hoy, ¿cómo será que se presenta el Candombe en Montevideo? ¿Cómo suena y qué importancia tiene para la ciudad? Ahora vamos a asistir trechos del **“Candombe documental – Los toques del Tambor Afro- montevidianos”**. En ellos serán presentados los toques de tambor característicos de dos barrios montevidianos. Podrán acompañar lo que dicen los coordinadores de comparsa en la transcripción a continuación:

Figura 8 - José Pedro Gularte.



Fonte: Youtube (2012).

José Pedro Gularte – Barrio Palermo

(3'40'') Ese es el introito del tamborilero...para sentirse acompañado... Porque tambor es hecho de dos seres vivos como es el animal con su cuero y el árbol con su madera...se asoma al ser humano y conforma una sola pieza. En primer término: el Piano.

(5'30'') El Chico es la base del Candombe. Si un Piano se cruza se ataca en seguida a la madera. Si un Repique se cruza inmediatamente se ataca la madera para ensamblar. Pero si se cruza un Chico es como poner una bomba en un edificio: Desaparece La Llamada. ¡Adelántese, Chico, Por favor!

(6'54'') El deleite de un repique es el saltarín, es un espíritu jocoso. ¡Adelante!

(9'27'') Con eso quedo presentado el ritmo de Ansina. Con ese rezongo del los Pianos.

Figura 9 - Waldemar Silva.



Fonte: Youtube (2012)

Waldemar Silva – Barrio Cuareim

(12'41'') Lo que es...es lo mismo de Cuareim, directamente de Cuareim. Es una cadencia, un compas, y un escuche de los tres tambores. Donde entre cada uno se llama... sobre una base de que es el Piano y el Chico y el repique que viene encima y se adorna el sonido del tambor. Ahora voy a hacer de que uno de mis hijos toque el Piano de Cuareim.

(13'48'') Ahora el Chico.

(14'46'') Tanto el Piano como el Chico son tambores bases. A ellos se les agrega el Repique. Ahora se puede hacer, por ejemplo, el Repique solo, pero había que entenderlo. Se hace el Repique solo y después lo harán en conjunto.

(16'43'') Ahora van tocar los tres.

✚ Para el cierre de nuestra clase de hoy, vamos a ver como suenan esos toques a nosotros. Utilizando nuestro cuerpo, y con un bolígrafo a golpear el pupitre para marcar el ritmo, vamos a experimentar la pulsación del Candombe.

Séptimo encuentro: Escuchando y sintiendo el pulsar del Candombe

✚ ¡Hoy vamos a escuchar atentamente el tema instrumental “*Tonos negros, madera y lonja*” por Hugo Fattoruso y Grupo del Cuareim y, después, charlar sobre ella! (Se acuerden de las otras tres canciones que ya trabajamos: *Ciudad de Montevideo, Tamborero y Candombe mulato*).



Figura 10 - Los tamboreros.



Fonte: Youtube (2010).

✚ ¡A probar! Vamos a experimentar como suena a nosotros las pulsaciones de esta canción.

- *Utilizando dos bolígrafos, ¿con cuántos golpes podés marcar el ritmo inicial?*
- *Imaginando que estás caminando en la calle, ¿Cómo marcarías este ritmo con los pies?*
- *Y solamente con estas dos formas, ¿Creés que ya estaría completo el ritmo del Candombe? ¡Experimentá golpear el pecho con las manos, una después de la otra, contando del uno al cuatro! ¿Qué te parece?*
- *Luego de la marcación del comienzo se escuchan los tambores acompañados por voces que hacen un canto suave y lento. ¿Cómo podríamos hacer nosotros eso?*

✚ Todos juntos, ¿sale? Vamos hacer cuatro grupos y probar. Tres harán las

marcaciones rítmicas caminando por la clase, mientras otro hará el canto. A ver cómo suena...

Octavo y noveno encuentro: Haciendo sonar el Candombe a nuestra manera.

✚ Vamos a retomar lo que hicimos a la clase pasada.

▪ *¿Se acuerdan de lo que sentimos al experimentar colectivamente los movimientos básicos del Candombe? ¿Cómo fue la marcación de los pies mientras caminábamos, la de las manos al pecho y la de los bolígrafos?*

▪ *Ahora vamos hacer el candombe "Tonos negros, madera y lonja" de Hugo Fattoruso sonar a nuestra manera. Con la melodía del canto que hemos entonado a la clase pasada, vamos a pensar cómo podríamos nosotros contar una historia. Puede ser alguna que tenga pasado a uno de nosotros o que nos han contado. ¡A volar con las alas de la imaginación!*

✚ A escribir. Vamos a registrar nuestras ideas en los espacios a continuación y, así, contar nuestra historia con el apoyo del candombe "Tonos negros, madera y lonja".

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DO MATERIAL DIDÁTICO AUTORAL

No nosso décimo segundo encontro, tivemos um dos momentos mais significativos do trabalho. Fora do horário regular de aula, em um sábado de manhã, conseguimos mobilizar mais de 50% da turma para o “plus” do projeto: interpretar a letra que eles produziram coletivamente em espanhol. Registro que a atividade vai muito além de “cantar uma musiquinha” na escola. Depois de quase quatro meses lendo, escrevendo, escutando, falando, enfim, experienciando de maneira teórica e prática o Candombe Afro-montevideano, os alunos enfrentaram a dificuldade de subir ao palco do auditório da escola, durante a nossa Feira do Livro. (Transcrição do relato nº 12 do dia 21 de outubro, conforme Tabela 2).

Inspirados por este relato inicial principiámos enunciando que as atividades pedagógicas propostas pelo MDA e já descritas no capítulo anterior, proporcionaram, aos educandos(as) e ao docente, experiências de imersão cultural no universo do Candombe Afro-montevideano. Neste capítulo busco descrever os elementos que considero ter promovido essas experiências. Peço a paciência e a compreensão do(a) leitor(a) para com o formato das narrativas, pois estas não seguirão a ordem cronológica dos fatos. Elas foram sequenciadas verticalmente a partir do que apontam os quatro eixos temáticos de análise apresentados na tabela 1 a continuação, por isso, serão necessárias remissões de um ponto a outro durante a leitura.

A partir dos áudios produzidos após cada intervenção pedagógica, tornados diários reflexivos quando transcritos, à luz das referências teóricas da pesquisa, pude observar que eixos temáticos emergiram de cada um deles. E refletindo sobre estes norteadores, observei que, de maneira geral, eles convergiam para quatro caminhos percorridos durante o processo de experimentação do MDA, levando em consideração a relação entre o que foi projetado pelos embasamentos teóricos e a perspectiva pedagógica idealizada por mim, como professor pesquisador. São eles: Letramento Literomusical, Competências do aprendiz de línguas, Engajamentos e Imersão Cultural. Entendendo estes eixos como prováveis representações da conexão entre os conceitos teóricos que permearam o desenvolvimento do MDA e o que efetivamente se presenciou em sala de aula no momento em que os processos ensino/aprendizagem se materializavam, tentei representá-los através dos itens constantes nestes capítulos.

Para melhor exame destas observações, as elencamos visualmente na tabela abaixo. Nas colunas estão representadas as quatro grandes áreas nas quais se agrupam os eixos temáticos identificados nos diários reflexivos de cada aula, organizados em tópicos, sendo sinalizados em cada encontro que foram detectados. Os relatos dos encontros são representados pela sigla R (Relato), 01 (Número da aula em ordem crescente) e 10/07 (A data em que ocorreu), por exemplo.

Tabela 3 - Eixos temáticos de análise.

Letramento Literomusical	Competências do aprendiz de línguas	Engajamentos	Imersão Cultural
<p>A escuta crítica de uma canção: significados, memórias e contextos. <u>R01-10/07</u></p> <p>O apropriar-se dos sentidos textuais da canção por meio dos questionamentos escritos. <u>R01-10/07</u> - ><u>R03-14/08</u></p> <p>As palavras: Significantes e significados para além do dicionário, considerando contextos religiosos. <u>R01-10/07</u></p> <p>O apropriar-se dos sentidos textuais da canção, de seus elementos musicais e de sua relação com o contexto social, por meio dos questionamentos escritos. <u>R05 -28/08</u></p> <p>A sonoridade do Candombe afro-montevideano e sua perspectiva de prática social/musical. <u>R07 -11/09</u></p>	<p>O que estamos entendendo do que ouvimos em LE? <u>R04-21/08</u></p> <p>Breve embasamento teórico sobre os princípios da música afro-montevideana. <u>R04-21/08</u></p> <p>O processo coletivo de produção textual & a motivação via música. <u>R08-18/09</u></p> <p>O surgimento do texto de uma canção em LE. <u>R09-25/09</u></p> <p>A mediação docente na produção textual e as "dimensões" do Candombe. <u>R11-16/10</u></p> <p>A potência da música na prática da oralidade em LE. <u>R11-16/10</u></p> <p>Constructo do MDA: a escrita da letra autoral e a interpretação vocal dela na apresentação. <u>R12-21/10</u></p> <p>Auto-avaliação discente da socialização do constructo do MDA. <u>R13 -23/10</u></p>	<p>O engajamento discente quando a temática é história. <u>R02-07/08</u></p> <p>Confrontando contextos de ensino de LE. <u>R02-07/08</u></p> <p>Avaliação do trimestre por rubrica: buscando a transparência do processo. <u>R03-14/08</u></p> <p>O engajamento discente ao trabalhar em grupos. <u>R03-14/08</u></p> <p>Professor reflete sobre sua própria prática. <u>R03-14/08</u></p> <p>O engajamento discente quando a temática é música. <u>R06-04/09</u></p> <p>O engajamento discente para trabalhar nas atividades do MDA. <u>R08-18/09</u></p> <p>O engajamento discente para trabalhar nas atividades de produção textual do MDA. <u>R08- 18/09</u></p> <p>As dinâmicas de trabalho em grupo. <u>R09-25/09</u></p> <p>O envolvimento docente e discente. <u>R09-25/09</u></p> <p>O envolvimento docente no discurso do texto produzido. <u>R10-02/10</u></p> <p>Motivação docente e discente. <u>R12-21/10</u> e <u>R14-31/10</u></p> <p>Empoderamento discente através da produção do constructo do MDA. <u>R13-23/10</u></p> <p>Conexões entre academia e escola. <u>R13-23/10</u></p>	<p>Os saberes africanos via música em uma aula de espanhol. <u>R03-14/08</u></p> <p>Equalização dos entendimentos sobre as dimensões do Candombe. <u>R04-21/08</u></p> <p>"Experimentação cultural" por meio de Práticas musicais. <u>R06-04/09->R07- 11/09</u> - ><u>R09 - 25/09 ->R12- 21/10</u></p> <p>A qualificação do uso da LE através do Candombe afro-montevideano como perspectiva de imersão cultural. <u>R14- 31/10</u></p>

Fonte: Autor (2018).

5.1 Sobre a experiencição do MDA a partir da abordagem do Letramento Literomusical

Entendendo aqui o Letramento Literomusical como uma das quatro grandes perspectivas apontadas pelos diários reflexivos, examino estes registros do processo de experiencição do MDA, e aponto em quais encontros pedagógicos cada um dos tópicos revelou-se, avaliando a interação deles com o conceito. Nas narrativas dos relatos a seguir poder-se-á encontrar trechos onde fala do (a) autor (a) foi transcrita literalmente, sendo grafada em itálico e entre aspas.

O primeiro encontro foi identificado pela expressão *“El contexto platino y fronterizo”*, cuja proposta de atividade desencadeadora era escutar o Candombe *“Ciudad de Montevideo”* e, posteriormente, fazer questionamentos orais focando nos elementos sociais que a música representa. Perguntei, por exemplo, se escutar uma canção deste tipo os fez lembrar outra parecida; se ela remete a algum país (pergunta notadamente de fácil resposta já que o título da canção informa, mas não menos importante, pois a idéia era introduzir o tema); se eles conheciam ou imaginavam a que estilo musical pertencia a canção; e uma pergunta deliberadamente empregada: se eles imaginavam “que tipo de pessoa” poderia ser ouvinte deste tipo de canção. A reação de alguns deles foi dizer: *“Como assim? Acho que não”*. Expressando fisionomia de estranheza. A idéia era partir do discurso que circula como senso comum de que existe um “tipo de pessoa” que escuta/consome determinado tipo de música. Mas o que me chamou a atenção neste fato é alguns deles terem dito em tom de contrariedade: *“Como assim?”* e se mostrarem incomodados com aquilo que eu estava perguntando. Aí insisti: *“Vocês acham que não? Que não é possível haver um tipo de público ‘consumidor’ para um determinado tipo de música? Ou invertendo a pergunta: Ao escutar um determinado tipo de música, não somos capazes de identificar que ‘tipo de pessoa’ pode escutar/consumir aquilo?”* A julgar pela demonstração de desconforto de alguns (umas), a indagação os colocou em situação de desconstrução de pré-conceitos, ou pré-concepções. Claro, nem todos agiram assim, talvez uns dois ou três tenham tomado tal atitude, mas foi um indício de que eles estão abertos a este tipo de reflexão sobre prática social, comportamentos vinculados a um determinado estilo de música ou de gênero musical. Estas primeiras indagações foram apenas questionamentos orais

para instigar e introduzir o tema. Logo após estes, seguimos a aula lendo a letra da canção, e fazendo mais algumas perguntas para começar trabalho de análise de sentidos da canção. Depois de lermos a letra da canção, fizemos quatro perguntas que eles deveriam responder de forma escrita: “¿De qué trata la letra de la canción?”, “De todos los sustantivos subrayados en la primera estrofa de la letra de la canción, ¿hay alguno que no conoces o que te llamó la atención?” Alguns prontamente responderam o que eu tinha expectativa, que era “Candombes y Llamadas”. E já da própria resposta deles surgiu outra pergunta: “Como assim Candombe? O que é isso?” E aqui outro fato, para alguns, normal e previsível, mas para mim chamou a atenção sobremaneira: Um dos alunos foi pesquisar a palavra no seu dicionário. (Eu nem sabia que ele trazia, pois, como na escola existem apenas alguns poucos exemplares, eu nem faço atividades que exijam o seu uso). Eu olhei para o aluno e perguntei admirado: “Tu traxestes o dicionário de casa?” Ao que ele me respondeu: “Sim, trouxe” (na verdade outro aluno também tinha trazido). Surpreendi-me positivamente e fiz questão demonstrar contentamento. Parece um fato muito simples, se estivéssemos falando de algum tempo atrás, mas para os dias de hoje vejo como um diferencial. Afinal, eles lembraram que tinha aula de espanhol (só temos uma aula por semana ou quinzena), levaram um dicionário e ainda tiveram a iniciativa de procurar uma palavra nova nele!

Ainda na mesma aula, observei interações dos alunos ao entrarem em contato com as atividades de reflexão e escrita em LE, às quais representei através da frase: “O apropriar-se dos sentidos textuais da canção, de seus elementos musicais e de sua relação com o contexto social, por meio dos questionamentos escritos”. Aqui identifiquei mais uma situação de estímulo ao Letramento Literomusical, pela dimensão social do conceito. Foi na última pergunta sobre a mesma canção, que dizia: “Y sobre la expresión ‘pasitos candomberos’, ¿imaginas sobre lo que se está hablando?” Perguntei se eles imaginavam do que se estava falando. O Aluno 01 comentou: “Ah, deve ser ‘pasitos’ de religião. Algo como ‘pasitos’ religiosos”. Ao que a Aluna 01 contestou: “Ih, nada a ver! Como é que vai ser ‘pasitos’ religiosos se a música é dançante?” Devolvi a pergunta: “Como assim, Aluna 1?” (Isto pode ter acontecido porque o aluno que procurou “Candombe” no dicionário deu à turma a definição de “Candomblé”. Motivo da confusão, a suposta condição de contrariedade entre serem “passos religiosos” e

“passos dançantes”). Para justificar a dúvida, a Aluna 01 simulou como o pastor da sua igreja caminhava, demonstrou com um caminhar lento e cerimonioso. Neste momento eu questioneei: *“E o que tem a ver o jeito de andar com a religião? O que a maneira de se deslocar dentro dos templos religiosos (se cerimonioso ou alegre) influencia na prática litúrgica de determinada religião?”* O Aluno 01 com um tom de voz reticente limitou-se a dizer: *“É... acho que nada!”* O que mais me chamou a atenção neste fato observado foram os questionamentos dos alunos por si, o debate discente que se formou a partir da pergunta.

Estes dois relatos já no primeiro encontro me remetem à pergunta que Coelho de Souza (2015) formulou durante suas pesquisas: o que significa ser letrado literomusicalmente? Para sistematização das idéias, ele bifurcou a análise em Dimensão Individual e Dimensão Social. Olhando aqui pela lente da Dimensão Social, o autor informa que consistiria em “identificar os usos e o papel de um gênero musical em uma determinada cultura para identificar as expectativas daquela sociedade com relação às práticas sociais que podem estar relacionadas aos referidos gêneros”; bem como “posicionar-se em relação aos gêneros musicais (e ao universo que os circunda) não somente a partir de seu gosto ou opinião pessoal, mas por compreender os diferentes elementos presentes no tema, no estilo e na forma que adquirem as composições”; e como última etapa da análise das dimensões sociais de quem é letrado literomusicalmente, o autor do conceito destaca a capacidade de

assumir um posicionamento crítico em relação às canções ou gêneros musicais ouvidos e aos discursos que se constroem a partir dos mesmos com base nos seus elementos constitutivos e no reconhecimento da comunidade musical à qual estão atrelados e dos valores a eles agregados (COELHO DE SOUZA, 2015, p.189).

Isto posto, pergunto-me: por que para Coelho de Souza (2015) é importante assumir esse posicionamento crítico nas falas a respeito dos gêneros musicais e qual a relevância disso no ensino de língua? De pronto me vem a ideia de que se configura sua relevância através da compreensão dos diferentes elementos que compõe as canções, das letras à suas melodias, o estilo e a forma que adquirem estas composições, pode-se compreender um pouco do próprio ambiente cultural que a canção representa, incluindo os aspectos ritualísticos de suas práticas sociais. E quem sabe, ainda a partir desta compreensão, seja possível alcançar, também

alguns aspectos da língua em estudo, já que ela permeia a comunicação de todas as práticas sociais dos grupos, ou comunidades musicais que estão ligados a elas.

Retomando uma conversa com o meu orientador durante o processo de experimentação do MDA, lembrei de que ele quis saber sobre o quanto de retorno dos estudantes estávamos tendo em relação aos questionamentos escritos que exigiam reflexão mais aprofundada. Então, na próxima atividade desenvolvida com este objetivo, em nosso quinto encontro, observei as reações deles com mais atenção quando fiz cinco perguntas¹⁴ que instigavam reflexões sobre: semântica, escuta musical atenta (se identificaram diferenças nas introduções musicais das três canções estudadas) e questões sobre relações sociais. Os dois primeiros tipos de questionamentos foram bem recebidos e respondidos por eles, mas na parte das relações sociais, eles hesitaram e eu precisei intervir mais efetivamente na mediação. Uma destas questões era sobre o efeito sonoro da expressão “*cha-cha mulato*” e o que ela significa na canção e no contexto social do seu lugar de origem. Como se trata de uma Onomatopéia, e eu não sabia se eles já haviam estudado as figuras de linguagem, fui conduzindo o raciocínio de forma mais pormenorizada. Para isso, escrevi no quadro algumas palavras utilizadas para representar sons diversos (cri-cri, tac-tac, pah, shii, tcha, pou, tchibum), e perguntei se eles sabiam o nome destas palavras, e fui construindo os significados com eles. Percebi que mesmo ao focar em sonoridades e suas implicações sociais, a atividade remetia diretamente a um dos conteúdos programáticos dos componentes curriculares de Línguas, através da textualização de sons. Na canção “*Candombe mulato*” que estudávamos, este recurso textual tinha o objetivo de representar o som do “palmeio”¹⁵ executado pelos participantes das festas de “*Candombe*”, prática que

¹⁴• La repetición de las palabras “cha, cha” ¿te parece que tiene algún propósito? ¿Cuál?

• A cada vez que un cantante dice “cha, cha, mulato”, otro dice “venga de acá/de ahí”. Esa manera de hacer una especie de “diálogo” demuestra una característica de las composiciones musicales africanas, ¿imaginás cuáles?

• Pensando en las dos canciones que estudiamos antes (Ciudad de Montevideo y Tamborero), ¿percebís diferencias en sus introducciones musicales? ¿Qué tipo de sonido musical empieza cada una de ellas?

• Y volviendo un rato a las informaciones que las canciones nos traen sobre los elementos de la cultura y tradiciones afro descendientes, al leer la primera estrofa de esta, ¿podés decirnos dos sustantivos para representar circunstancias sociales propias de la época retratada, conforme estudiamos hasta aquí?

• La segunda estrofa del “Candombe mulato” trae una figura familiar nombrada a menudo en la transmisión del Candombe, la cual ya teníamos leído en la primera estrofa de la canción “Tamborero”. ¿Cuál es?

¹⁵ Ação de bater com as palmas das mãos com intenção percussiva.

funciona tanto como apoio rítmico à interpretação artística da canção quanto um gesto agregador que possibilita que todos (as) os (as) presentes participem do evento.

No nosso sétimo encontro, o MDA trouxe para estudo o “*Candombe*” instrumental “*Tonos negros, madera y lonja*”, do compositor uruguaio Hugo Fattoruso. A proposta da atividade era proporcionar aos estudantes momentos para experimentar o toque do ritmo do Candombe utilizando, para isso, as mesas da sala de aula ou o próprio corpo, através de experiências (tornadas pedagógicas) de percussão corporal. Primeiramente, apenas escutaram uma gravação da canção a título de apresentação, mas tentei deixá-los à vontade para acompanhar o ritmo, se e como quisessem. Depois eu reproduzi o áudio mais uma vez para que eles identificassem e reconhecessem como é o canto, a linha melódica do tema musical. Para isso, a cada trecho musical diferente, eu parava a execução e mostrava para a turma, cantando com eles a melodia ainda sem letra. Desta forma, encontramos três temas melódicos distintos, informação que relembraríamos em um próximo momento das atividades.

Na ocasião eu apresentei à classe a proposta de constructo final do MDA, que era exatamente compor uma letra em Língua Espanhola para este tema instrumental, abordando alguma das temáticas que tivéssemos trabalhado durante as aulas. Para isso listamos quatro temas que faziam alguma referência a tópicos trabalhados, deixando, também, aberto para sugestões da turma. As opções de escolha eram “*Historias que nos han contado*”, “*Um sueño que tuvimos*”, “*Un lugar, situación o persona que nos gusta*” ou “*Prejuicio de cualquier naturaleza*”, e a eleita da turma foi “*Prejuicio*”. Essas idéias estavam expressas nas letras dos três “*Candombes*” que analisamos nas aulas anteriores.

Passada esta etapa, nos direcionamos à experimentação dos toques dos três tipos de tambores, já que no encontro anterior trabalhamos a identificação destes toques relativos a cada instrumento através de um vídeo documentário. Seguimos as sequências que estavam no MDA, pois nele continham perguntas que iam conduzindo-os coletivamente ao entendimento de como eram feitas as marcações rítmicas.

Então, fomos sinalizando no quadro, com traços verticais, a contagem do número de vezes em que as pulsações rítmicas eram sentidas por eles durante a escuta da música. A primeira pulsação que eles observaram nós representamos

desta forma: III x II, onde o I era o tempo dos sons e o x o tempo do silêncio. A segunda maneira de marcar veio da simulação dos passos de uma caminhada durante a apresentação da “*Comparsa*”, a qual representamos da seguinte forma: II, II, II, onde cada traço representava um passo dado pelo “*tamborilero*”. E a terceira batida identificada seria IIII, IIII, IIII, de maneira em que a cada uma daquelas marcações dos pés na caminhada, nós fizéssemos quatro marcações rápidas com as mãos ao peito. À medida que avançávamos na atividade, fazia observações e os indagava sobre como eles sentiam o movimento, o balanço da música. Eu perguntei também: “*Para vocês, essas marcações têm alguma relação com os toques dos tambores que vocês aprenderam na semana passada?*” (Sobre os vídeos que apresentavam os tipos de toques no sexto encontro). Alguns alunos acenaram como “sim”, outros como “não”. Até que durante a conversa e a experimentação fomos chegando a um consenso.

Convencionamos que as marcações que fizemos com palmas, ou com as próprias canetas, fariam, de forma simbólica, referência às batidas na madeira da parte externa do tambor “*Chico*” que os instrumentistas fazem para começar a apresentação ou para acentuar o ritmo quando necessário; as marcações em “II, II, II” remeteriam à função do tocador do tambor “*Piano*” na *Comparsa*. E na referência ao tambor “*Repique*” foi um pouco mais difícil. Apesar de que, quando eu perguntei quem se sentia mais confiante para tocar esta ou aquela batida, (Uma maneira de o exercício se tornar mais significativo), observei que a maioria preferiu tocar a simulação do “*Piano*” e do “*Chico*”, talvez seduzidos (as) pelo desafio dos movimentos mais rápidos. Aí eu tentei valorizar as preferências deles, os quatro que se sentiram mais confiantes para simbolizar o “*Repique*” (o mais rápido) assim fizeram, batendo com as mãos no peito. Um deles preferiu bater no caderno, ao que eu lembrei de ficar atento para manter o andamento da música. Os demais executaram com palmas as marcações em (III, x II). E no final nós cantamos outra vez a melodia para que eles tivessem mais um contato com esta outra parte integrante da canção, afim de prepararem-se para as próximas aulas. Lembrando que na seguinte eles teriam que começar a escrever a letra autoral, uma das partes bem importantes do processo.

Revisitando analiticamente as cenas acima descritas, ainda coadunado a Coelho de Souza (2015), identifiquei o exercício das habilidades musicais e

literomusicais dos sujeitos através das simulações dos toques dos tambores e do canto da melodia, inferindo que estas sejam prováveis chaves de acesso ao entendimento dos elementos constitutivos da canção. Penso que, a partir desta perspectiva, desta vivência inicial sobre os fazeres rítmicos e melódicos do Candombe, os (as) discentes começaram a se sensibilizar, a compreender efetivamente a atomização cultural que o gênero possibilita.

Entendendo isto com algo factível em muitas salas de aula de Línguas, pode-se projetar uma potencialização do uso da LE, já que estudar/experienciar uma prática musical é, também, estudar/experienciar um ambiente cultural. E sendo a canção uma das formas expressivas no ambiente cultural do Candombe, estamos conseqüentemente estudando/experienciando a Língua na qual ela se expressa. Esse avanço do entendimento de letramento literomusical aproxima-se da perspectiva que entende música como vida social (TURINO, 2008), no nosso caso, potente no ensino de línguas.

5.2 Sobre as repercussões proporcionadas pelo MDA às competências dos aprendizes de línguas.

Começo esta seção considerando sobre o que me refiro como competências do aprendiz de línguas. As abordei entendendo-as como duas de compreensão (oral e escrita) e duas de produção (oral e escrita). A cada vez que o MDA envolvia os (as) estudantes em atividades que os (as) colocavam em situação de ouvir uma canção, escutar o professor comunicando em LE, ou assistir a vídeos, sempre acompanhados de uma transcrição, eles (as) estavam imersos em processos que estimulavam as competências de compreensão. Se o exercício os (as) solicitava a escrita ou a fala (incluindo aqui o ato de cantar), o incentivo era às competências de produção em LE. Vejamos, à continuação, como transcorreram as atividades propostas pelo MDA e como elas encontraram (ou não) eco na prática em nossa sala de aula, a partir dos relatos da experimentação e de nossos referenciais.

No nosso quarto encontro, o qual eu chamei de "*Comprendiendo la historia del género (y de las prácticas sociales) que vamos a trabajar*", para introduzir o tema apresentei alguns trechos do Documentário "*El Candombe Afrouruguayo*". Nós assistimos quase dois minutos da entrevista com o historiador Oscar Montaña falando sobre como começou o "*Candombe Afro-montevideano*", contextualizando

com eles o princípio de tudo.

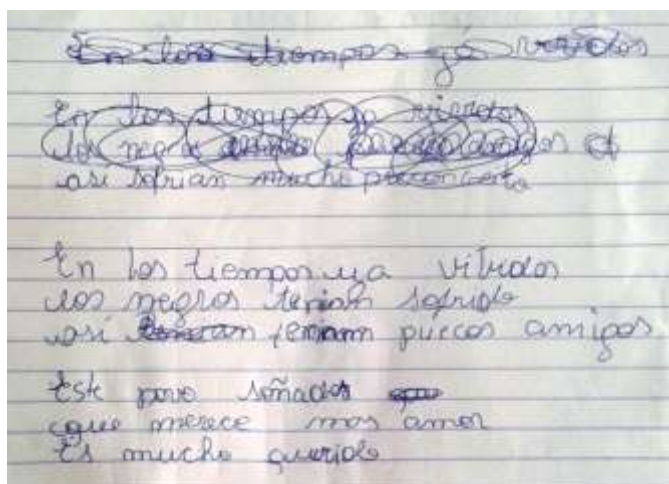
Para buscar mais efetividade na compreensão oral da LE através da fala de Montañó, escolhi ir parando a execução do vídeo a cada ponto chave do discurso. Considerei mais apropriado não deixar executar o vídeo sem parar, porque, apesar de a fala do historiador ser bem articulada (de fácil compreensão) e de ser uma turma muito boa, era um oitavo ano, tem pouco tempo de estudo. Pensei que talvez ainda não tivessem tanta fluência para compreender discursos mais longos e ininterruptos. Então eu ia executando e fazendo pausas a cada bloco de informações para checar o que estavam depreendendo. Quando tinha palavras que eu imaginava que não conhecessem, perguntava o que tinham entendido sobre o que foi dito em tal parte. Acabei levando mais tempo do que o previsto para desenvolver a atividade, mas o retorno foi bom. Assistir a entrevista proporcionou-nos algumas reflexões sobre o contexto social e econômico que envolveu a chegada dos africanos escravizados à região.

Depois disso, nós lemos conjuntamente trechos de um artigo de Beatriz González sobre os estudos do musicólogo Lauro Ayestarán os quais classificam a música afro-montevideana em três fases. O objetivo desta ação foi proporcionar algum insumo teórico para as nossas discussões de sala. Da mesma forma que na atividade de compreensão oral citada anteriormente, eu ia lendo e parando para perguntar: “*Estão entendendo? O que ele disse aqui nessa parte? Vocês concordam? Por quê?*” Dessa forma eu podia ter um *feedback* do sentido que eles estavam dando ao discurso que o texto apresentava e, até mesmo, checar as questões de vocabulário. Considerando os retornos aos questionamentos, acredito que as atividades do MDA proporcionaram aos (às) discentes contribuições para as suas competências de compreensão oral e escrita.

Em nosso oitavo encontro, o qual chamei de “*Haciendo sonar el Candombe a nuestra manera*”. Foi um dia atípico para a turma 82. Não sei se porque a Aluna 02, que é uma liderança positiva na turma e uma das que os estimulava a trabalhar, não estava vindo, se devido à minha falta de inspiração, ou pelos dois fatores juntos, mas a questão é que demandou um tempo até surgirem as primeiras linhas da produção textual coletiva. Para este momento eu não quis trazer idéias pré-concebidas para não interferir tão intensamente no processo, tentei incitar que partissem deles para depois modelarmos juntos. Só o que eu trouxe comigo foi a proposta de que eles começassem o seu texto do ponto da história que fala da

chegada dos africanos escravizados à Montevideu. Só que a produção não fluía, nem eles, nem eu tivemos ideias relevantes desta maneira. Foi quando no final do período a Aluna 03 mostrou o caderno dela com as suas primeiras idéias escritas. Eu não tinha pedido para escreverem individualmente. Poderiam apenas ir lançando oralmente as suas sugestões em português, as quais seriam registradas no quadro, depois formatadas e, ao final, teriam a sua versão para o espanhol feita em conjunto. O que ela apresentou foi uma folha com seus primeiros três versos em *portuñol*; mais espanhol do que português. Eles eram tão genuínos que se viam os rabiscos sobre os textos para desconsiderar o que ela não havia gostado, fato que a mim, demonstra que estava legitimamente processando as suas próprias idéias e exercitando, sem perceber, a produção escrita em LE.

Figura 11 - Manuscritos originais da aluna 03.



Fonte: Autor (2018).

Após uma primeira sequência de três versos que estava riscada, a seguir se lia: “Em *los tiempos ya vividos/los negros tenían sufrido/Así tenían puecos amigos*”. As ideias não sofreram objeções por parte da turma, e serviram de ponto de partida para nossa composição. A próxima ação foi começarmos o processo de versão coletiva para o espanhol, mas o que me deixou feliz e motivado foi o fato de ela, silenciosamente, ter escrito as suas ideias e tido a coragem de vir apresentar ao professor e à turma.

O nono encontro da turma 82 foi o segundo em que trabalhamos a produção escrita da letra para o Candombe instrumental e que, por isso, recebeu o mesmo nome do encontro anterior. Conforme citei no relato do oitavo encontro, a produção

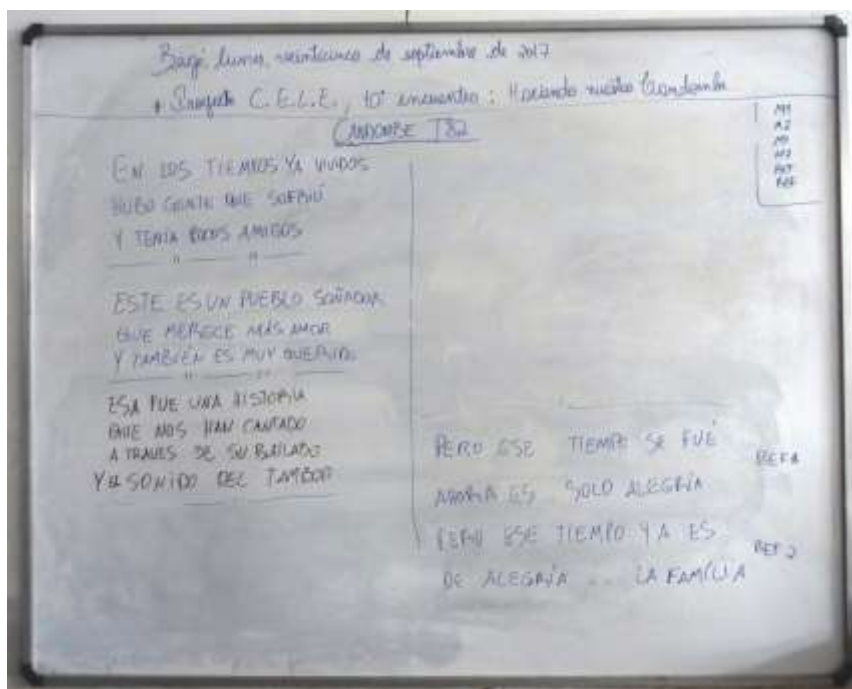
escrita não fluía, mas bem no final, surgiram três estrofes: uma delas já teve a versão para o espanhol feita durante a própria aula, já as outras duas ficaram em português. Então, entre uma aula e outra, durante a semana, mantive contato com os alunos pelo grupo da turma no aplicativo de mensagens instantâneas *whatsapp* para mantê-los motivados a seguir produzindo. No domingo que antecedeu o nono encontro, eu escrevi a eles reforçando a importância da presença de todos (as) na aula e o engajamento às atividades de produção que os aguardava. Para isso, enviei para o grupo uma foto do quadro da sala de aula registrando o que já havíamos produzido.

De fato, todos (as) estiveram presentes e a maioria destes participou ativamente. Na hora da nossa aula nem precisei chamá-los para descer até o Laboratório de Ciências¹⁶, pois eles vieram por conta própria. Quando eles chegaram eu já havia escrito no quadro tudo o que eles produziram na aula anterior para otimizarmos o tempo. A partir de um comentário feito pela Aluna 02 no oitavo encontro (*“Eu não consigo imaginar como se cantaria a nossa letra nesta melodia!”*), eu propus um exercício de leitura rítmica do texto¹⁷. Depois disso, eu toquei a música via arquivo de áudio no *“notebook”* e fizemos a primeira experimentação no sentido de trabalhar a produção oral: cantamos as nossas três estrofes (uma já em espanhol e as outras duas em português ainda) conectando-as à melodia instrumental. Atingimos nosso objetivo, e a aluna ficou bem empolgada. Logo após, fizemos coletivamente a versão para espanhol das duas estrofes que ainda estavam em português. Eu ia lendo e perguntando como era tal palavra em espanhol. A maior parte eles responderam quase na hora, pois muitas eram conhecidas deles, as demais eu mesmo apresentei o significado.

¹⁶ A maior parte das aulas aconteceu neste espaço, pois ele propicia trabalhar em grupo devido à disposição das mesas.

¹⁷ Neste tipo de exercício a pessoa fala o texto dentro de uma velocidade determinada.

Figura 12 - Registro da produção escrita até este encontro.



Fonte: Autor (2018).

Analisando com a turma o que os versos estavam dizendo, observamos que a terceira estrofe, de autoria do Aluno 03, seria bem adequada para o final, já que falava que “Este tempo se foi, agora é só alegria”. Então, combinamos de deixar separado dos anteriores para ser utilizado em outra etapa da produção.

Neste momento eu pensei que daria para encerrar, pois já tínhamos três estrofes, uma para cada parte da melodia. Mas como ainda faltava melhorar o enredo da história para chegar ao final que já estava encaminhado, e a turma estava envolvida com o processo, resolvi seguir estimulando-os a escrever mais. E deu certo, pois nesta aula ainda conseguimos produzir mais uma estrofe, em espanhol, com as idéias que a turma ia dando e com a minha mediação. Ao final da escrita deste encontro, fizemos um breve ensaio geral da turma cantando a letra que produziram e, assim, presenciamos momentos de prática da produção oral em LE.

Nesta ocorrência, evidencio, como diferencial no processo de produção escrita em LE, o estímulo proporcionado pelo trabalho com canções. Refiro-me à situação inovadora, para os (as) estudantes, de ter que pensar um texto rimado a partir de uma melodia que já existia, o que, até o momento, não sabíamos que tipo de impacto teria no ato da composição escrita. Pelo que pude observar até esta etapa foi positivo, visto que teve um caráter de estímulo aos (às) jovens que se

envolveram no desafio como se fosse um jogo, onde precisavam “encaixar” seus textos dentro da melodia composta para ser apenas uma peça musical instrumental.

Os encontros de números 10 e 11 foram desdobramentos não previstos do oitavo e do nono, que se chamavam “*Haciendo sonar el Candombe a nuestra manera*”. Mas foi durante estes momentos que avançamos no processo de produção e qualificação da escrita da letra de autoria coletiva da classe.

Neste dia não pude preparar os materiais didáticos antes que os alunos chegassem ao Laboratório de Ciências, pois ele estava sendo usado por uma colega da área específica. Trabalhamos na própria sala de aula da turma, onde passei no quadro as estrofes que já foram produzidas nas aulas anteriores; até este momento estávamos com cinco. Ultrapassamos a meta inicial e até este dia produzimos duas estrofes para cada uma das duas melodias identificadas na canção e uma quinta para o refrão, o qual é executado duas vezes em cada parte dela. Até este momento a história vinha sendo contada assim:

En los tiempos ya vividos
Hubo gente que sufrió
Y tenía pocos amigos

Este es un pueblo soñador
Que merece más amor
Y también es muy querido

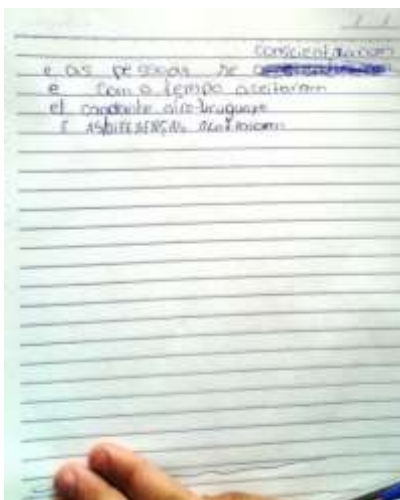
Esa fue una historia que nos han contado
A través de subailado
Y el sonido del tambor

La vida empezó a cambiar Y la gente
aceptar:
“Somos iguales, pero diferentes”

**Y ese tiempo se fue
Ahora es solo alegría
Y ese tiempo ya es...
...de alegría con la familia**

Ao ler conjuntamente com a turma estes escritos, identifiquei um detalhe no nosso discurso que poderia ser melhorado. Já que combinamos que a temática central da nossa letra abordaria “*Prejuízos*”, poderíamos deixar mais explícito quem eram essas pessoas que sofreram/sofrem com o preconceito de cor, motivo pelo qual, os instigui a termos mais um encontro para executar esta mudança.

Figura 13 - Aluna 03 esboçando outra produção textual.



Fonte: Autor (2018).

Conforme citado no relato do décimo encontro, a proposta deste décimo primeiro seria ajustar o refinamento do discurso do texto produzido. Eu gostaria de trazer à tona o que estávamos falando e quem era esse povo escravizado. Então, os discentes foram motivados a lembrar das temáticas das três canções que já havíamos trabalhado, a refletir sobre o que disse o historiador Oscar Montañó no documentário “*El Candombe Afrouruguayo*”, e a retomar o que leram no texto do musicólogo Lauro Ayestarán sobre as fases da música afro-montevideana. Logo após estas ações, surgiram as primeiras propostas textuais vindas dos Alunos 02 e 03. Mas logo em seguida a Aluna 01 trouxe seus apontamentos iniciais, os quais, após a minha intervenção e o debate na própria turma, se converteram na sexta e última estrofe. A seguir transcrevo a mesma:

**Así se hizo una historia
de dolor, sueño y bailado
Así se hizo la historia
del Candombe afro-uruguayo**

Nesta parte final eu medieei mais do que nas anteriores, pois apontei o direcionamento do que eu achava que estava faltando para detalhar mais a história que estávamos contando. Fui instigando-os a pensar como poderíamos dizer o que queríamos através de perguntas do tipo: a) Do que exatamente estamos falando?; b) Com que adjetivos nós poderíamos representar, de forma simplificada, o Candombe?; c) Depois de tudo o que vocês viram, ouviram, leram e experienciaram de forma teórica e prática quase quatro meses, como poderíamos expressar, em

texto, as vivências destas pessoas no Uruguai? Uma atividade deste tipo demanda habilidades linguísticas variadas e em conexão, mas tais indagações aqui pretendiam estimular, de forma mais direta, o exercício da escrita, desde a competência de compreensão até a competência de produção, buscando a sintonia destas habilidades com as suas aplicabilidades ao objetivo comum da turma.

Talvez não tenha contemplado tudo o que eu tinha pensado para dar mais “corpo” à narrativa, mas de forma indireta eles abordaram um dos elementos do Candombe (a dança), algumas representações simbólicas de sua história (A dor e o sonho), e concluíram dizendo que “Assim se fez a história do Candombe Afro Uruguio”.

Para encerrar esta aula, exercitamos a produção oral da turma através do próprio texto que eles estão produzindo. E neste momento, me reporto às palavras de Valesca Irala e Vilson Leffa (2014) quando destacam que “a produção oral deveria ser prioritária em um ensino verdadeiramente inclusivo de línguas, especialmente levando em conta que há evidências concretas da necessidade de uso oral das línguas, em uma dimensão talvez muito diferente do que se poderia prever no contexto brasileiro há algumas décadas” (IRALA, 2014, p. 267). É preciso, no entanto, reconhecer que isto não é de fácil se executar efetivamente. Apesar disso, acompanhados (as) por mim ao violão, os (as) estudantes cantaram toda a letra autoral produzida, o que já serviu como ensaio para a apresentação do final daquela semana que pretendíamos fazer no auditório da Escola¹⁸.

No décimo segundo encontro tivemos um momento muito significativo do nosso trabalho. Fora do horário regular de aula, em um sábado de manhã, conseguimos mobilizar mais de 50% da turma para o “*plus*” do nosso projeto: interpretar a letra que eles produziram coletivamente em espanhol. Registro que a atividade vai muito além de “cantar uma musiquinha” na escola. Depois de quase quatro meses lendo, escrevendo, escutando, falando, enfim, experienciando de maneira teórica e prática o Candombe Afro-montevideano, os alunos enfrentaram a dificuldade de subir ao palco do auditório da escola, durante a nossa Feira do Livro. E diante de colegas dos dois turnos cantaram a letra de autoria deles acompanhados pelo professor ao violão e dois colegas na percussão. Faço questão

¹⁸ A escola promove anualmente a sua Feira do Livro e, na ocasião, nós apresentamos a produção coletiva da turma: uma letra composta em Língua Espanhola para o Candombe instrumental “Tonos negros, madera y lonja” do uruguio Hugo Fattoruzo.

de dar destaque a este fato por perceber o quanto isso representa para alguns deles, os mais tímidos. Somente o fato de se expor a um público de companheiros (as) adolescentes já seria uma conquista. Mas levando em consideração que foi para cantar, em LE, uma canção que eles haviam concluído a composição da letra na mesma semana (o que não favorecia a apropriação do texto para fluir a interpretação da melodia), o feito torna-se memorável para eles. Sem hipérboles! Posso citar ainda que o Aluno 03 contribuiu com idéias para o arranjo musical. Sugeri que a primeira metade da canção fosse interpretada apenas pelos cantores (as) com o acompanhamento do violão, e que os instrumentos percussivos que eles tocaram (o cajón e o timbal) entrassem na segunda metade para fazer uma referência aos tambores do Candombe. Achei isso extremamente relevante. Para mim, de nota que ele entendeu algumas das sutilezas sobre a prática musical/social do Candombe que abordamos em nossas aulas. Cheguei a levar para os alunos uma cópia impressa da letra para que ficassem mais seguros na hora de cantar em público, mas alguns deles nem precisaram, pois já haviam decorado.

Figura 14 - Turma 82 apresentando sua produção na Feira do Livro da Escola.



Fonte: Autor (2018)

Décimo terceiro encontro. Até aqui nós já havíamos executado o planejamento de trabalho do MDA, inclusive excedendo algumas das expectativas como o caso da apresentação da música na Feira do Livro que não foi prevista inicialmente. Mas ainda assim eu quis fazer mais este relato para citar uma experiência posterior às atividades didáticas. Depois de produzirmos uma letra em

espanhol, ensaiamos em aula com o violão e cantamos no palco da escola, na aula seguinte ao sábado de apresentação, nós fizemos uma roda de conversa acerca do que nós produzimos, uma reflexão coletiva da turma sobre este período de imersão cultural no Candombe Africomontevideano para fazermos uma avaliação oral. Mostrei a eles o vídeo da apresentação¹⁹, o qual eu editei inserindo a legenda em espanhol com a letra que eles produziram.

Após assistirem duas vezes, eles fizeram observações orais para avaliar o que gostaram e o que poderia ter sido melhor. Uns cobraram dos colegas a presença e participação na Feira do Livro, pois como foi um dia de bastante chuva tivemos ausências. Outros observaram que estavam no palco com as letras impressas na mão e acharam feio. Mas, claro, que outros mais entusiasmados disseram que gostaram muito, que foi um momento de superação da timidez.

Para refletir sobre o MDA, entre outros estudos consultados, visitei novamente os de Leffa e Irala (2014), nos quais encontrei uma perspectiva de que, historicamente, o Ensino de Línguas apostou sempre nas metodologias como possível resposta aos problemas de aprendizagem. E para se pensar o método haveria de se levar em consideração o que e como ensinar, ou seja, os elementos linguísticos e os didáticos envolvidos.

Ajustando o foco para o ensino da língua especificamente, vimos que, após investigações alicerçadas em vários (as) outros (as) pesquisadores (as), Leffa e Irala (2014) identificaram três paradigmas ao longo dos tempos: o da ênfase no sistema, da ênfase na função e da ênfase na ideologia. Os estudiosos destacam que ensinando língua pela ênfase da ideologia não a colocamos como “um sistema abstrato, independente do sujeito, nem como instrumento de ação, usado pelo sujeito para agir sobre o mundo; vemos a língua como a instância que constitui o sujeito” (LEFFA; IRALA, 2014, p.24).

E se direcionarmos o foco para aprendizagem desta língua, os mesmos pesquisadores dizem que os paradigmas parecem restringirem-se a dois: o instrucionismo e o construtivismo. No primeiro, o conhecimento é previamente preparado e passado para o (a) aluno (a) pelo (a) professor (a). No segundo, o conhecimento é construído pelo (a) aluno (a) com os recursos de seu entorno.

Entretanto, Leffa e Irala (2014) nos lembram que a ligação do (a) discente

¹⁹ Disponível para acesso no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=gTZS-punW7I>

com o conhecimento é distinta no construtivismo, pois ele (a) não mais apenas recebe passivamente um saber, mas o constrói ativamente de forma compartilhada, sendo necessário para tal, valer-se de colaboração, afetividade e interação mútua. A ênfase não está mais nos fatos, mas no *sentido* que eles produzem nos sujeitos (LEFFA; IRALA, 2014, p.26).

Refletindo sobre os estudos citados acima e no que se depreende dos relatos das atividades, acredito que o MDA tenha buscado alinhar-se às propostas de ensinar LE primando pela elaboração coletiva dos conhecimentos a partir do construtivismo. Isto porque, as atividades que ele propôs colocaram-se aos alunos de forma que todos (as), efetivamente, participassem de interações que os instigavam a manipular os próprios elementos de suas aprendizagens linguísticas.

5.3 Sobre os impactos do MDA no engajamento na sala de aula

A expressão “*Comprendiendo el espacio que vamos a estudiar*” referenciou a nossa segunda aula. Esta transcorreu a partir de perspectivas históricas e geográficas acerca da região do pampa sul americano que, neste trabalho, funciona como tema transversal à perspectiva de imergir culturalmente para ensinar LE. E quando reflito sobre o ato de Ensinar em si, procuro afiliar-me, entre outras, à perspectiva gerada pela abordagem Sociocultural, que, segundo Mona Mpanzu (2012), nos diz que “o conhecimento é construído conforme o homem reflete sobre o ambiente em que vive; educador e educando crescem juntos”. E diz ainda que “a abordagem sociocultural, ou libertária, elimina pela raiz as relações autoritárias, onde não há escolas nem professor, mas círculos de cultura e um coordenador cuja tarefa essencial é o diálogo” (MPANZU, 2012, p. 3).

Na maior parte das etapas de experiência do MDA, quando os (as) alunos (as) chegavam ao laboratório já o encontravam com tudo pronto para começarmos, o que não foi possível neste dia devido às dinâmicas de trabalho da escola que fizeram com que acontecesse outra aula antes da minha naquele espaço. Este fato influenciou no andamento das propostas de prática da oralidade e da compreensão oral. Para atingir os objetivos deste tipo de exercício, frequentemente, fazemos a leitura dos textos na LE em voz alta, com paradas a cada bloco de informações novas para checagem do quanto de sentido está sendo construído pelos (as) ouvintes. Esta abordagem demanda um tempo maior para sua execução do que se

estivéssemos conduzindo uma leitura na língua materna por razões que suponho evidentes, portanto, para que fosse possível executar todas as atividades projetadas para este segundo encontro, a sua última parte foi desenvolvida utilizando menos a LE em relação à língua materna. Ao analisar os registros de vídeo destas observações, refleti sobre o fato pedagógico e me questionei até que ponto a competência de compreensão oral em LE dos (as) estudantes foi estimulada, ou não, para que a quantidade de atividades previstas fosse executada dentro do prazo. Avalio que sim, foi positivo resguardando-se a proporção entre o projetado e o vivenciado, mas poderia ter tido maior impacto se tivesse sido possível aproveitar todos os 45 minutos de duração do período ou, não sendo possível, continuando a atividade na semana seguinte.

A aula começou com reflexões sobre o espaço geográfico do qual falaríamos. Através da apresentação e da análise de mapas antigos e atuais, trouxe para discussão com os(as) alunos(as) as variadas modificações nas linhas demarcatórias das fronteiras sul americanas que foram sendo constituídas durante aproximadamente trezentos anos de guerras engendradas pelas coroas portuguesa e espanhola. A segunda parte da atividade aprofundou um pouco mais as temáticas históricas. Com o objetivo de discutir com a turma alguns dos acontecimentos que influenciaram a constituição destes espaços físicos e culturais, elenquei fatos pontuais, como combates físicos armados e negociações comerciais e diplomáticas entre Portugal e Espanha. Na busca por um dinamismo mais explícito para a atividade que, a priori, seria centrada na exposição dos conteúdos pelo professor, entreguei um pedaço de papel a cada um dos (as) alunos (as) com uma data e um acontecimento histórico. À medida que eu lia cada data em ordem cronológica, o (a) aluno (a) conferia se era a que ele tinha em mãos e (em espanhol) lia a descrição do que estava relacionado a ela no papel que recebeu²⁰.

Quando trabalhamos produção oral em LE precisamos contar com a possibilidade da negação dos (as) discentes em participar da atividade, ou, de poucos deles aventurarem-se na proposta. Possivelmente devido ao receio frequente de falar em público e de ver sua competência oral, ainda em construção, não ser bem avaliada pela classe. Esta situação é passível de acontecer tanto em

²⁰ Desta forma, acredito que exercitamos compreensão escrita/oral em LE, produção oral em LE e principalmente de forma transversal, o estímulo à criticidade em relação às variadas visões de um mesmo acontecimento e não apenas a verdade única apontada muitas vezes pela história oficial.

atividades com a língua adicional quanto na língua materna. E por observar estas minúcias do processo de ensino-aprendizagem, após alguns anos de prática docente entre crianças e jovens, considero que a maneira como abordamos o exercício em questão colaborou para o engajamento discente durante a experiencição. Digo isso porque, ao analisar os registros em vídeo deste segundo encontro, observei que o Aluno 02, o que pegou a primeira data da Linha do Tempo e, portanto, o primeiro a ter que ler, o fez de forma corajosa, mas ainda tímida. Não me refiro aqui à qualidade técnica da competência oral dele, mas ao processo como um todo. Talvez por termos conduzido o trabalho de forma a envolvê-los progressiva e transversalmente no contexto através da questão geográfica, passando pelas discussões de história, até chegar ao momento de eles terem que ler em LE, o engajamento à atividade possa ter ocorrido de forma gradativa e ao mesmo tempo dinâmica. Ora, de acordo com Ana Stelko-Pereira, Jéssica Valle e Lúcia Williams (2015), para que haja aprendizado e engajamento nas atividades escolares é preciso que se observem três domínios: Tarefa, Companheiros e Professor. A primeira aponta a participação e a cooperação como elementos principais no engajamento. A segunda vai informar o quanto a relação com os colegas influencia na participação nas atividades. Já a última assevera que se há proximidade/identificação o desempenho é positivo e se há dependência/conflicto o não envolvimento compromete o desempenho (STELKO-PEREIRA; VALLE; WILLIAMS, 2015, p.208).

Portanto, no caso do aluno citado, a suposição se deve, como já dito, à análise do registro em vídeo da atividade. Observei a diferença na maneira como se colocou o Aluno 02 no começo da proposta e os demais alunos na medida em que foram lendo as próximas quatorze datas elencadas em nossa linha do tempo. Conforme a sequência da leitura ia fluindo, os seguintes foram aos poucos se envolvendo no objetivo comum, de forma que os últimos já o faziam com bem mais confiança e apropriação. A filmagem mostrava que havia, por certo, conversas em paralelo, mas também se podia notar que, em alguns casos, eram sobre a atividade, pois vi que alguns apontavam para o quadro, falavam entre si, olhavam para o MDA e voltavam a dialogar.

Ainda assim, confrontando o que havia proposto inicialmente com o que verifiquei após experimentação das atividades, observei que podem ser interessantes algumas readequações para eventuais novas versões do MDA. Como

no caso de quando eu estava contextualizando historicamente a América do século XV, em especial as terras onde hoje se encontra o estado do Rio Grande do Sul, e falei sobre a região dos Sete Povos das Missões. Constatei que alguns (umas) expressaram dúvida sobre sua localização e pensei em acrescentar nos recursos didáticos um mapa deste estado, da mesma forma que afixamos a linha do tempo e um conceito de Fronteira em papel tamanho A3, ao lado do quadro branco que trabalhamos em sala, conforme imagem a seguir. Não seria uma alteração deveras significativa, mas um acréscimo visual que poderia dinamizar o fluxo da aula através da alternância da atenção dos (as) discentes entre MDA/colegas do grupo/professor/quadro/cartazes.

Figura 15-Linha do tempo e um conceito de Fronteira.



Fonte: Autor (2018).

Depois das reflexões sobre os contextos históricos e geográficos da região do pampa sul americano, o terceiro encontro se efetivou com o nome de “*Las africanidades y el contexto regional*”. Após uma escuta atenta aos elementos musicais do gênero, debatemos sobre os sentidos atribuídos à letra da canção “*Tamborero*” a partir de cinco questionamentos que fizemos, os quais a própria letra estimula.

Como já dito, a maior parte das atividades de experiência do MDA se deu no Laboratório de Ciências da escola, entre outros fatores, devido à disposição do mobiliário, que tem uma grande mesa ao centro, com bancos inteiriços, que possibilita a organização da turma ao redor dela para trabalhar em grupos, tanto nas duplas quanto nos maiores proporcionados pelo amplo espaço.

Figura 16 - Reunidos em grupos para estudar o material audiovisual sobre a canção "Tamborero".



Fonte: Autor (2018).

Assim procedendo, constatei que trabalhar com o MDA em um espaço físico organizado desta forma, cooperou com a interatividade nas discussões entre os (as) alunos (as). Esta constatação também se dá pelo fato de assistir à filmagem que registrou a aula, onde identificamos visualmente as alunas 01 e 02 e o Aluno 02 que várias vezes demonstraram engajarem-se às atividades, nas duplas em si e no grande grupo. Mas não pude deixar de observar, também, as mais tímidas como a 03, 04, 05 e 06, envolvendo-se nos trabalhos através do incentivo à autoconfiança proporcionada, possivelmente, pelos diálogos e trocas fomentados pelas atividades desenvolvidas nos grupos.

E para pactuarmos sobre o tema central desta sessão, mais uma remeto-me à Stelko-Pereira, Valle e Williams (2015), que através de diálogos com outros pesquisadores, apontam que quando se instaura uma relação entre o aluno e uma atividade escolar, ou quando medimos a motivação dos (as) discentes a aprender e a ter um bom desempenho, dizemos que o engajamento escolar se faz (STELKO-PEREIRA; VALLE; WILLIAMS, 2015, p. 207). Ainda de acordo com as autoras, essa relação “pode ser influenciada por diversos fatores contextuais, como o estilo da atividade, sua dificuldade, a postura do professor, a interação com os colegas, as experiências anteriores com o contexto escolar, entre outros” (STELKO-PEREIRA;

VALLE; WILLIAMS, 2015, p. 207).

Voltando a abordar o momento da atividade em que discutimos sobre o discurso da letra do Candombe “*Tamborero*”, examinando os registros desta aula, me indago se teriam sido mais efetivas as minhas ações educativas caso eu tivesse explorado mais profundamente o que chamei de “Dimensões”²¹ do Candombe. O enunciado do exercício dizia: “*Ahora, en nuestra rueda de charla, vamos a discutir algunas cuestiones que la canción nos hace pensar.*” Neste ponto, eu fiz a seguinte anotação na versão do MDA que utilizei em aula: “Aqui é o momento para fomentar as reflexões e prepará-los (as) para o que trabalharemos: Candombe - Resistência, Música/Dança, Festa popular”. E isto foi feito, trouxe para o grupo estas possibilidades de entendimento sobre o Candombe, mas acredito que eu poderia ter sido um pouco mais explícito, pois ainda que a abordagem destas perspectivas fosse um dos objetivos para a aula seguinte, era desejável que desta eles (as) já saíssem instigados a saber mais.

E ainda analisando os registros desta atividade com o foco ajustado para as cinco perguntas sobre a letra da canção, notei que algumas delas eles (as) responderam na primeira tentativa; já em outras eu tive que argumentar mais para construir significados, como é o caso desta: “*Si se pudiera resumir la primera estrofa em un solo sustantivo, ¿cual creés que sería?*” Eu tinha vislumbrado como possível resposta dos (as) alunos (as) os substantivos: “*Ascendencia o ancestro*”, mas tanto neste quanto no próximo questionamento (*Y una frase o expresión para hacer una síntesis de la segunda estrofa, ¿podres decirnos?*) eu precisei me envolver mais profundamente com os processos que estava testemunhando para conjecturar de forma mais atenta ao coletivo de modo a estimular suas reflexões.

“*Los tres tambores de la comparsa*” foi a expressão utilizada para representar o nosso sexto encontro. O planejamento para este dia era assistirmos quatro trechos de um vídeo chamado “*Candombe documental – Los toques del Tambor Afro-montevideano*”. Antes de começarmos, fizemos uma breve retomada oral de tudo que havíamos construído de sentidos para o Candombe, desde os discursos de origem de segregação étnica, passando pela perspectiva de classificá-lo em três dimensões (Resistência, Música/Dança e Festa popular), até o reconhecimento como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela UNESCO no ano de 2009.

²¹ Na tentativa de sistematizar a percepção sobre a amplitude que o termo pode encerrar, imaginei uma leitura classificada em três dimensões: Resistência, Música/Dança e Festa popular.

Neste dia as dinâmicas de trabalho, comuns às escolas, se impuseram sobre nossa rotina; os equipamentos eletrônicos da instituição estavam montados no auditório e, portanto, nós o utilizamos ao invés de o laboratório de ciências. Por ser um espaço muito grande, com pouca qualidade acústica para se trabalhar com música, ainda mais que as atividades estavam baseadas em escuta atenta de tambores tocando juntos, tive que redobrar a atenção quanto à minha própria atuação oral em LE, para me certificar de que o ruído na comunicação causado pelo espaço compromettesse o mínimo possível o entendimento dos (as) estudantes.

Neste processo mantive a mesma abordagem das atividades anteriores voltadas para a compreensão oral: parava a execução do vídeo a cada bloco de informações e fazia perguntas orais sobre o que estava sendo dito para checar se a comunicação havia se estabelecido. O MDA traz a transcrição da interlocução dos painelistas, com a marcação do tempo de gravação em que aparecem. Com esta atividade, além de praticar as competências de compreensão oral e escrita em LE, os (as) alunos (as) puderam acessar as informações técnicas de como executar os toques de cada um dos três tambores, conforme as especificidades musicais de cada bairro de Montevideu ²².

Com relação ao desempenho da classe em se tratando de engajamento à atividade, destaco um acontecimento que pode indicar resultado positivo. O Aluno 03, que também toca instrumentos de percussão, em um momento da aula fez uma intervenção quando eu falei das diferenças entre os tambores “Chico” e o “Repique”. Eu dizia que o primeiro tem a “boca” (a área percutível de couro) bem pequena; já o segundo é mais largo e tem um timbre relativamente médio. Então, o aluno pediu a palavra e disse que achava que era a mesma coisa. Ao que eu perguntei: “*Por que tu achas isso? Que tipo de referência sonora tu estás tomando por base para comparar os dois?*” Ao lembrar esta ocorrência, faço referência a Luiza Müller (2002) quando diz que “O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e opiniões mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem, também, para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades” (MÜLLER, 2002, p. 278). Então nós seguimos dialogando acerca destas possibilidades de distinção entre os instrumentos, considerando a relação entre a forma e o timbre sonoro que

²² Alguns bairros da capital ficaram conhecidos por manter as tradições musicais (tipo de toque de tambor) das regiões de onde vinham os africanos escravizados.

estas diferenças geram, até perceber que a conclusão dele estava mesmo baseada apenas no que ele viu através da filmagem, sem examinar as especificidades de cada um. Assim como citei no relato do oitavo encontro o caso da Aluna 03, que, envolvida pelo contexto das atividades do MDA, sentiu-se confiante o suficiente para colocar seus escritos em LE à prova ao apresentá-lo ao professor e à classe, o faço também neste episódio com o Aluno 03, pois observo motivação semelhante. Após algumas semanas debatendo e construindo coletivamente significados para os Tambores e suas práticas sociais, ele, que conhece e toca instrumentos musicais de percussão, mostrou-se engajado às atividades teórico-práticas devido ao clima de cooperação que se evidenciava na sala de aula.

E nesta busca por uma abordagem pedagógica que olhe para o grupo de alunos através de uma perspectiva que prime pela empatia, colocando-nos todos (as) os (as) envolvidos (as) no processo na mesma posição de protagonistas da construção de conhecimentos, atrevo-me na inferência de que quando se consegue estabelecer uma relação simbiótica entre aluno/professor, professor/conhecimento e aluno/ conhecimento de forma que durante o percurso das atividades gradativamente encontremos juntos os significados para ensinar/aprender determinado tema, é possível nos direcionar para um processo de engajamento efetivo.

Em outro momento da experienciação do MDA, durante atividades de estímulo à competência de produção escrita em LE, ao rever os registros em vídeo do 8º encontro, observei situações que podem denotar pleno envolvimento dos (as)discentes na elaboração coletiva da letra autoral da turma. Foi na aula chamada de "*Haciendo sonar el Candombe a nuestra manera*". Pensando como pesquisador que está focalizando os processos de aprendizagem no momento em que eles "se mostram" no campo da prática, eu fiquei motivado com os episódios protagonizados, entre outros (as), pela Aluna 03.

Refiro-me ao momento em que ela, sem que lhe fosse solicitada a anotação individual das sugestões para a letra, discretamente apresenta ao professor o seu caderno com a uma colaboração: duas estrofes escritas um pouco em espanhol e outro em português. A ação genuína me levou a pensar que isso aconteceu por ela ter se sentido envolvida por aquele contexto de produção coletiva através da

abordagem, em parte, construtivista²³ do MDA. É possível, também, que evoquemos Fredricks et al. (2004) e Wang e Eccles (2012), por meio da pesquisa de Stelko-Pereira, Valle e Williams (2015), que fala sobre o Engajamento emocional. Segundo apontam as pesquisadoras, o conceito “inclui reações afetivas positivas em sala, identificação com a escola, valores, emoções, assim como aproveitamento e interesse” (STELKO-PEREIRA; VALLE; WILLIAMS, 2015, p. 208).

Isso nos leva a acreditar que as atividades da nossa intervenção pedagógica, ou pelo menos esta, mobilizaram a turma (ou parte dela) mais do que as estratégias tradicionais que eu já havia implementado em aulas anteriores ao projeto. A foto a seguir é um registro deste momento de engajamento discente na produção escrita.

Figura 17 - Aluna 03 durante a produção escrita em LE.



Fonte: Autor (2018).

Vale registrar, ainda, que a Aluna 03 foi quem concluiu primeiro e veio apresentar, mas vi que ela estava trabalhando em grupo com as Alunas 06 e 07, que também estavam registrando no caderno as suas idéias e, posteriormente, me apresentaram.

²³ Fernando Becker (2009) aponta que, no construtivismo, “o conhecimento se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio.

Figura 18 - Alunas 03, 06 e 07 durante a Produção Escrita em LE.



Fonte: Autor (2018)

Quando eu escrevi a idéia das meninas no quadro, gradativamente os (as) demais começaram a se sentir confiantes e motivados(as) e a apresentar suas idéias. O Aluno 03 contribuiu com uma estrofe, escrita em Português, que remetia a uma idéia de conclusão. Dizia: “Mas estes tempos já acabaram/agora é só alegria/Para viver com a família”. A forma da escrita é mais simples, mas foi acolhida e registrada da mesma forma, pois, neste momento o que mais importava era averiguar se eles estavam sintonizados com nosso objetivo de escrita, compreendendo o que estamos falando, motivá-los e instigá-los a escrever sobre para, ao final, fazer a versão em espanhol. Depois disso a mesma aluna que começou o processo, a 03, apresentou mais uma estrofe de três versos assim: “Este povo *soñador*/Que merece más amor/*És mucho* querido”.

Mais uma vez as dinâmicas da rotina escolar se apresentaram, pois as alunas 02, 01 e 08, estão mais envolvidas nos processos e participam bastante, hoje não contribuíram muito apresentando suas propostas textuais. Mas já que me referi aos variados fatores que se articulam em qualquer sala de aula, destaco que hoje foi a vez das Alunas 03, 06 e 07, e do Aluno 03 darem os seus acréscimos à produção da turma.

Como já mencionado, neste segundo dia de escrita o começo foi de pouca fluência nas sugestões dos (as) educandos (as), e nos primeiros 20 minutos de aula ainda não tínhamos elaborado nada significativo, até que ao final do período surgiram três estrofes. Devido ao fato de nossos encontros acontecerem durante

apenas um período a cada semana, tive receio de que perdêssemos o fluxo criativo até a próxima aula. Então utilizei um recurso da tecnologia de informação e comunicação para colaborar com o envolvimento pleno da turma nas nossas atividades do MDA. Nós criamos um grupo da turma no programa aplicativo de mensagens instantâneas *whatsapp* para potencializar o nosso tempo de trabalho para além do período regular. A partir disso, durante a semana eu fazia contato com os (as) alunos (as) para mantê-los motivados (as), atentos (as) ao objetivo do nosso trabalho e seguir produzindo (como já dito, para manter as conexões mentais ativas mesmo que de forma virtual, pedi a Aluna 01 que tirasse uma foto do quadro da aula como registro do que havíamos produzido até o momento e enviasse para o grupo da turma conforme mostra a figura abaixo).

No domingo que antecedeu o 9º encontro eu escrevi a eles (as) reforçando a importância da presença de todos (as) na aula e do engajamento às atividades de produção que os aguardava.

Figura 19 - Momento de produção textual coletiva



Fonte: Autor (2018).

De fato, todos (as) estiveram presentes e muitos (as) participaram ativamente. Na hora da nossa aula nem precisei pedir que se dirigissem até o Laboratório de Ciências, eles o fizeram por conta própria. E neste deslocamento, observei nas conversas informais deles (as) a troca de impressões sobre o nosso projeto de maneira ampla. Notadamente sentiam-se responsáveis e envolvidos (as) naquele processo que já durava mais de três meses, literalmente autores da composição que

estava surgindo.

As próximas ocorrências também já foram citadas anteriormente, mas reapresento aqui para discutirmos desta vez com outro olhar, pela ótica do engajamento.

A Aluna 02, no encontro anterior a este, fez o seguinte comentário: “*Eu não consigo imaginar como se cantaria a nossa letra nesta melodia*”. A partir disso, eu propus um exercício de leitura rítmica do texto²⁴. Logo após, eu toquei a música via arquivo de mídia e fizemos a primeira experimentação: cantamos as três estrofes autorais da turma sobrepondo-as à melodia instrumental. O exercício teve êxito, pois atingimos o objetivo de praticar a oralidade em LE e de engajar a turma no desafio, afinal, cantar em uma Língua Adicional pode ser um desafio considerável.

Neste momento pensei que poderíamos encerrar, pois já tínhamos três estrofes, uma para cada melodia. Mas, como ainda faltava aprimorar o enredo da história para chegar ao final que já estava encaminhado, e como a turma estava envolvida com o processo, resolvi seguir estimulando-os a escrever mais. E foi positivo, pois nesta aula ainda conseguimos criar mais uma estrofe, em espanhol, com as idéias que a turma ia dando e com a minha mediação. Ao final da escrita de hoje, fizemos mais um treino de competência oral da turma cantando a letra que produziram. Mais uma vez a Aluna 02 ficou tão envolvida que aproximou-se do quadro para cantar. Logo após ela, espontaneamente virou-se para a turma e disse: “*Olha gente! Que orgulho! A gente 'tá' cantando uma coisa nossa, que a gente fez.*” Esta frase da aluna me direciona ao que Fredricks et al. (2004) e Wang e Eccles (2012) dizem, através da pesquisa de Stelko-Pereira, Vallee Williams (2015), a respeito do engajamento escolar. Os autores apontam que ele “vem sendo considerado um constructo multifatorial que inclui componentes comportamentais, emocionais e cognitivos, ocorrendo de maneira dinâmica e inter-relacional” (STELKO-PEREIRA; VALLE; WILLIAMS, 2015, p.208).

Desta forma, o envolvimento da turma era tão visível que cantamos mais uma vez a fim de gravar o ensaio e, além disso, os alunos pediram para registrar o encerramento do encontro com uma foto da turma.

²⁴ Neste tipo de exercício o (a) aluno (a) fala o texto dentro de um andamento rítmico determinado

Figura 20 -Turma 82 após o primeiro ensaio da nossa canção autoral.



Fonte: Autor (2018).

O nosso espaço de construção pedagógica ao longo destas atividades colaborativas configurou-se mais aprazível e propenso a acolher bem as propostas seguintes se comparado com a maneira como se trabalhava antes do MDA, pois, conforme Müller (2002), a relação professor (a) – aluno (a) “deve estar baseada na confiança, afetividade e respeito, cabendo ao professor orientar o aluno para seu crescimento interno, isto é, fortalecer-lhe as bases morais e críticas, não deixando sua atenção voltada apenas para o conteúdo a ser dado” (MÜLLER, 2002, p. 276). Portanto, observando esta situação de envolvimento pleno da turma com o projeto, e o fato de eu avaliar que a nossa produção escrita até aqui ainda poderia melhorar o refinamento do discurso, motivei-me a desafiar a turma a escrever mais uma estrofe.

Nos encontros de números dez e onze, cujo objetivo era continuar a produção da letra autoral, instiguei-os (as) a tentar condensar um pouco de tudo o que discutimos sobre a temática do Candombe em uma estrofe. O conteúdo que já havíamos produzido estava interessante, mas pensei em aprofundar um pouco a narrativa dizendo quem eram estas pessoas que sofreram/sofrem com o preconceito. Então, pedi que eles (as) pensassem em casa “de quem estamos falando?”, “quem é esse povo escravizado?”, “o que eles entenderam por Candombe exatamente?” E, mais uma vez, para estimular o engajamento ao trabalho, registramos em uma foto do quadro a produção de hoje para enviar pelo grupo do *WhatsApp* da turma para que eles(as) pensem em casa algumas propostas

para trazer para a próxima aula.

E por fim chegou o décimo quarto encontro do projeto. No relato do décimo segundo eu disse que ele teria sido o ponto mais alto do nosso trabalho, mas o fiz por não saber como seria o que relato agora. Refiro-me à segunda apresentação artística em público da turma, interpretando a canção em que são autores (as) da letra, para a qual mobilizamos quase 80% dos (as) discentes. Nesta ocasião foi em um espaço ainda maior do que a primeira apresentação, foi no palco do Complexo Cultural da Escola Nossa Senhora Auxiliadora no evento chamado “Feira Cultural” promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Bagé-RS. O evento é uma mostra anual de trabalhos de todas as escolas da rede municipal e o nosso foi um dos dois trabalhos que representaram a escola.

Destaco que a turma 82 estava tão engajada em todos os processos relacionados ao constructo do MDA que o deslocamento de aproximadamente 1 km de distância entre as escolas foi feito a pé. O transporte oferecido pela Secretaria atende a várias escolas, portanto, não poderíamos esperar, visto que a apresentação era na solenidade de abertura da Feira. Já no local da apresentação, enquanto aguardavam, voluntariamente a maioria se reuniu nas arquibancadas com a letra em mãos para um último ensaio. Chegado o momento, apenas o Aluno 04 levou a letra para o palco, os demais decoraram. Estas ocorrências nos levam a refletir com muito cuidado sobre o que experienciamos durante estes quase quatro meses com a turma 82 da E.M.E.F. São Pedro. Especialmente com este episódio lembro-me de Müller (2002), quando diz que

o aspecto afetividade influi no processo de aprendizagem e o facilita, pois nos momentos informais, os alunos aproximam-se do professor, trocando idéias e experiências várias, expressando opiniões e criando situações para, posteriormente, serem utilizadas em sala de aula (MÜLLER, 2002, p. 276).

Figura 21 - Turma 82 apresentando a sua produção na Feira Cultural da SMED.



Fonte: Autor (2018).

É difícil precisar se foi o MDA, ou o constructo que ele gerou, o responsável por estimular o envolvimento pleno da turma nas atividades. É certo que tanto os exercícios planejados para a unidade didática quanto a sequência em que se apresentavam e a abordagem de ensino, foram pensados a partir do suporte que os pressupostos teóricos me deram. Mesmo assim, sei da diferença que existe entre o planejado e o implementado quando o campo da prática é uma sala de aula. E é nesta dimensão invisível que se encontra espaço para manipular a riqueza que cada discente, cada pergunta, cada visão controversa representa para o crescimento de cada um (uma) e do coletivo. Desta forma, entendo que não só o tema central abordado (Candombe), os temas transversais (História e Geografia), os recursos pedagógicos (textos, áudios, vídeos) ou a colaboração da Música (Chave de acesso valores afetivos de cada um [a]), podem trazer para si a responsabilidade pelo engajamento da turma nas atividades. Para mim o foco está no processo. A estratégia de imersão cultural que o MDA propôs através de uma abordagem pedagógica que valoriza um conteúdo (a temática central), pode ter sido responsável pelo fato de os (as) alunos (as) gradativamente irem se inserindo em um contexto favorável à acolhida por uma turma que aprendeu a trabalhar de forma colaborativa.

5.4 Sobre o MDA como processo de imersão cultural no ensino de LE

Depois de termos finalizado a produção do constructo do MDA, a letra autoral da turma 82 para uma canção instrumental de gênero Candombe, eu escrevi um artigo contando sobre o processo da pesquisa que estava em andamento e apresentei no *10ª Foro de lenguas ANEP* em Montevideu, Uruguai. E este foi o tema do nosso décimo terceiro encontro.

Na busca por completar o ciclo da pesquisa, socializei com os (as) alunos (as) alguns materiais relativos ao evento. Antes apresentei brevemente alguns caminhos estudantis que eles poderão percorrer depois do Ensino Médio, da graduação aos programas de pós-graduação, localizando em qual etapa a nossa pesquisa se encontra. A seguir eu exibi ao grupo a filmagem da apresentação oral do nosso trabalho no evento internacional. Em um dos trechos da filmagem via-se o “slide” que tinha o registro audiovisual do nosso décimo encontro, no qual fizemos o primeiro ensaio da turma cantando a parte da canção que já tinha letra pronta. Eles(as) ficaram curiosos(as) e eu expliquei que era um evento de apresentação de trabalhos de pesquisa acadêmica, semelhante (mas em proporções bem maiores) ao que eles (as) iriam participar na semana seguinte. Um evento chamado “Feira Cultural” promovido pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Bagé-RS, onde combinamos de apresentar a canção com a letra autoral da turma.

Vendo a legítima fisionomia de alunos (as) que acabam de considerar estarem diante de novas perspectivas para o próprio futuro, eu acompanhei o instante de reflexão e também abstraí, constatando o quão interessante era aquele momento vivenciado na sala de aula. Pensando o fluxo dos acontecimentos, desde a sua origem, quando pessoas negras foram trazidas da África e feitas escravas em Montevideu e para preservar suas identidades (entre outros motivos) tocavam seus tambores; pensando nos fatos que foram se sucedendo, da forma como estudamos, até o Candombe se transformar nesta prática social/musical expressiva como se conhece hoje, observei uma potência dinamizadora que influencia socialmente, de tal forma, que séculos depois uma pessoa geograficamente afastada de onde tudo começou, manipula à distância este gênero como objeto de estudo, produz algum material concreto sobre ele, vai a Montevideu apresentar esta pesquisa em um Fórum, e retorna à sua cidade para exibir os registros desta apresentação aos seus

alunos. Foi muito significativo para mim, enquanto professor/pesquisador, observar o quanto uma investigação se movimenta, e movimenta os seus atores de forma a impactar nos grupos sociais onde transitam. Independente de onde estejam localizados. Como ela faz com que as informações circulem e dialoguem com as partes envolvidas, de forma a transformar espaços físicos e os padrões de pensamentos de quem se deixa envolver por ela. Assim sendo, acredito que toda esta movimentação possa, de certa forma, atestar a efetivação das fases preconizadas pela metodologia da pesquisa-ação.

Como docente que se ressignificou durante o processo da pesquisa de Mestrado, fiquei muito feliz em refletir sobre tudo isso a partir da observação da reação dos (as) alunos (as) ante as suas novas descobertas. E aqui lembro de Schlatter e Garcez (2012) quando afirmam que nós, professores, devemos preparar os alunos linguisticamente para “os espaços onde eles circulam e onde poderão vir a circular”. É provável que com estes exercícios eu tenha possibilitado um pouco disso! Além de poder ter trazido uma nova perspectiva de horizontes que se descortinam através de uma conversa de sala de aula, mostrando alguns caminhos acadêmicos que eles poderão trilhar.

Refletindo sobre as experiências descritas neste capítulo, vislumbro uma perspectiva que emerge das variadas possibilidades advindas do alinhamento das práticas musicais com o ensino de línguas.

Considerando os percursos delineados pelos aportes teóricos em paralelo com as vivências proporcionadas pelo MDA aos(às) estudantes da turma 82, pude refletir sobre os processos de ensino aos quais estive envolvido durante minhas interações ao longo da vida estudantil. Desde quando era aluno da educação básica até chegar a trabalhar como professor de ensino fundamental, o fato de presenciar a utilização de canções nas atividades educativas foi recorrente.

Quando aluno de ensino médio, inclusive, os componentes curriculares de Língua espanhola e Língua inglesa se “serviam”, frequentemente, desta “ferramenta”: o trabalho com canções. Mas a abordagem era (e há grande chance de que ainda seja em contextos escolares de 2018) alinhada com a perspectiva funcionalista de “usar” a música para trabalhar vocabulário e compreensão oral. Não que as atividades de completar os espaços vazios na letra da canção não colabore no desenvolvimento das competências do aprendiz de línguas (neste exemplo uma de compreensão e outra de produção). Inclusive, naqueles momentos, ao menos

para mim que também sou músico, a aula tinha muito mais significado. O que me refiro é que, após experienciar efetivamente no campo da prática as atividades que desenvolvemos através do MDA, pude perceber que esta proposta nasceu em meio a um contexto funcionalista, mas ela tentou deixar este paradigma, avançar em relação aos símbolos (os nexos), e, observando os níveis de Engajamento demonstrado pela turma durante as atividades, ser mais do que uma representação da vida social, indiretamente pode ter alterado alguns aspectos da vida social daqueles (as) alunos (as). Aqui faço duas ressalvas: 1) estes processos de mudanças de paradigmas em uma sociedade não se deram de forma natural. Foi preciso que houvesse forças em contrário que, através de estudos e experiências, propusessem novas possibilidades de abordagens, com olhares mais amplos, e ao mesmo tempo específicos, para reconhecer a relevância de manifestações culturais (como a música) nas modificações de comportamento nos grupos sociais; 2) ainda que se perceba esta abordagem dinamizadora da música nas sociedades, ela não é unânime, reconhecendo-se a simultaneidade em que coexistem estes processos nos variados grupos de pessoas que se inter-relacionam.

Então quando trouxemos as canções para o ensino da língua nós não só proporcionamos uma aproximação, mas dinamizamos, mexemos com a vida dos (as) nossos (as) alunos (as), fazendo com que eles (as) se apropriassem gradativamente da língua. Esta tendência contemporânea de perceber a Música além do símbolo, além do nexo, permite-nos entender que sim, ela tem função na sociedade, sim, tem nexo, mas que, além disso, ela dinamiza. Porque desta forma nós não estamos apenas subordinando a Música ao ensino da língua, mas, através da música, estimulando a imersão cultural que conduz a uma apropriação mais conectada com o contexto cultural da Língua adicional.

Por meio de um olhar mais atento ao envolvimento comprometido que a turma 82 demonstrou, especialmente nas atividades finais de produção do texto e nas ocasiões em que cantaram a letra autoral deles, posso dizer que aqui a música cumpriu mais do que uma “função”, como dizia Merriam na década de 1960, e foi mais do que representação de um grupo social conforme apontava Nketia em 1958. Acredito que, partindo disso, o MDA, em sintonia com a perspectiva que entende a música como dinamizadora, mobilizou positivamente esse grupo social, conforme sugere Raposo (2011). Por um ponto de vista mais audacioso, podemos inferir que o

MDA, que surgiu através da demanda de um programa de Mestrado Profissional como um “produto”, tenha se convertido em “processo”, tornando-se desta forma um material dinâmico que age sobre os contextos nos quais é experienciado. E, sendo assim, acreditamos não ter pensado o ensino de línguas como “um sistema abstrato, independente do sujeito, nem como instrumento de ação, usado pelo sujeito para agir sobre o mundo”; “vimos” “a língua como a instância que constitui o sujeito” (LEFFA e IRALA, 2014, p.24).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo de uma trajetória pessoal embasada, e até hoje permeada, pelas letras e pela música, cheguei a esta etapa profissional de professor pesquisador. Alguns embaraços atinentes ao cotidiano dos (as) docentes de línguas no Ensino Fundamental de Escola Pública começaram a se tornar recorrentes na minha prática, o que, sem que eu tomasse consciência naquele momento, foram me direcionando para a busca de respostas efetivas. Esta necessidade foi quem me trouxe até o presente programa de Mestrado.

Identificada a inquietação motivadora (encontrar maneiras para potencializar a compreensão e a utilização da LE pelos alunos por meio de canções) pensei em elaborar uma estratégia que envolvesse interdisciplinarmente as duas áreas do conhecimento para as quais dediquei minha vida profissional. Por este motivo foi que surgiu a unidade didática pormenorizada nesta pesquisa, a qual se propôs a analisar a experiencição do referido material entre alunos (as) de oitavo ano.

A experiência de desenvolver as atividades desta unidade didática durante os encontros de sala de aula promoveram vivências concernentes ao universo cultural, que envolvem questões étnico-raciais, circundante às canções de gênero Candombe. Para abordar esta temática étnico-racial, procurei transcender a idéia do ensino de língua como vinculado unicamente à existência do texto escrito. O que não quer dizer que as intervenções não tenham envolvido leitura e escrita, afinal são materialidades do aprendiz de línguas. Mas, o que propus foi olhar para o ensino de língua considerando-o uma vivência cultural, de maneira que se entenda, também, a música como uma das possibilidades de imersão cultural.

Durante este percurso que durou cerca de quatro meses, o que se presenciou naquele contexto educacional, foram momentos para experimentar práticas músico-sociais afro-montevideanas de maneira teórica e prática, o que permitiu a estes (as) discentes ter contato com saberes e valores até então desconhecidos para alguns (umas) deles (as).

A abordagem do Letramento Literomusical, que norteou esta pesquisa, serviu de porta de acesso à perspectiva de evidenciar a relação entre as competências individuais e coletivas das pessoas para compreender os discursos mediados por canções em seus contextos de circulação. Como as interlocuções sobre o conteúdo ocorriam prioritariamente em LE, o exercício das competências e habilidades dos

aprendizes de línguas foi acontecendo desembaraçadamente, o que se pode creditar ao engajamento deles (as) às atividades literomusicais sobre o tema estudado: o Candombe afro-montevideano. Desta forma, o foco não esteve direcionado ao estudo das estruturas linguísticas per se, mas ao estudo de um tema na sua (inter) relação com o contexto de utilização.

Dos nove encontros previstos inicialmente pela unidade didática, em quase todos eles havia um considerável espaço reservado para momentos de produção dos (as) alunos (as). Em boa parte deles, era preciso envolver-se de forma prática, fosse com um “simples” exercício de responder a perguntas de forma escrita, fosse produzindo textos mais elaborados em LE ou até na parte final do processo onde eles (as) cantaram em conjunto. Além do mais, no momento em que eles (as) foram envolvidos (as) pelas narrativas e instigados pelos novos desafios de produção literomusical, o que observei foi um retorno bastante efetivo. Provavelmente por estas razões, é que se tenha observado a maneira comprometida com a qual eles (as) engajaram-se nas propostas, destacando-se as mobilizações para as apresentações artísticas, inclusive, fora do horário regular de aula.

Acredito que com esta abordagem seja possível potencializar do uso da LE em salas de aula que se identifiquem com a proposta, independente do tema escolhido para trabalhar. Isto porque estudar/experienciar um gênero musical é, também, estudar/experienciar um ambiente cultural. Neste caso, sendo a canção uma das formas expressivas no ambiente cultural do Candombe, conseqüentemente foi estudada/experienciada a Língua na qual ela se expressa. E este avanço aproxima-se da perspectiva que entende música como vida social, desta forma, potente no ensino de línguas.

O que se espera ao final deste trabalho é ter colaborado lançando uma luz sobre as velhas discussões acerca do uso da música no ensino de Línguas. Ao invés de repetir o discurso que valoriza a dicotomia entre letra e música (canção), no qual a primeira é o sustentáculo do estudo, creio que eu possa ter trazido outras possibilidades de análise, em que, por exemplo, o trabalho com um determinado gênero musical ofereça vivências culturais; além de não *usar* a música, mas *viver* a cultura que ela *representa* para, assim, trabalhar a Língua de forma mais contextualizada e dinamizadora. Sendo assim, pressupondo que alguns passos foram dados no avanço dos estudos que relacionam ensino de línguas, canções e vida social, proponho que esta pesquisa seja percebida como um conector entre as

concepções que a precederam e a gama de visões que outros trabalhos ainda possam descortinar no futuro.

Quanto a este professor/pesquisador, digo que o processo de implementação da pesquisa-ação, em sua completude, configurou-se como agente transformador de minhas práticas docentes. Estas vivências fizeram com que hoje me veja um professor de LE de Ensino Fundamental diferente daquele que ingressou no presente PPG. Atualmente, apesar das adversidades inerentes à prática diária do meu componente curricular (incluindo a recente desobrigação de sua oferta na Educação Básica pela Base Nacional Comum Curricular), percebo o seu potencial transformador na vida dos (as) discentes já que, além dos elementos específicos da língua, permite reflexões interdisciplinares que podem impactar positivamente em suas vidas sociais.

REFERÊNCIAS:

ANIZELLI, Guilherme. **O papel da música como agente influenciador na publicidade audiovisual**. Trabalho de Conclusão de Curso. Curitiba: UFPR, 2015.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, vol. 5, n. 1, 2005. p. 63-81.

BARTON, David. Literacy: an introduction to the ecology of written language. In: COELHO DE SOUZA, José Peixoto. **Letramento literomusical: práticas sociais mediadas por canções**. Matraca, Rio de Janeiro, v.22, n.36, jan/jun. 2015.

BLACKING, John. Música, cultura e experiência. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 16, n. 16, 2007. p. 201-218.

BECKER, Fernando. O que é construtivismo? **Desenvolvimento e aprendizagem sob o Enfoque da Psicologia II**. Porto Alegre, 2009. p. 1-8.

BORCHGREVINK, Hans. Prosody and musical rhythm are controlled by the speech hemisphere. In: BRÉSCIA, Vera. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva**. Campinas: Editora Átomo, 2003.

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

BRÉSCIA, Vera. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva**. Campinas: Editora Átomo, 2003.

BRITTO, Luiz. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: Mercado de Letras e ALB, 1997.

CHERNOFF, John Miller. The relevance of ethnomusicology to anthropology: strategies of inquiry and interpretation. In: DJEDJE, Jacqueline (ed.). **African musicology: current trends**. Los Angeles: University of California Press, 1989.

COELHO DE SOUZA, José Peixoto. **Letra e música: uma proposta para o ensino da canção na aula de português como língua adicional**. Tese (Doutorado em

Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

_____. Letramento literomusical: práticas sociais mediadas por canções. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, jan/jun 2015.

COSTA, Nélon. A letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

FERREIRA, Luis. **Los tambores del candombe**. Montevideo: Ediciones Colihue-Sepé, 1997.

FREIRE, Vanda. **Música e sociedade**. Uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao Ensino Superior de Música. Florianópolis: Associação Brasileira de Educação Musical, 2010.

GEERTZ, Clifford. The interpretation of cultures. In: BLACKING, John. Música, cultura e experiência. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 16, n. 16, 2007. p. 201-218.

GOBBI, Denise. **A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

GORDON, Edwin. Sequências de aprendizagem em música: habilidade, conteúdo e padrões. In: DECKERT, Marta. **Educação musical**: da teoria à prática em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2012.

GRIFFE, Dale. Songs in action. London: Prentice Hall, 1992. In: YAGÜE, Mercedes. **Música y canciones en la clase de ELE**. Nebrija: Universidad Antonio de Nebrija, 2003.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Atlas nacional do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: 2000.

KRIS, Ernst. On preconscious mental process. *Psychological functions or music*. In: BRÉSCIA, Vera. **Educação musical**: bases psicológicas e ação preventiva. Campinas: Editora Átomo, 2003.

LEA, Mary. Academic literacies: a pedagogy for course design. In: COELHO DE SOUZA, José Peixoto. Letramento literomusical: práticas sociais mediadas por canções. **Matraga**, Rio de Janeiro, v.2 2, n. 36, jan/jun 2015.

LEFFA, Vilson; IRALA, Valesca. **O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade**: questões conceituais e metodológicas. Artigo. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03_Leffa_Valesca.pdf>. Acesso em: 13 maio 2017, 15:30:30.

_____. **Passando a limpo o ensino de línguas**: novas demandas, velhos problemas. Artigo. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/11_valesca_leffa.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017, 14:40:20.

MATTOS, Alessandro. **A influência do espanhol nos festivais de música nativista gaúcha**. Monografia. Universidade da Região da Campanha, Bagé, 2005.

MERRIAM, Alan. **The Anthropology of Music**. Evaston: Northwestern University Press, 1964.

MPANZU, Mona. **O processo de ensino-aprendizagem**: enfoques teóricos, conceitos e métodos. Seminário Pedagógico aos Formadores de Professores da Escola Bíblica Dominical da igreja IEBA, em Luanda, jul. 2012. Disponível em: <http://monampanzu.over-blog.com/article-o-processo-de-ensino-aprendizagem-108076873.html>>. Acesso em: 22 mar. 2017, 19:20:20.

MURPHEY, Tim. Music and Song. In: YAGÜE, Mercedes. **Música y canciones en la clase de ELE**. Nebrija: Universidad Antonio de Nebrija, 2003.

MÜLLER, Luiza. A interação professor-aluno no processo educativo. **Integração**, São Paulo, ano VIII, n. 31, nov. 2002. p. 276-280.

NKETIA, Kwabena. The Problem of Meaning in African Music. *Ethnomusicology*. In: DJEDJE, Jacqueline (Org). **African musicology**: current trends. Los Angeles: University of California Press, 1989.

OLIVEIRA, Susan; MELLO, Carla. De payadas e milongas: os saberes da voz. **Outra travessia**, Florianópolis, n. 11, 2011. p. 71-86.

POLIAVIN. **International Business Consulting**. 2012. Disponível em: <https://poliavinspain.wordpress.com/2012/11/30/ana-isabel-mujer-del-s-xxi-respect-love-complicity-tenderness-crazy/tratado-de-tordesillas_espana-y-portugal/>. Acesso em 10 de maio de 2017, 18:15:10.

RAPOSO, Otávio. **“Até a bandidagem sabe”**: segregação e sociabilidades entre os jovens do breaking da Maré. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. Lisboa, n. 112, 2011, p. 1-33.

SAVARIS, Manoelito Carlos. **Manual do Tradicionalismo Gaúcho**. Movimento MTG, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://cbtg.blogspot.com/2012/02/cronologia-da-historia-do-rs-16351715.html>>. Acesso em maio de 2016, 20:10:15.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

SILVA, Andrea. **Candombe, su historia y su toque**. Montevideo, jul. 2006. Disponível em: <<http://www.lamelaza.com>>. Acesso em: 09 set. 2016, 15:20:20.

STELKO-PEREIRA, Ana. Escala de Engajamento Escolar: análise de características psicométricas. **Avaliação psicológica**, v. 14, n. 2, p. 207-212, 2015.

TATIT, Luiz. **O que é canção**. Disponível em: <http://www.digestivocultural.com/blog/post.asp?codigo=1567&titulo=O_que_e_cancao,_por_Luiz_Tatit>. Acesso em: 09 set. 2016, 12:10:10.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005. p. 443-466.

TURINO, Thomas. **Music as social life: the politics of participation**. Chicago: The University of Chicago Press, 2008.

URUGUAY EDUCA. **La música afrouguaya**. Lic. Beatriz González, 2007. Disponível em: <<http://www.uruguayeduca.edu.uy/sites/default/files/inline-files/La%20m%C3%BAsica%20afro%20uruguay.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017, 13:20:15.

VIMEO. **“El Candombe Afro-Uruguayo” – Documental**. Vídeo online. Publicado em outubro de 2013. Disponível em: <<https://vimeo.com/68813047>>. Acesso em: 08

ago. 2017, 23:40:58.

YAGÜE, Mercedes. **Música y canciones en la clase de ELE**. Nebrija: Universidad Antonio de Nebrija, 2003.

YOUTUBE. **Candombe Documental / Los Toques del Tambor Afro – Montevideoano**. Vídeo online. Publicado em setembro de 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QbHcN-AHwcE>>. Acesso em 05 ago. 2017, 05:15:50.

_____. **Candombe mulato**. Publicado em novembro de 2011. Vídeo online. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=E4pDlbb0cwE>>. Acesso em: 07 set. 2017, 12:50:50.

_____. **Candombe “Tonos negros/madeira y lonja” – Hugo Fattoruso – Grupo del Cuareim**. Vídeo online. Publicado em janeiro de 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vmUHyJBTR0A>>. Acesso em: 05 jun. 2017, 10:40:30.

_____. **Ciudad de Montevideo**. Vídeo online. Publicado em outubro de 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zsmMhc0HW7M>>. Acesso em: 10 out. 2017, 11:30:30.

_____. **Jorge Drexler Tamborero**. Vídeo online. Publicado em agosto de 2009. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=5rdYNFows9c>>. Acesso em: 09 dez.2017, 16:50:40.

APÊNDICE A – O Material Didático Autoral (MDA)

Haciendo sonar el Candombe:



Língua Espanhola



Alessandro Bica

Luana Zambiazzi

Alessandro Mattos

Prezado (a) leitor (a)!

Estamos muito felizes que estejas acessando esta Unidade Didática chamada “*Haciendo sonar el Candombe: Língua Espanhola no Ensino Fundamental*”! Ela resulta de uma pesquisa de Mestrado em Ensino de Línguas realizada entre os anos de 2016 e 2018 na cidade de Bagé, Rio Grande do Sul, na fronteira entre o Brasil e o Uruguai. Foi planejada para ser vivenciada com alunos (as) de oitavo ano, em aproximadamente 10 períodos regulares de aula com 45min cada.

A referida Unidade está baseada no trabalho com o gênero afro-uruguaio Candombe, a partir do conceito de Letramento Literomusical e do entendimento de práticas musicais como possibilidade de imersão cultural potente nos aprendizados de línguas. Todavia, ela também pode ser adaptada para outros gêneros musicais que possibilitem vivências e identificações culturais, desde que haja novo planejamento e estudo por parte do (a) docente. Durante este processo, os alunos (as) serão envolvidos (as) em atividades que lhes permitam conhecer alguns dos discursos de início sobre os africanos escravizados e suas contribuições na formação do Uruguai; e ainda compreender o gênero Candombe e as dimensões pelas quais ele se apresenta: resistência identitária, música/dança e festa popular. O acesso a estes saberes será possível através da análise musical e do discurso das letras dos Candombes: “*Ciudad de Montevideo*”, “*Tamborero*”, “*Candombe Mulato*”, além do tema instrumental “*Tonos negros, madera ylonja*”.

A Unidade busca estimular reflexões sobre: o Candombe afro-uruguaio, as contribuições socioculturais afrodescendentes na região platina, os fazeres musicais do gênero (teorizando e praticando), e a compreensão das práticas sociais mediadas pela canção (Coelho de Souza, 2014) de gênero Candombe. Sobretudo, esperamos que todos estes fatores contribuam para qualificar a compreensão e a utilização da língua espanhola nos espaços de atuação nos quais os educandos circulam e nos que poderão vir a fazê-lo (Schlatter e Garcez, 2012). Como consequência destas vivências, esperamos que ao final seja produzida pelos alunos (as) uma letra em Língua Espanhola para agregar ao tema musical instrumental “*Tonos negros, madera ylonja*”.

Desejamos que todos (as) tenham momentos de aprendizagem significativa envolvendo a Língua Espanhola e as canções de gênero Candombe!

Primer encuentro: “Una canción afro montevideana”.

✚ ¡Vamos a escuchar la canción “Ciudad de Montevideo”!

Figura 22 - Música negra.



Fonte: Youtube (2011)

✚ Ahora, queremos oírlos. Vamos a charlar sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Oír una canción de este estilo te hace pensar en alguna otra semejante que has escuchado?
- ¿Qué palabra(s) se te ocurre(n) al oírla?
- ¿Creés que ella represente algún lugar (ciudad/país) específicamente?
¿Cuál?
- ¿Creés que haya alguna relación entre el lugar descrito por la canción y nuestra ciudad – Bagé?
- ¿A qué estilo musical creés que pertenece esta canción?
- ¿Imaginás quiénes pueden ser los oyentes de una música de este tipo?

✚ Juntos vamos a leer la letra de la canción que oímos:

Ciudad de Montevideo

(Por Horacio Di Yorio, Juan Gularte, Nicolás Mora, Carmen Abella)

Ven a mi tierra querida, ven pronto que yo te espero
 Ven a mi querida tierra, Ciudad de Montevideo
 Cuando tú llegues en mi cerro, te dará la bienvenida
 Mirando las avenidas recorrerás nuestras playas
 Te bañarás en sus aguas, jugarás con sus arenas
 Al llegar la noche plena de candombes y llamadas
 Verás que Montevideo es una tierra soñada

Aquí encontrarás calor. Aquí la felicidad.
 Y si buscás un amor, aquí también lo hallarás.

Ven a mi tierra querida, ven pronto que yo te espero
 Ven a mi querida tierra, Ciudad de Montevideo
 Verás que lindas palmeras tienen mi patria chiquita
 Verás que lindas mujeres, cada cual de ellas más bonita
 Verás rubias y morenas, también pardas y mulatas
 Que aquí caminan por las calles con pasitos candomberos
 Al mundo le voy diciendoyoy soy de Montevideo

Ahora, a escribir...

- *¿De qué trata la letra de la canción?* _____
- *De todos los sustantivos subrayados en la primera estrofa, ¿hay alguno que no conocés o que te llamó la atención? ¿Cuál(es)?* _____
- *¿Sabés por qué el autor llama el lugar de “mi patriachiquita”?* _____
- *Y sobre la expresión “pasitos candomberos”, ¿imaginás sobre lo que se está hablando?* _____

✚ ¡A socializar!

Compartí oralmente con tus compañeros algunos puntos que más te llamaron la atención sobre lo que escribiste, escuchálos y observá los que es semejante, o no, a lo que fue más importante paravos.

Figura 23 - Mapa de la Sudamérica.



Fonte: IBGE (2017)

Según encuentro: Comprendiendo el espacio que vamos a estudiar

Antes que las fronteras entre los países de Sudamérica fueran así como las conocemos hoy la historia se encargó de cambiarlas por varias veces, a lo largo de trescientos años, sucesivos reyes y muchas guerras.

✚ A averiguar...

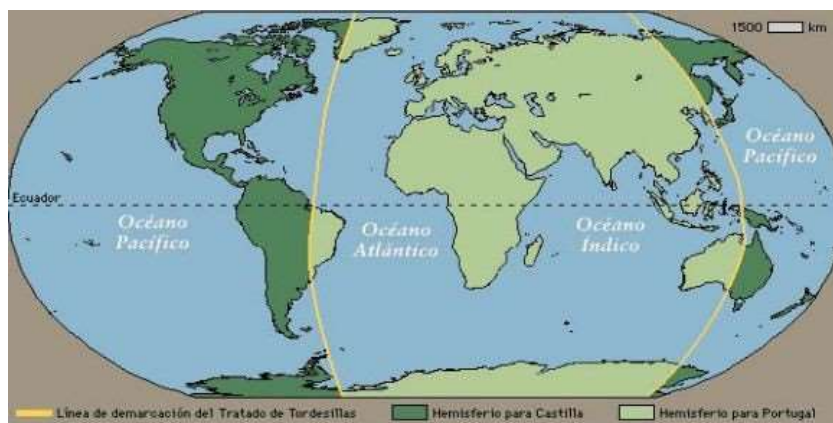
- Juntos vamos a construir una línea del tiempo de las disputas luso/ españolas en la región platina y entender cómo se constituyó nuestra frontera uruguayo-brasileña. Cada alumno va a recibir un trozo de papel con un acontecimiento y una

fecha. Así que el profe diga una fecha, él que la tenga a la mano va leer para la clase. Al final podrán llenar los espacios vacíos de la tabla a continuación y tener una visión cronológica de los movimientos de las fronteras a lo largo del tiempo.

■

Figura 24 - Mapa: Tratado de Tordesilhas.

¡Observá el mapa y acompañá el curso de la historia!



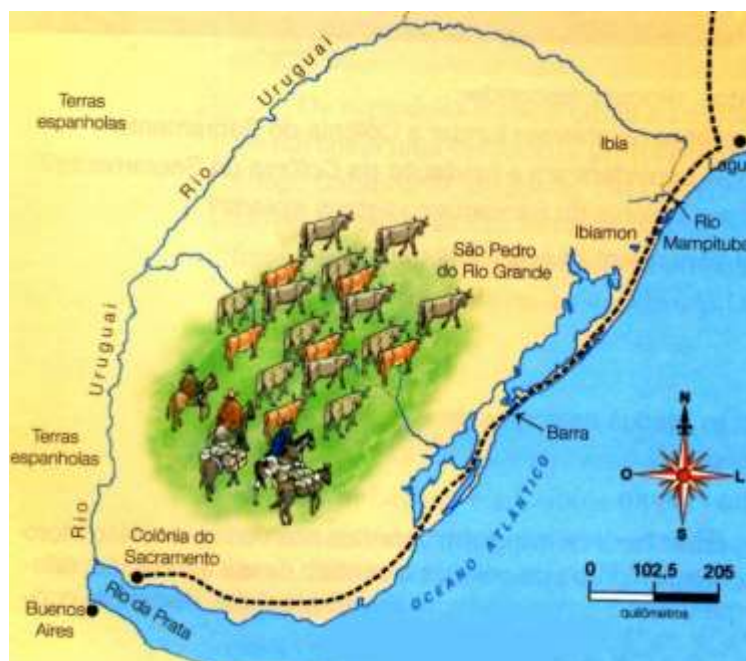
Fonte: Poliavin (2012).

Línea del tiempo de las disputas luso/españolas en la región platina

Portugal	Fecha	España
	1494	
	1500	
	1536	
	1626	
	1680	
	1724	
	1737	
	1750	
	1750	
	1773/76	
	1776	
	1777	
	1778	
	1801	
	1801	

Fonte: Autor (2018).

Figura 25 – Mapa: Representação do Rio Grande do Sul do século XVII

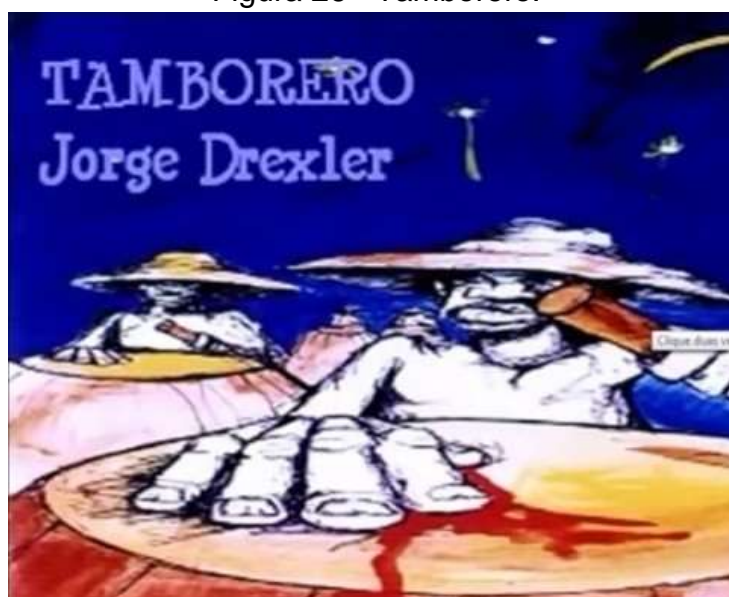


Fonte: Savaris (2013)

Tercer encuentro: Las africanidades y el contexto regional.

¡Vamos a escuchar la canción “Tamborero” mientras leemos la letra!

Figura 26 - Tamborero.



Fonte: Youtube (2009).

Tamborero

(Por Jorge Drexler)

Escuchen tocar al tamborero Luna llena de cuero es la lonja de su tambor Escuchen tocar al tamborero Luna llena de cuero es la lonja de su tambor	}	1ª estrofa
--	---	------------

El padre del padre del tamborero Le está contando a su nieto la historia de aquel tambor Como le contó a su padre su abuelo Que dicen le había contado a él, su hermano mayor	}	2ª estrofa
--	---	------------

La historia que es larga y a veces es triste Resiste si se descarga en cada generación La historia que no se cuenta en palabras Tan poco voy a contarla yo en esta canción	}	— Refrán
---	---	-------------

Para eso...

La historia que un día el tamborero Tocando el tambor le cuenta también a su hijo mayor La historia en vez de unos y ceros Se cuenta en madera y cuero tensado por el calor	}	3ª estrofa
--	---	------------

Y así va pasando de boca en boca De mano en mano que toca, de corazón en corazón Historia que suena es la del candombe y si se preguntan dónde está viva la tradición:	}	4ª estrofa
---	---	------------

Escuchen tocar al tamborero...

✚ Ahora, en nuestra rueda de charla, vamos a discutir algunas cuestiones que la canción nos hace pensar:

- ¿Lo que es un “tamborero”?

- ¿A qué se refiere la expresión “Luna llena de cuero”?

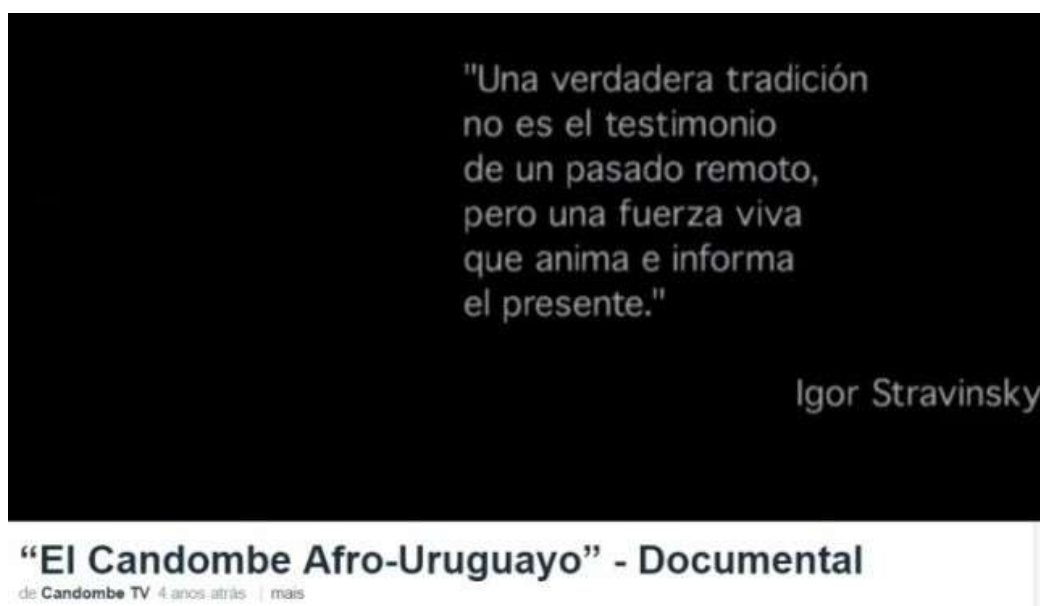
- Si se pudiera resumir la primera estrofa en un solo sustantivo, ¿Cuál creés que sería? _____

- Y una frase o expresión para hacer una síntesis de la segunda estrofa, ¿podrías decirnos? _____
- Alguien puede apuntar ¿en qué verso de la tercera estrofa Drexler dice que es una historia que no se cuenta solo por fechas, sino que en la práctica, tocando el instrumento? _____
- Y sobre la “tradición” de la que habla la cuarta estrofa, ¿de qué el autor está hablando? _____

Cuarto encuentro: Comprendiendo la historia del género musical (y las prácticas sociales) que vamos a trabajar.

- Vamos a asistir algunos trechos del documental “El Candombe Afro-uruguayo”

Figura 27 - Origen, historia y participación social afro descendiente.



Fonte: Vimeo (2013)

- Vamos a leer, a continuación, un fragmento del artículo “La música afro uruguaya” de Beatriz González:

Figura 28 - La música afro uruguaya.

La música afro uruguaya, en su inicio afro montevideana, tuvo tres etapas, según estudios del musicólogo **Lauro Ayestarán**:

1) **Secreta**, constituida por la danza ritual africana, el culto a sus dioses y a sus espíritus ancestrales, y que desaparece con la muerte del último esclavo africano, ya que no es conservada por sus descendientes. Según Ayestarán, basándose en crónicas de época, estas ceremonias eran acompañadas por el ritmo de un gran tambor llamado **Macú**.

2) Corresponde a la inclusión de grupos de instrumentistas y danzantes afro en las procesiones religiosas del culto católico de origen europeo y a las danzas “calenda”, “bámbula”, “chica” que darán lugar al surgimiento del **candombe**, a los festejos de Navidad, el Día de reyes, en honor a San Baltasar y a San Benito, patronos de la colectividad de afro descendientes.

3) Vinculada a la formación de las “Sociedades de negros” y a las “comparsas” que participaban en los festejos del carnaval a partir de 1870.

“Del Montevideo del siglo XIX han llegado las crónicas de la fiesta ceremonial de los 6 de enero como la coronación de los reyes del Congo. Nos señala José P. Barrán que desde el período colonial, los negros vinculando sus tradiciones africanas con el nuevo culto de los blancos, festejaban con sus **candombes** la Epifanía, el seis de enero, en que todo el mundo iba a visitar las salas donde los reyes negros presidían... los bailes que llamaban candombes.”

Desde el siglo XIX se agruparon en “naciones”, es decir asociaciones que reconocían un mismo origen étnico o región africana de procedencia. Cada nación tenía una “sala” o sitio de reunión, financiado con la contribución monetaria de cada uno de sus componentes. En cada nación se realizaba anualmente la ceremonia de “Coronación de los reyes Congo”, un rey y una reina que ejercían su autoridad sobre el grupo y que de alguna manera recordaba a los soberanos de sus grupos africanos. En estos festejos tenía lugar el **candombe**, danza colectiva de hombres y mujeres que no se reconocían como pareja y cuyos contorneantes movimientos estaban regidos por el ritmo de tambores.

- Ahora, a ver otro trecho del documental “El Candombe Afro-uruguayo” para conocer los personajes de una Comparsa de Candombe.

* 23’11” a 24’36” – El gramillero.

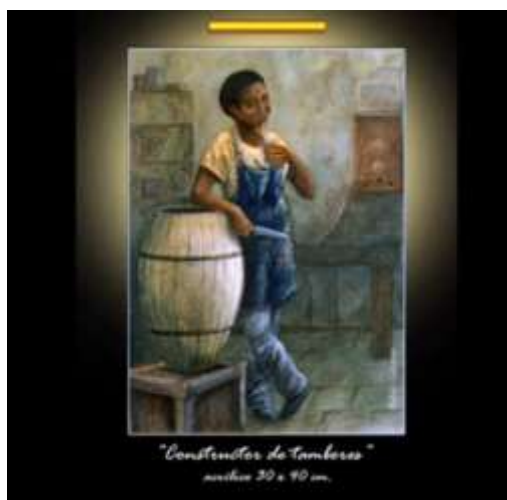
* 26’00” a 26’44” – La mama vieja.

* 26’46” a 28’35” – El escobero.

Quinto encuentro: ¿Cómo suena y “lo que dice” el Candombe?

- ¡Con las sillas puestas en rueda, vamos a escuchar atentamente la canción “Candombe mulato” y, después, charlar sobre ella! (*Se acuerden de las otras dos canciones que ya trabajamos: Ciudad de Montevideo y Tamborero*).

Figura 29 - Candombe mulato.



Fonte: Youtube (2011).

Candombe Mulato

(Por Los Olimareños)

Negro con rasgos de blanco
Blanco con rasgos de negro
Nunca quieras ocultarl
Lo que te viene de adentro.

} 1ª estrofa

En el fondo de la sangre
Llevas dos sangres latiendo
Nunca quieras apagar
El tambor de los abuelos.

} 2ª estrofa

Cha, cha, mulato Cha, cha, mulato
Cha, cha, mulato venga esa mano
que haces chas, chas, en el tamboril.

} Refrão

Mezcla de negro y de blanco
Mezcla de blanco y de negro
Vamos, vamos de una vez
Al tambor de los morenos.

} 3ª estrofa

Baila, baila, pero piensa
Que la vida no es un juego
Ni darse a la zamba, son
Con dinero o sin dinero.

} 4ª estrofa

Cha, cha, mulato...

La vida no es mulato
Cosa de sangre o de pelo
Que el hombre piensa mejor
Con el estomagolleno.

} 5ª estrofa

Baila, baila pero piensa
Que debes poner el seso
Para que piensen mejor
Llos hombres del mundo entero

} 6ª estrofa

✚ Después de escuchar la canción y leer lo que ella dice, en nuestra rueda de charla, vamos a hacer un análisis del tema musical. Vamos a discutir juntos y hacer nuestros propios apuntes.

▪ *La repetición de las palabras “cha, cha” ¿te parece que tiene algún propósito? ¿Cuál?* _____

- *A cada vez que un cantante dice “cha, cha, mulato”, otro dice “venga de acá/de ahí”. Esa manera de hacer una especie de “diálogo” demuestra una característica de las composiciones musicales africanas, ¿imaginás cuáles?*

▪ *Pensando en las dos canciones que estudiamos antes (Ciudad de Montevideo y Tamborero), ¿percebís diferencias en sus introducciones musicales? ¿Qué tipo de sonido musical empieza cada una de ellas?*

- *Y volviendo un rato a las informaciones que las canciones nos traen sobre los elementos de la cultura y tradiciones afro descendientes, al leer la primera estrofa de esta, ¿podés decirnos dos sustantivos para representar circunstancias sociales propias de la época retratada, conforme estudiamos hasta aquí?*

▪ *La segunda estrofa del “Candombe mulato” trae una figura familiar nombrada a menudo en la transmisión del Candombe, la cual ya teníamos leído en la primera estrofa de la canción “Tamborero”. ¿Cuáles?*

Sexto encuentro: Los tres tambores de las comparsas.

✚ Y hoy, ¿cómo será que se presenta el Candombe en Montevideo? ¿Cómo suena y qué importancia tiene para la ciudad? Ahora vamos a asistir trechos del **“Candombe documental – Los toques del Tambor Afro- montevidianos”**. En ellos serán presentados los toques de tambor característicos de dos barrios montevidianos. Podrán acompañar lo que dicen los coordinadores de comparsa en

la transcripción a continuación:



Figura 30 - José Pedro Gularte.



Fonte: Youtube (2012).

José Pedro Gularte – Barrio Palermo

(3'40'') Ese es el introito del tamborilero...para sentirse acompañado... Porque tambor es hecho de dos seres vivos como es el animal con su cuero y el árbol con su madera...se asoma al ser humano y conforma una sola pieza. En primer término: el Piano.

(5'30'') El Chico es la base del Candombe. Si un Piano se cruza se ataca en seguida a la madera. Si un Repique se cruza inmediatamente se ataca la madera para ensamblar. Pero si se cruza un Chico es como poner una bomba en un edificio: Desaparece La Llamada. ¡Adelántese, Chico, Por favor!

(6'54'') El deleite de un repique es el saltarín, es un espíritu jocosos. ¡Adelante!

(9'27'') Con eso quedo presentado el ritmo de Ansina. Con ese rezongo del los Pianos.

Figura 31 - Waldemar Silva.



Fonte: Youtube (2012).

Waldemar Silva – Barrio Cuareim

(12'41'') Lo que es...es lo mismo de Cuareim, directamente de Cuareim. Es una cadencia, un compas, y un escuche de los tres tambores. Donde entre cada uno se llama... sobre una base de que es el Piano y el Chico y el repique que viene encima y se adorna el sonido del tambor. Ahora voy a hacer de que uno de mis hijos toque el Piano de Cuareim.

(13'48'') Ahora el Chico.

(14'46'') Tanto el Piano como el Chico son tambores bases. A ellos se les agrega el Repique. Ahora se puede hacer, por ejemplo, el Repique solo, pero había que entenderlo. Se hace el Repique solo y después lo harán en conjunto.

(16'43'') Ahora vantocar los tres.

✚ Para el cierre de nuestra clase de hoy, vamos a ver como suenan esos toques a nosotros. Utilizando nuestro cuerpo, y con un bolígrafo a golpear el pupitre para marcar el ritmo, vamos a experimentar la pulsación del Candombe.

Séptimo encuentro: Escuchando y sintiendo el pulsar del Candombe

✚ ¡Hoy vamos a escuchar atentamente el tema instrumental "Tonos negros, madera y lonja" por Hugo Fattoruso y Grupo del Cuareim y, después, charlar sobre ella! (Se acuerden de las otras tres canciones que ya trabajamos: *Ciudad de Montevideo*, *Tamborero* y *Candombe mulato*).

Figura 32 - Los tamboreros.



Fonte: Youtube (2010).

✚ ¡A probar! Vamos a experimentar como suena a nosotros las pulsaciones de esta canción.

- *Utilizando dos bolígrafos, ¿con cuántos golpes podés marcar el ritmo inicial?*

- *Imaginando que estés caminando en la calle, ¿Cómo marcarías este ritmo con los pies?*

- *Y solamente con estas dos formas, ¿Creés que ya estaría completo el ritmo del Candombe? ¡Experimentá golpear el pecho con las manos, una después de la otra, contando del uno al cuatro! ¿Qué te parece?*

- *Luego de la marcación del comienzo se escuchan los tambores acompañados*

por voces que hacen un canto suave y lento. ¿Cómo podríamos hacer nosotros eso?

✚ Todos juntos, ¿sale? Vamos hacer cuatro grupos y probar. Tres harán las marcaciones rítmicas caminando por la clase, mientras otro hará el canto. A ver cómo suena...

Octavo y noveno encuentro: Haciendo sonar el Candombe a nuestra manera.

✚ Vamos a retomar lo que hicimos a la clase pasada.

¿Se acuerdan lo que sentimos al experimentar colectivamente los movimientos básicos del Candombe? ¿Cómo fue la marcación de los pies mientras caminábamos, la de las manos al pecho y la de los bolígrafos?

- *Ahora vamos hacer el candombe "Tonos negros, madera y lonja" de Hugo Fattoruso sonar a nuestra manera. Con la melodía del canto que hemos entonado a la clase pasada vamos a pensar cómo podríamos nosotros contar una historia. Puede ser alguna que tenga pasado a uno de nosotros o que nos han contado. ¡A volar con las alas de la imaginación!*

✚ A escribir. Vamos a registrar nuestras ideas en los espacios a continuación y, así, contar nuestra historia con el apoyo del candombe "*Tonosnegros, madera ylonja*"

APÊNDICE B - Termo de autorização para menores de idade

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu (sua) filho (a), ou menor de idade sob sua responsabilidade legal, é convidado (a) a participar, como voluntário (a), em uma pesquisa investigativa proposta e orientada pelos professores Alessandro Carvalho Bica e Luana Zambiazzi dos Santos, ambos da Universidade Federal do Pampa - Campus Bagé. Parte dessa pesquisa está sendo realizada na E.M.E.F. São Pedro, na cidade de Bagé, com o objetivo de **analisar o processo de experimentação de um material didático autoral de Língua Espanhola com base no Candombe afrouruguaio**. A partir de observações e diálogos com pessoas da instituição supramencionada, essas informações registradas serão foco de reflexão teórica e produção de texto, com a intenção de que, ao final do processo, o Professor/ Pesquisador obtenha o título de Mestre em Ensino de Línguas.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: **“O ensino da língua espanhola, através de canções de gênero Candombe, em um contexto de fronteira uruguaio-brasileira”**.

Professor/pesquisador responsável na escola: Alessandro Vaz de Mattos.

DECLARAÇÃO DO(A) RESPONSÁVEL

Eu, _____, abaixo assinado, concordo que meu (minha) filho (a), [ou menor de idade sob minha responsabilidade legal] participe do estudo anteriormente especificado. Declaro que, de maneira clara e detalhada, fui informado (a) dos objetivos e da pesquisa e me foi garantido anonimato quanto às informações prestadas. Esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste Termo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Autorizo () Não autorizo () a publicação de entrevista, informações e/ou imagens para serem utilizadas na pesquisa e apresentadas em instituições de ensino e eventos científicos.

Bagé, _____ de _____ de 2017.

Nome: _____ Documento _____ Nº _____

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____
