

LETRAMENTO LITEROMUSICAL: PRÁTICAS SOCIAIS MEDIADAS POR CANÇÕES

Jose Peixoto Coelho de Souza
(University of Manchester-Reino Unido)

RESUMO

Partindo do pressuposto de que a canção é um gênero discursivo formado por letra e música (COSTA, 2002; COELHO DE SOUZA, 2010; CARETTA, 2011) e de que, conseqüentemente, os sentidos de uma canção decorrem da articulação entre as duas linguagens, este artigo tem como objetivo apresentar o conceito de letramento literomusical, ou seja, o letramento envolvido nas práticas sociais mediadas por canções e gêneros verbomusicais. Com base na compreensão de letramento como práticas sociais mediadas pela escrita (STREET, 1984, 2006; KLEIMAN, 1995; SOARES, 1999, 2002; BARTON, 2007), em estudos sobre letramento literário (PAULINO, 2004; COSSON, 2006; PAULINO; COSSON, 2009) e educação musical (SWANWICK, 1994, 2003; FRANÇA; SWANWICK, 2002), propomos que letramento literomusical seja entendido como o estado ou condição daquele que, por construir e refletir sobre os sentidos de uma canção a partir das suas duas linguagens constitutivas e da sua articulação e por (re)conhecer o que representa para a sua comunidade musical, participa das práticas sociais e dos discursos que se constroem a partir de canções e posiciona-se criticamente em relação a eles. Isso envolve, por exemplo, reconhecer e interpretar as ações que estão sendo mediadas pela canção e, nessa interpretação, compreender os valores que a permeiam e a interlocução projetada. O reconhecimento da existência de um letramento específico envolvido nas práticas sociais mediadas por gêneros verbomusicais implica a reflexão sobre as práticas pedagógicas relacionadas ao uso de canções em aulas de línguas e sobre como tornar essas

práticas de letramento em práticas de letramento literomusical.

PALAVRAS-CHAVE: letramento como práticas sociais; gênero canção; letramento literomusical

Segundo Bakhtin (2003 [1952-1953]), as pessoas (inter)agem no mundo e entre si através de enunciados produzidos nos diferentes campos da comunicação humana, os quais refletem e refratam os propósitos da esfera em que foram constituídos e materializam-se em diferentes linguagens, como a verbal, a visual, a musical e a gestual. Com o decorrer do tempo, esses enunciados constituem-se em tipos relativamente estáveis, os gêneros discursivos, que possuem particularidades no que concerne ao seu propósito e ao seu interlocutor projetado, e uma relativa estabilidade no que tange aos assuntos abordados, a maneira como são estruturados e os recursos expressivos utilizados.

No que diz respeito aos gêneros escritos (mas não somente nessa modalidade), a compreensão de que a comunicação dá-se através de uma multiplicidade de gêneros discursivos aponta para a diversidade de formas como as pessoas engajam-se com a leitura e escrita em suas vidas. Em outras palavras, cada gênero é escrito e/ou lido de maneira diferente e com propósitos distintos: não lemos uma receita do mesmo modo como lemos uma crônica ou uma lista telefônica; não escrevemos um lembrete num *post it* pela mesma razão que escrevemos uma carta de emprego ou uma lista de compras. Nesse sentido, depreende-se a imbricação entre a noção de gêneros do discurso e a compreensão de que não existe apenas *um* conjunto de práticas de leitura e escrita, ou seja, um *único* tipo de práticas letradas, mas que ler e escrever em diferentes gêneros relaciona-se a diferentes práticas de letramento. Logo, constata-se que “[...] letramento não é um conceito unitário; leitura e escrita – letramentos – são práticas sociais e culturais, e variam dependendo do contexto particular no qual ocorrem” (LEA, 2004, p. 740).

Conforme Bagno e Rangel (2005, p. 70), devido à sua fecundidade, o conceito de letramento tem sido ampliado para “referir-se ao domínio das diversas funções sociais e das habilidades de uma pessoa em outros campos culturalmente estratégicos, além do campo da leitura/escrita de textos propriamente ditos”. Isso pode ser constatado pelo surgimento e consolidação de novos campos de pesquisa relaciona-

dos a práticas de leitura e/ou escrita, mas que variam conforme: a esfera onde ocorrem – como o *letramento acadêmico* (LEA, 2004; LEA; STREET, 2006) e o *letramento escolar* (ROJO, 2001; SOARES, 2006 [1998]) –, o suporte em que se materializam, como o *letramento digital* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008; SOARES, 2002), o campo da comunicação onde são produzidos, como o *letramento literário* (PAULINO, 2004; COSSON, 2006; PAULINO; COSSON, 2009) e os que levam em consideração a comunicação em outras semioses, como o *letramento visual* (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996; KRESS, 2003).

Partindo do pressuposto de que “[...] parte do que torna os letramentos diferentes uns dos outros é o seu uso para propósitos distintos e a forma como estão imbricados a contextos e atividades específicas” (PAPEN, 2005, p. 26), este artigo¹ tem como objetivo apresentar o conceito do que estamos denominando *letramento literomusical*²; ou seja, o letramento envolvido na participação em práticas sociais nas quais canções³ medeiam as (inter)ações dos participantes. Nesse trabalho, a canção é vista como um gênero oral, sincrético e secundário (CARETTA, 2011; COELHO DE SOUZA, 2010), cuja compreensão envolve “[...] uma tripla competência: a verbal, a musical e a literomusical, sendo esta última a capacidade de articular as duas linguagens” (COSTA, 2002, p. 107). Ademais, entendemos canção como uma constelação formada por inúmeros gêneros *canção de gênero musical* – tais como *canção de rock* e *canção de samba*. Nessa constelação os diferentes gêneros musicais não apenas criam “certas expectativas no ouvinte não só quanto à construção composicional, ao tema e ao estilo do discurso musical da canção, mas também quanto ao discurso verbal” (COELHO DE SOUZA, 2010, p. 128), mas também projetam interlocuções distintas, influenciando, assim, nos seus contextos de produção, circulação e recepção.

Para desenvolver o conceito de letramento literomusical, nos ancoramos na concepção de letramento como prática social, tal como proposta pelos Estudos de Letramento que concebem leitura e escrita como práticas sociais cujos significados são sempre construídos situadamente, em cenários caracterizados por determinadas práticas culturais e permeados por questões valorativas (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2006 [1998]; STREET, 1984, 2006; BARTON, 2007 [1994]; BARTON; HAMILTON, 2000). Além disso, trazemos contribuições de estudos das áreas do letramento literário (PAULINO, 2004; COSSON, 2006; PAULINO; COSSON, 2009), a fim de melhor compreender as

particularidades dos usos e funções sociais dos textos literários, visto a canção brasileira ser também um gênero literário (BRASIL, 1998; RIO GRANDE DO SUL, 2009), e da educação musical (SWANWICK, 1994, 2003; FRANÇA, SWANWICK, 2002), por entendermos que, no estudo de gêneros multimodais, “outros campos da comunicação não verbal tem muito a contribuir para compreender criticamente os textos” (KLEIMAN, 2008, p. 493).

1 Letramento: leitura e escrita como práticas sociais

No início dos anos 1980, pesquisas etnográficas como as de Scribner e Cole (1981), Heath (2001 [1982]) e Street (1984), hoje consideradas seminais para a área dos Estudos de Letramento, marcaram uma mudança de paradigma no modo como as práticas de leitura e escrita eram compreendidas e pesquisadas, passando a concebê-las como práticas sociais que variam em função do contexto onde ocorrem, além de contestar a perspectiva em voga até então, denominada por Street (1984) de *letramento autônomo*. Segundo o autor, o termo *letramento autônomo* refere-se a uma concepção de letramento que, entre outras características, vende-se como culturalmente e ideologicamente neutra, mas que legitima a visão dominante, ou seja, a da cultura letrada ocidental ou a do grupo social que detém o poder; tem seus significados desvinculados dos contextos político, histórico e social, isto é, são autônomos em relação aos seus contextos de produção e recepção; afeta outras práticas cognitivas (como o desenvolvimento intelectual) e acarreta diretamente na mobilidade social dos indivíduos (STREET, 1984, 2006).

Com base em estudos que buscavam “compreender letramento em termos de práticas sociais concretas e teorizá-lo levando em conta as ideologias nas quais diferentes letramentos estão imbricados” (STREET, 1984, p. 95), e na sua própria pesquisa etnográfica, em comunidades rurais e urbanas no Irã, o autor contrapõe essa visão com o que chama de *letramento ideológico*, na qual letramento é entendido como “[...] uma prática social, não simplesmente uma habilidade técnica e neutra, que está sempre imbricada em princípios epistemológicos socialmente construídos” (STREET, 2006, p. 2).

A corrente ideológica do letramento assevera que as práticas de leitura e escrita variam nas diferentes culturas e são sócio-histó-

camente construídas, portanto, são fundamentadas em diferentes contextos sociais, históricos, culturais e políticos de uso da linguagem, sendo assim impregnadas por ideologias distintas e por questões de poder relacionadas a quem tem acesso a elas (STREET, 1984, 2006; BARTON, 2007 [1994], BARTON e HAMILTON, 2000). Essas práticas constituem padrões maiores de interação com a escrita, que variam conforme o contexto sociocultural e que envolvem valores, comportamentos, sentimentos e relações sociais. Street (1984, 2006) denomina esses padrões de práticas de letramento, as quais “[...] referem-se à concepção cultural mais ampla de formas específicas de pensar e realizar leitura e escrita em contextos culturais” (STREET, 2006, p. 5).

Na perspectiva do letramento como prática social, compreende-se que a significação de um texto não pode ser descolada do seu contexto de produção e de recepção, visto que sempre decorre dos usos e significados que os participantes trazem para as práticas cotidianas de leitura e escrita, os quais variam em contextos diferentes, uma vez que cada um engloba um determinado conjunto de “[...] pessoas e suas intenções [...], de ações e interações, de regras e comportamentos convencionados, de conhecimento cultural e de instituições” (PAPEN, 2005, p. 29). Ademais, se em cada esfera de atividade de uma determinada cultura (como a profissional e a escolar, entre outras) utilizamos a língua de modo diferente, uma vez que nelas nos deparamos com e (inter)agimos através da linguagem em diferentes gêneros discursivos, logo podemos afirmar que há diferentes letramentos associados a diferentes campos da comunicação (BARTON, 2007 [1994]; BARTON e HAMILTON, 2000). Por outro lado, um mesmo gênero pode ser vinculado a diferentes práticas de letramento, em esferas distintas, como no caso do gênero canção, relacionado a práticas letradas como a escrita de críticas musicais na esfera jornalística, ou a práticas orais como uma conversa entre amigos na esfera do cotidiano, ou ainda na esfera escolar, como preencher lacunas e discutir o conteúdo da letra.

Com base na concepção de letramento como a prática social em menção, neste trabalho entendemos letramento como o “estado ou condição de quem *não só* sabe ler e escrever, *mas* exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (SOARES, 1999, p. 3, grifos da autora); e que o essa condição é “produto da

participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia” (BRASIL, 1998, p. 19).

Para dar conta da complexidade do fenômeno e da variedade de elementos por ele englobada, Soares (2006 [1998]) propõe que o letramento pode ser visto de duas perspectivas complementares: a social, enfatizada até o momento, e a individual. Para a autora, a dimensão individual do letramento diz respeito às habilidades e competências individuais das quais lançamos mão nas práticas de leitura e escrita. Nessa perspectiva, a escrita como “tecnologia” pode ser entendida como um conjunto de habilidades e competências linguísticas e psicológicas que envolve desde o registro de unidades de som até a transmissão de significado de modo apropriado a um possível leitor, tais como,

[...] transcrever a fala, via ditado, até habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui a habilidade motora (caligrafia), a ortografia, o uso adequado de pontuação, a habilidade de selecionar informações sobre um determinado assunto e de caracterizar o público desejado como leitor, a habilidade de estabelecer metas para a escrita e decidir qual a melhor forma de desenvolvê-la, a habilidade de organizar ideias em um texto escrito, estabelecer relações entre elas, expressá-las adequadamente. (SOARES, 2006 [1998], p. 70).

Da mesma forma, a leitura, nessa mesma perspectiva, consiste em um conjunto de habilidades e competências tanto linguísticas quanto psicológicas que engloba desde a decodificação da escrita até a compreensão de textos escritos, ou seja,

[...] a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo. (SOARES, 2006 [1998], p. 69).

Após discorrer sobre a noção de letramento como prática social e sobre as habilidades e competências envolvidas na leitura e escrita, tratamos agora das práticas de leitura relacionadas a

textos provenientes de uma esfera específica da comunicação humana: o letramento literário.

2 Letramento literário

Como já vimos, lemos textos de diferentes gêneros de maneiras e com objetivos diferentes, porque são formados por elementos distintos que refletem e refratam os propósitos da esfera em que foram constituídos, visto serem práticas discursivas que fazem uso da linguagem de modo e com objetivos distintos. Um conjunto de gêneros que envolve objetivos de leitura e, conseqüentemente, um conjunto de habilidades e competências diferenciados são os gêneros literários (como o romance, o conto, a crônica e o poema), visto que “o texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética” (BRASIL, 1998, p. 26).

Conforme os *Crêterios para avaliaçaça de livros didáticos de português para o Ensino Médio*(BRASIL, 2003 ApudBAGNO; RANGEL, 2005), as peculiaridades do texto literário estão relacionadas ao fato de que o mesmo

[...] extrapola em muito sua função informativa e cultural; e decorre do que se convencionou chamar sua “natureza estética”: dentre todas as modalidades e variações que a linguagem verbal assume, é o texto literário que pode *levar a limites sempre extremos as possibilidades da língua*. Isso se dá por conta da liberdade que o fazer literário exige para a sua constituição. (BRASIL, 2003, apud BAGNO e RANGEL, 2005, grifo dos autores).

Para dar conta das particularidades do discurso literário e das demandas que o mesmo faz de seus leitores, autores como Paulino (2004), Cosson (2006) e Paulino e Cosson (2009) — além de documentos de referência para o ensino de literatura, como os OCEM (BRASIL, 2006) — têm sugerido que uma leitura mais aprofundada de gêneros provenientes desse campo da comunicação requer um tipo de letramento mais específico, denominado *letramento literário*; entendido como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 70). Cosson (2006) e os OCEM explicam que a escolha do termo *letramento* busca enfatizar a relação da proposta com uma visão mais ampla dos usos de práticas de leitura e escrita, tal como concebida pelos Estudos de

Letramento, procurando ressaltar a compreensão dos significados da leitura e escrita literárias, para os que participam de práticas sociais mediadas por textos desse gênero.

Segundo Cosson (2006), o letramento literário tem como objetivos a construção de uma comunidade de leitores e a formação de leitores, no que diz respeito à ampliação e consolidação tanto da sua competência de ler textos literários de modo mais aprofundado, aprimorando sua capacidade interpretativa e sua sensibilidade, quanto do seu repertório literário e cultural, através do contato com obras canônicas e não canônicas. Um dos princípios fundamentais para o desenvolvimento do letramento literário é o contato efetivo com textos literários como meio de promover a aprendizagem da literatura (PAULINO, 2004; COSSON, 2006; BRASIL, 2006). Em outras palavras, a melhor forma de realmente experimentar a literatura é através da leitura da própria obra em sua completude e não a de trechos, resumos ou de suas transposições para outros gêneros, como filmes ou séries.

No que concerne à construção de uma comunidade de leitores, Cosson (2006) propõe que a sala de aula seja um espaço de trocas sobre a experiência literária de cada aluno, onde as impressões e interpretações individuais possam ser compartilhadas, reforçando-se assim o caráter polissêmico do texto literário e ampliando-se a compreensão da obra. Desse modo, essa comunidade visa a oferecer “um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a si mesmo” (COSSON, 2006, p. 47). Por outro lado, no que tange ao segundo objetivo, Paulino (2004) afirma que formar leitores literários implica na

[...] formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 2004, p. 56).

Nessa perspectiva, um leitor literário é aquele que, além de fruir uma obra, é capaz de perceber as marcas textuais presentes e os efeitos de sentido produzidos nas diferentes dimensões da língua; de

reconhecer e apreciar os recursos literários utilizados pelo autor, de compreender a relação entre a obra e o seu contexto de produção e de adaptar suas estratégias de leitura para os diferentes gêneros literários, uma vez que não lemos crônicas do mesmo modo como lemos poemas, romances ou contos. Além disso, ser leitor de literatura também significa tornar-se um leitor crítico, que seleciona quais obras deseja ler e que se posiciona “diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos” (COSSON, 2006, p. 120).

É importante ressaltar que, assim como se pode desenvolver o letramento por meio do contato com práticas letradas mesmo antes de ser alfabetizado (HEATH, 2001 [1982]), o letramento literário, “da mesma forma, pode efetivar-se antes do processo de alfabetização, no contato da criança com narrativas, provérbios, parlendas, poemas, através da oralidade” (MÜGGE, 2011, p. 67), isto é, por meio do contato com práticas sociais envolvendo a leitura em voz alta de textos literários, geralmente realizada pelos pais, ou mesmo com gêneros literários orais.

Entendemos que as práticas de letramento literário aqui apresentadas são relevantes para a participação em práticas sociais mediadas por canções, visto que esse gênero possui uma forte relação com a literatura pelo seu propósito de fruição, sua natureza ficcional e o uso de recursos poéticos. No entanto, como afirmamos anteriormente, é necessário ir além da sua materialidade verbal e refletir sobre o modo como um maior entendimento da linguagem musical pode levar a uma participação ainda mais qualificada e crítica nas práticas mediadas por canções, uma vez que “em cada uma das linguagens [artísticas], ler, escrever e resolver problemas⁴ exigem um outro modo de ‘alfabetização’, capaz de viabilizar formas diferentes de produzir, compreender e criticar a arte” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 54).

3 Educação musical⁵

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN Artes – (BRASIL, 1998a), as diferentes formas como as pessoas se relacionam na sociedade são orientadas por modos específicos de sentir, perceber e articular valores e significados, modos esses que são evidenciados pela dimensão social das manifestações artísticas. Decorre desse entendimento a importância do (re)conhecimento desses significados

e valores a fim de poder participar de modo mais efetivo e crítico na cultura socialmente produzida e nas práticas sociais nas quais as manifestações artísticas medeiam as inter(ações) dos participantes. Para tanto, torna-se necessário desenvolver um conhecimento mais aprofundado sobre as artes e, mais especificamente no contexto aqui abordado, sobre a música.

Segundo Swanwick (1994), a música é uma forma de conhecimento, que pode ser dividido em três categorias: conhecimento musical proposicional (*knowing that*), conhecimento musical prático (*knowing how*) e conhecimento musical por contato (*knowledge off*). De acordo com o educador musical inglês, a primeira categoria se refere ao conhecimento *sobre* a música, como, por exemplo, saber *que* a Marcha Turca foi composta por Mozart, ou *que* os acordes maiores são formados pela nota fundamental acrescida da terça maior e da quinta, ou ainda *que* a bossa nova é um gênero musical originado no Brasil. O segundo tipo diz respeito ao conhecimento sobre *como* realizar diferentes atividades relacionadas à música, isto é, como ler e escrever uma partitura ou como tocar uma escala de dó maior no piano ou no violão. Finalmente, o conhecimento por contato, dentre eles considerado pelo autor o mais essencial, concerne o saber musical propriamente dito, isto é, interpretar a Marcha Turca, reconhecer um acorde maior ou compor uma bossa nova.

O conhecimento por contato constrói-se somente pelo contato direto com a música, ou seja, através do engajamento em práticas musicais de composição, apreciação e performance, uma vez que são “os processos fundamentais da música enquanto fenômeno e experiência, aqueles que exprimem sua natureza, relevância e significado” e que “constituem as possibilidades fundamentais de envolvimento direto com a música, as modalidades básicas de comportamento musical” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 8). Por essa razão, atualmente defende-se a perspectiva de uma educação musical que parta da experiência musical em si nas suas três formas, para, com o aporte de conhecimentos sobre a música e de técnicas de como fazer música, do mesmo modo, tê-las como fim (FRANÇA; SWANWICK, 2002; SWANWICK, 1994; 2003; RIO GRANDE DO SUL, 2009).

No que tange à apreciação musical, modalidade a ser aqui enfocada por estar mais diretamente envolvida na audição de canções em aulas de línguas, entendemos que pode ser vista como uma outra maneira de ler música, visto que “conhecer a produção musical

através da fruição, identificar os diversos sons do mundo, identificar parâmetros sonoros, apreciar esteticamente a música de forma significativa são formas de ler o universo musical que nos cerca” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 85). Para que isso aconteça efetivamente, é necessário deixar de ouvir como meio e passar a ouvir como fim (FRANÇA; SWANWICK, 2002). Em outras palavras, precisa-se passar de uma audição descomprometida para uma audição mais atenta da música em questão a fim de ampliar o conhecimento musical, o que se dá “[...] iniciando com uma resposta intuitiva à música e depois analisando *de ouvido* algumas características perceptíveis dos materiais, caráter ou forma” (SWANWICK, 1994, p. 140, grifos do autor).

Na perspectiva proposta pelo educador musical inglês, o conhecimento musical divide-se em três camadas principais, as quais são intimamente ligadas na experiência musical, mas que podem ser separadas para fins analíticos: os materiais sonoros, o caráter expressivo e a forma musical (SWANWICK, 1994). Segundo o autor, essas camadas se relacionam diretamente às três dimensões constitutivas da música (materiais, expressão e forma), ou seja, pode-se ter conhecimento dos materiais a partir dos quais a música é construída (alturas, timbres, texturas, intensidades, durações), do seu caráter expressivo (o “clima” de uma música e suas mudanças no decorrer de uma peça musical) e da sua forma (das relações estruturais, das repetições e contrastes entre as diferentes partes de uma peça).

Além dessas três camadas, Swanwick (1994) propõe uma quarta dimensão do conhecimento musical, a qual denomina *valor*, que se refere à nossa atitude perante uma música, ou seja, nossos julgamentos de valor sobre a mesma. O autor distingue dois níveis de julgamento de valor: rejeitar uma peça musical sem conhecê-la de modo mais aprofundado, somente com base em questões puramente pessoais ou preconceito social, como o gosto pessoal ou devido ao status social da música em questão, é muito diferente do que aceitá-la ou mesmo rejeitá-la após um contato efetivo, que permita reconhecer o significado das camadas dos materiais, expressividade e forma. Nesse sentido, percebe-se que o valor que atribuímos a uma música envolve, acima de tudo, conhecimento musical das outras três camadas, aprimorado a partir de experiências musicais prévias, porque “a possibilidade de um sentimento profundo do *valor* musical existe apenas por causa do desenvolvimento da sensibilidade aos *materiais* sonoros e das habilidades com os mesmos, além da habilidade de identificar a

expressão e de compreender a *forma* musical” (SWANWICK, 1994, p. 20, grifos do autor).

Após abordar a importância da educação musical como meio de desenvolver o conhecimento musical do aluno em suas quatro camadas (materiais, expressão, forma e valor) a partir de práticas musicais de composição, performance e apreciação, na próxima seção, apresento e discuto as dimensões do letramento envolvido nas práticas sociais mediadas por gêneros formados por letra e música: o letramento literomusical.

4 Letramento Literomusical

Em nossas vidas, participamos de práticas sociais nas quais canções e outros gêneros verbomusicais têm papel preponderante para as nossas ações, seja de modo direto, como ao ouvir ou interpretar canções, ou de modo mais indireto, como quando vamos a um estádio de futebol assistir a uma partida e entoamos cantos de torcida, ou participamos de um evento cívico e cantamos o hino nacional, ou quando frequentamos uma missa e entoamos trechos de hinos religiosos. Do mesmo modo, selecionamos canções de determinados estilos musicais como trilha sonora para a realização de diferentes atividades do nosso dia a dia, como música para dançar, música para namorar, música para relaxar. Em outras palavras, podemos dizer que certos gêneros musicais são ou podem estar mais comumente associados a diferentes usos sociais, como no caso do samba, da marchinha, do frevo e do axé, geralmente ouvidos para pular carnaval no Brasil.

Além disso, participamos de diversas outras práticas sociais mediadas pelo uso da linguagem nas quais falamos, ouvimos, lemos ou escrevemos sobre músicas ou canções, seja em contextos mais ou menos institucionalizados, através de diferentes gêneros discursivos. Isso se dá desde em uma conversa com amigos sobre gosto musical, até em uma palestra sobre um gênero musical e sua relação com a cultura do país onde surgiu, passando pela postagem de um blog ou de um comentário em um site recomendando ou não a audição de uma canção e, também, pela análise de um CD em uma crítica musical.

As práticas sociais mencionadas têm algo em comum: todas são práticas situadas nas quais canções ou outros gêneros discursivos formados por letra e música são parte constituinte das inter(ações) dos participantes. Tanto essas práticas e seus significados quanto os usos sociais dos gêneros musicais variam conforme o contexto em

que ocorrem e em relação à faixa etária, nível socioeconômico e grau de urbanização dos que delas participam (dentre outros fatores), já que “a música pode ser intimamente relacionada a grupos culturais específicos e seus sistemas de valores, ligada ao nível de renda, religião, formas de se vestir, origem étnica e nacional e estilo de vida em geral” (SWANWICK, 1994, p. 167). Nesse sentido, percebe-se que, por um lado, se tivermos sido previamente socializados nessas práticas e gêneros, saberemos quais são as expectativas socialmente compartilhadas em relação a seus usos e as possíveis consequências, caso decidamos quebrar essas expectativas, como quando estamos na arquibancada em meio a torcedores de um time e decidimos cantar o hino do time adversário; ou quando, numa balada, preferimos dançar uma canção de *dance music* de rosto colado. Por outro lado, uma participação autoral e qualificada nessas (e em outras) práticas sociais mediadas por esse gêneros, mais especificamente por canções, e um posicionamento crítico em relação aos discursos que se constroem a partir deles requerem um conjunto de habilidades e competências distinto, que engloba, por exemplo, um entendimento mais aprofundado das manifestações musicais e o reconhecimento dos seus contextos de produção, circulação e recepção e dos que participam dessas práticas, visto que “os contextos social e cultural das ações musicais são integrantes do significado musical e não podem ser ignorados ou minimizados na educação musical” (MAYDAY GROUP, 1997 apud SWANWICK, 2003, p. 46).

Afiliando-nos às perspectivas de letramento, letramento literário e educação musical apresentadas e partindo do pressuposto de que todo letramento consiste em um conjunto estável e coerente de práticas sociais que podem ser identificadas (BARTON, 2007 [1994]), propomos que *letramento literomusical* seja compreendido como o estado ou condição daquele que, por construir e refletir sobre os sentidos de uma canção⁶ 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. Isso envolve reconhecer e interpretar as ações que estão sendo mediadas pela canção e, nessa interpretação, compreender a interlocução projetada e os valores a ela associados. Assim, entendendo que, do mesmo modo como o letramento relacionado às práticas de leitura e escrita, o letramento literomusical

“[...] cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais” (SOARES, 2006, p. 65-66).

A decisão de cunhar o termo *letramento literomusical* para nomear esta proposta baseia-se no entendimento de 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) e de que, mesmo sendo um gênero oral, a canção apresenta “[...] uma dimensão escrita inquestionável, ainda que não necessária” (COSTA, 2002, p. 112), a qual se relaciona aos momentos de criação e distribuição da canção, nos quais a letra, respectivamente, é registrada e circula em suporte escrito (como em encartes e antologias). Através do emprego desse termo, procuramos enfatizar a dimensão social das práticas de audição de gêneros formados por letra e música, especialmente a canção, e das práticas nas quais os mesmos medeiam as (inter)ações dos participantes. Ademais, entendemos que uma participação mais autoral e crítica nas práticas mediadas por e nos discursos que se constroem a partir desses gêneros requer uma compreensão mais aprofundada dos seus elementos constitutivos, o que envolve a mobilização de um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências próprio das esferas em que se constituem esses discursos.

Mas o que significa ser letrado literomusicalmente? Ser literomusicalmente letrado envolve, em sua dimensão individual, um conjunto de habilidades e competências que parte da tripla competência (verbal, musical e literomusical) proposta por Costa (2002) para a compreensão da canção, mas que vai além, englobando as capacidades de: atribuir sentidos à letra de uma canção a partir da apreensão dos recursos expressivos nela presentes, sejam eles linguísticos, poéticos ou literários; reconhecer e apreciar diferentes elementos presentes nas três dimensões constitutivas da linguagem musical, ou seja, os materiais, a expressão e a estrutura, com vistas a compreender o seu valor (SWANWICK, 1994); construir os sentidos da canção levando-se em conta o sincretismo imanente ao gênero, isto é, relacionando as suas duas linguagens constitutivas para a produção e reconhecimento do que denominamos efeitos de sentido literomusicais⁷.

Em vista disso, para uma leitura aprofundada de canções, consideramos que a falta de prática em alguma das competências englobadas nessa dimensão individual pode acarretar uma compreensão

apenas parcial dos seus sentidos. Podemos imaginar a audição da canção *Desafinado* por três ouvintes com níveis de proficiência distintos em relação às competências em foco: o primeiro, atento somente à letra, poderia entender a canção como uma declaração de amor de uma pessoa com dificuldades de afinação; o segundo, enfocando somente a música, poderia dizer que, em grande parte das frases musicais, há a presença de acidentes melódicos⁸ que fogem à harmonia e cromatismos, ocasionando uma melodia que poderia ser considerada um tanto incomum em certos gêneros da música popular; o terceiro, atento a ambos os componentes e à relação entre eles, perceberia que o fato de o eu lírico dizer que é desafinado em uma melodia “desafinada” pode agregar novos sentidos, valores e reações à canção por perceber-se o jogo entre letra e música proposto pelos compositores.

No que se refere à sua dimensão social, ser letrado literomusicalmente consiste em, entre outras coisas, ser capaz de: distinguir 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), porque circulam em esferas da atividade humana diferentes e, conseqüentemente, possuem propósitos comunicativos, usos e funções distintos (sócio-historicamente construídos); identificar os usos e o papel de um determinado gênero musical (ou de outros gêneros verbomusicais) em uma dada cultura e, dessa forma, reconhecer as expectativas socialmente construídas com relação às práticas sociais que são ou podem estar relacionadas a eles; posicionar-se e justificar sua reação frente a uma canção ou gênero musical não apenas com base no seu gosto pessoal, mas a partir da compreensão de diferentes elementos presentes no conteúdo temático, no estilo e na construção composicional das linguagens verbal e musical; 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 (re)conhecimento da comunidade musical à qual estão atrelados e dos valores a eles agregados.

Em suma, ser letrado literomusicalmente significa participar de modo informado, qualificado, crítico e autoral nas práticas sociais e nos discursos nas quais a canção medeia as (inter)ações dos participantes a partir de uma compreensão ampla tanto de elementos

imanentes ao gênero quanto exógenos a ele. Isso diz respeito a, por exemplo, perceber que uma das possíveis razões pelas quais uma canção se torna um sucesso comercial é o fato de possuir uma melodia menos variada e com maior repetição, o que permite uma assimilação mais fácil por parte dos ouvintes; fato particularmente comum no caso de canções de gêneros musicais que produzem reconhecida-mente um maior apelo comercial, como o pop, o pagode romântico e, mais recentemente, o sertanejo universitário. Do mesmo modo, consiste em desenvolver critérios para poder afirmar que, embora não goste pessoalmente de algum gênero musical, respeita essa manifestação musical por compreender o seu papel social e o seu valor, para os que o produzem ou escutam, ou para realizar a leitura de uma crítica de um novo álbum por um crítico musical conceituado e poder concordar, discordar ou refutar a argumentação por ele utilizada.

Na perspectiva aqui proposta, torna-se fundamental o entendimento de que há diferentes práticas de letramento literomusical, entendidas como padrões maiores de interação com os diferentes gêneros musicais (e outros gêneros verbomusicais) que englobam significados, comportamentos, valorações sócio-historicamente construídos e que podem variar de acordo com o contexto sociocultural nas quais ocorrem. Essa compreensão ajuda a explicar, por exemplo, por que a função social, o uso social e os valores agregados a um dado gênero musical podem modificar-se com o passar dos anos e em função do local onde ocorrem, como no caso do rock brasileiro, que passou de música alienada e representação da invasão dos valores anglo-americanos nos anos 1960, para música de protesto da juventude engajada nos anos 1980. Ou no caso da bossa nova, gênero criado por uma geração de jovens músicos, que mesmo sendo ainda bastante valorizada pelas suas qualidades poéticas e musicais, é relativamente pouco popular entre jovens brasileiros, mas tornou-se um gênero musical apreciado por esse público no Japão⁹.

Nessa mesma perspectiva, é importante lembrar 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 [1994]). Os usos sociais de canções na esfera do cotidiano, na esfera jornalística e na esfera escolar podem ser distintos, uma vez que, por exemplo, não se costuma ouvir 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. Da mesma forma, mesmo as práticas de letramento literomusical com um mesmo gênero em uma mesma esfera podem diferenciar-se em função de onde e quando ocorrem.

Por fim, assim como se dá com os outros letramentos, tornamo-nos literomusicalmente letrados ao participar de práticas sociais nas quais a canção ou gêneros verbomusicais medeiam as (inte)rações. Em outras palavras, ao engajarmo-nos nessas práticas, passamos a conhecer melhor os seus significados, os seus usos e funções sociais e as expectativas socialmente construídas em relação às mesmas, passando a ter mais recursos para uma participação mais confiante nessas e em outras práticas sociais mediadas por esses gêneros.

5 Considerações Finais

Neste artigo, alinhado à perspectiva dos Estudos de Letramento (STREET, 1984, 2006; BARTON, 2007 [1994]; KLEIMAN, 1995, 2008; SOARES, 2006 [1998]), do letramento literário (PAULINO, 2004; COSSON, 2006; PAULINO; COSSON, 2009), e da educação musical tal como concebida por Swanwick (1994, 2003) e França e Swanwick (2002), apresentamos e discutimos os conhecimentos que compõem o letramento nas práticas sociais nas quais a canção (e outros gêneros verbomusicais) medeia as (inter)ações dos participantes e nos discursos que se constroem a partir desses gêneros, o qual denominamos letramento literomusical.

Partindo do pressuposto de que “um letramento é sempre letramento em algum gênero, que precisa ser definido em termos dos sistemas de signos que o compõem, das tecnologias materiais envolvidas, do contexto social de produção, circulação e uso desse gênero em particular” (LEMKE, 2010, p. 457), o conceito de letramento literomusical aqui delineado procura abranger as especificidades das linguagens verbal e musical constitutivas da canção, além de enfatizar a dimensão social das práticas mediadas por canções, seus usos e funções sociais, concebendo-os como aspectos constituintes do próprio gênero.

Acreditamos que a noção de letramento literomusical aliada à noção de canção como constelação de gêneros (COELHO DE SOUZA, 2010) permite vislumbrar a multiplicidade de práticas de letramento literomusicais diretamente relacionadas aos usos e funções sociais associadas aos diferentes gêneros *canção de gênero musical*, as quais

podem variar em função do contexto sociocultural, do campo de atividade e de quando ocorrem e dos participantes que nelas se engajam. Em vista disso, pode tornar-se relevante a realização de estudos de cunho etnográfico e com uma perspectiva êmica sobre as ações dos participantes que possibilitem descrever as práticas de letramento literomusical e seus significados e valores, além dos usos e funções sociais de um determinado gênero *canção de gênero musical* para as suas comunidades de prática, como já pode ser visto em estudos como Souza (2009) e Lopes (2010)¹⁰.

Mais especificamente no que se refere ao campo de estudos da Linguística Aplicada, ao qual este trabalho se afilia, cremos que a relevância de pensarmos o uso de canções no ensino de línguas na perspectiva do letramento literomusical baseia-se no entendimento de que, na nossa sociedade contemporânea, “[...] as fronteiras do que se considera letramento na escrita estão gradativamente se tornando difusas e que não se pode isolar o letramento na escrita de outras formas de construção de sentidos ao tentar compreender a complexidade das vidas das pessoas ou as demandas da educação e de outras esferas”. (BARTON, 2007 [1994], p. 24).

A partir da discussão realizada neste artigo, acreditamos que se torna necessário refletir sobre abordagens para o uso de canções em aulas de línguas (materna e adicionais), a fim de ampliar as práticas de letramento escolares tradicionais (tais como o preenchimento de lacunas e o estudo da letra), fazendo com que passem a ser práticas de letramento literomusical, no sentido de que não apenas a letra seja o objeto de estudo, mas que a música e os sentidos construídos a partir da sua articulação com a linguagem verbal também o sejam. Entendemos que isso envolve estimular a análise e a compreensão da canção em estudo a partir de uma construção de sentidos que leve em conta suas duas linguagens constitutivas e os efeitos de sentido literomusicais produzidos pela sua articulação. Ademais, o entendimento de que a canção é também uma constelação de gêneros implica em uma abordagem que busque situar a *canção de gênero musical* em seu contexto de produção e recepção a fim de ter mais insumos para uma compreensão de quem fala, para quem e com que propósito, buscando refletir sobre as marcas discursivas deixadas pela interlocução projetada na letra e música. Dessa forma, os alunos poderão ter mais insumos para participar de modo mais efetivo em práticas mediadas por canções e para posicionarem-se de modo mais

crítico e informado em relação a essas práticas e aos discursos que se constroem a partir da canção e do gênero musical em estudo.

ABSTRACT

Based on the assumption that songs are a speech genre consisting of both music and lyrics (COSTA, 2002; COELHO DE SOUZA, 2010; CARETTA, 2011) and that, consequently, its meanings derive from the articulation between both languages, this paper aims to introduce the concept of literomusical literacy, i.e., the literacy involved in social practices mediated by songs and verbo-musical genres. Grounded on the concept of literacy as social practices mediated by written language (STREET, 1984, 2006; KLEIMAN, 1995; SOARES, 1999, 2002; BARTON, 2007) and bringing contributions from studies on literary literacy (PAULINO, 2004; COSSON, 2006; PAULINO; COSSON, 2009) and music education (SWANWICK, 1994, 2003; FRANÇA; SWANWICK, 2002), literomusical literacy is conceived as the state or condition of those who participate in social practices mediated by songs and discourses that emerge from songs and take a critical stand on them because they are able to understand and reflect upon their verbal and musical components, on how they articulate to build certain meaning effects and on how they relate to their musical community. This involves, for instance, recognizing and interpreting the actions that are being mediated by songs, and through this interpretation, to be able to understand the values underlying them and the target interlocutors. Acknowledging the existence of a particular literacy involved in the social practices mediated by verbo-musical genres entails reflecting on the pedagogical practices associated with the use of songs in language teaching and how to turn these literacy practices into literomusical literacy practices.

KEYWORDS: literacy as a social practice; song as a speech genre; literomusical literacy

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. *Tarefas da educação linguística no Brasil*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 5(1), p. 63-81, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do Discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, p. 261-306, 2003.
- BARTON, David. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Malden/Oxford: Blackwell Publishing, 2007[1994].
- _____.; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. (Orgs.) *Situated literacies: reading and writing in context*. Padstow: TJ International Ltd, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, Códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- CARETTA, Álvaro Antônio. *A canção e a cidade: estudo dialógico discursivo da canção brasileira e seu papel na constituição do imaginário da cidade de São Paulo na primeira metade do Século XX*. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Departamento de Linguística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- COELHO DE SOUZA, José Peixoto. A canção na ótica dos gêneros discursivos: uma constelação de gêneros. *Cadernos do IL*. Porto Alegre, n.º 40, junho de 2010. p. 123-133.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSTA, Nelson Barros da. 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, p. 107-121, 2002.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta (Rio De Janeiro)*, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.
- HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, Alessandro. (Org.) *Linguistic Anthropology*:

a reader. Oxford: Blackwell, p. 318-342, 2001 [1982].

KLEIMAN, Ângela Bustos. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado Aberto, 1995.

_____. Os Estudos de Letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KRESS, Gunther. *Literacy in the new media age*. New York: Routledge, 2003.

_____.; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images: the grammar of visual design*. London; New York: Routledge, 1996.

LANKSHEAR, Colin.; KNOBEL, Michele. *Digital literacies: concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang, 2008.

LEA, Mary. Academic literacies: a pedagogy for course design. In: *Studies in Higher Education*, vol. 29, nº 6, p. 739-756, 2004.

_____.; STREET, Brian. Student writing in higher education: an academic literacies approach. In: *UK Studies in Higher Education*, 23(2), p. 157-172, 1998.

LEMKE, Jay. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, 49(2), p. 455-479, jul./dez. 2010.

LOPES, Adriana Carvalho. *Funk-se quem quiser no batidão negro da cidade carioca*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MÜGGE, Ernani. *Ensino médio e educação literária: propostas de formação do leitor*. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira, Portuguesa e Luso-africana) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

PAPEN, Uta. *Adult literacy as social practices: more than skills*. New York: Routledge, 2005.

AULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004.

_____.; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, Tânia M. K; ZILBERNAM, Regina. (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação do Estado, Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Vol. I. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação do Estado, Departamento

Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Vol. II. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

ROJO, Roxane. Letramento escolar em três práticas: perspectivas para a multivocalidade. *Revista da ANPOLL*. Florianópolis, n.11, p. 235-262, jul/dez 2011.

SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento*. Livro do Professor. São Paulo: Moderna, vols. 1-4, 1999.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. *Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Ciberultura*. Educação & Sociedade, Campinas, Vol. 23, Nº. 81, p. 143-160, 2002.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip hop*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

STREET, Brian. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: CUP, 1984.

_____. Autonomous and Ideological Models of Literacy: Approaches from New Literacy Studies. In: *Media Anthropology Network*. Disponível em: http://www.media-anthropology.net/street_newliteracy.pdf. Acesso em 03/02/2013.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.

NOTAS

¹ Este artigo é um recorte da minha tese de doutorado intitulada *Letra e música: uma proposta para o uso da canção na aula de português como língua adicional* (Coelho de Souza, 2014).

² Não apenas canções, mas qualquer gênero formado pelas linguagens verbal e musical, como os hinos religiosos e nacionais, as cantigas de roda, os *jingles* publicitários e políticos, os cantos de torcida, as canções de ninar, etc.

³ De acordo com os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009), ler, escrever e resolver problemas são as três competências transversais propostas para o estudo das quatro grandes áreas do conhecimento presentes nas escolas do estado, visto que “lemos e escreve-

mos resolvendo problemas e resolvemos problemas quando lemos e escrevemos” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 49). Embora o contexto deste trabalho não seja a escola, entendo que o mesmo ocorre nas práticas sociais em que nos engajamos no nosso dia a dia.

⁴ Embora haja a ocorrência do termo *letramento musical* na literatura sobre letramento - estando presente em Barton (2007 [1994], p. 108), por exemplo - neste trabalho, emprego a expressão *educação musical* por este ser o termo corrente nessa área de estudos e por entender que o uso daquele tradicionalmente restringe-se à leitura e notação de partituras.

⁵ Como dissemos anteriormente, não apenas canções, mas qualquer gênero formado pelas linguagens verbal e musical, como os hinos, as cantigas de roda, os *jingles* etc.

⁶ Os efeitos de sentido literomusicais decorrem da articulação de diferentes elementos da linguagem musical (como a melodia, o ritmo, a harmonia, o arranjo/performance, a performance vocal, entre outros) com palavras, versos ou a letra da canção como um todo, o que pode reforçar, atenuar ou mesmo subverter o significado da linguagem verbal.

⁷ Alterações causadas pela presença de sustenidos e bemóis que modificam uma nota meio tom acima ou abaixo do que está escrita.

⁸ Em depoimento para o documentário *Bossa Nova Sol Nascente*, a cantora e violonista Wanda Sá conta que “o primeiro impacto no Japão já foi perceber que o público era outro. Era uma garotada alucinada, fazendo filas, assim gente que vinha de vários lugares com meu disco, meu primeiro disco, LP”.

⁹ Para esses estudos, Souza (2009) e Lopes (2010) realizaram pesquisas de campo nas quais descrevem as práticas sociais relacionadas respectivamente ao hip hop e ao funk carioca, discutindo questões identitárias nelas envolvidas e práticas de letramento (e de letramento literomusical, embora não utilizem o termo) que ocorrem nas comunidades pesquisadas.

Recebido em 02 de junho de 2015

Aprovado em 17 de junho de 2015