UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS,
LITERÁRIOS E TRADUTOLÓGICOS EM FRANCÊS

BÉATRICE REICHEN VASCONCELOS COSTA

A MÚSICA COMO EXPERIÊNCIA:
potencialidades da canção no ensino-aprendizagem
de francês língua estrangeira

VERSÃO CORRIGIDA

De acordo,
Profa. Dra. Cristina M. C. Pietraroia (orientadora)

SÃO PAULO
2017

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS,
LITERÁRIOS E TRADUTOLÓGICOS EM FRANCÊS

BÉATRICE REICHEN VASCONCELOS COSTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Cristina Moerbeck Casadei Pietraroia

VERSÃO CORRIGIDA

De acordo,
Profa. Dra. Cristina M. C. Pietraroia (orientadora)

SÃO PAULO

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por
qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e
pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

C837m Costa, Béatrice Reichen Vasconcelos
A música como experiência: potencialidades da
canção no ensino-aprendizagem de francês língua
estrangeira / Béatrice Reichen Vasconcelos Costa;
orientadora Cristina Moerbeck Casadei Pietraroia. -
São Paulo, 2017.
184 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de
concentração: Estudos Linguísticos, Literários e
Tradutológicos em Francês.

1. Canção. 2. Música. 3. Língua francesa. 4.
Aprendizagem. 5. Ensino. I. Pietraroia, Cristina
Moerbeck Casadei, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: Béatrice Reichen Vasconcelos Costa

Título: A música como experiência: potencialidades da canção no ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês.

Orientadora: Cristina Moerbeck Casadei Pietraroia

Aprovado em:

Banca examinadora:

_____ Assinatura

_____ Assinatura

_____ Assinatura

AGRADECIMENTOS

A minha mãe que, graças a seus elogios constantes, ensinou-me a acreditar em mim. A meu pai, por ter-me transmitido sua vontade de aprender sempre, assim como seu gosto pela música e pelas línguas. A ambos, por terem investido tanto com tão pouco na formação cultural de seus filhos.

A minha irmã caçula, Jacqueline, ouvinte comportada e condescendente, primeiro público em minha carreira de contadora de histórias, por nossa cumplicidade feminina. A meu irmão mais velho, Pascal: nossas pequenas contendas – intelectuais e físicas – fortaleceram-me, nossa amizade me dá segurança. A ambos, pela presença constante, mesmo quando estão distantes.

A Anne-Sophie, Emily, Ian, Julien, Nathalie, Nicolas, Stéphanie e Zoé, fontes de juventude e inspiração.

A Cristina Pietraroia, orientadora rigorosa e amiga fiel, por TANTOS motivos, mas acima de tudo, por sua HUMANIDADE.

A Fernanda Ortale, pelos ensinamentos preciosos, por nossas trocas acadêmicas e de amizade.

A Sandra Falcão, por sua leitura atenta e atenciosa de meu relatório de qualificação.

A Ana Beatriz, que acreditou em meu projeto quando este era apenas uma quimera e que, com sua torcida incondicional, acompanhou-me linha a linha e, sobretudo, nas entrelinhas.

A Beatriz, Bettina, Eliane, Isabelle, Maria Sílvia, Olga e Pascale – pela amizade e apoio permanentes.

A Barbara, Liz, Luciane, Sandra e Sahsha, minhas colegas de pós-graduação que foram à frente, apontando-me a direção a seguir.

A meus alunos, que são também meus mestres, primeira motivação deste trabalho.

À professora Débora Gurgel, por trazer prática à minha teoria.

Ao professor e amigo, Fábio de Sá Earp, por sua rápida, mas preciosa ajuda, num momento crítico de minha reflexão.

A todos os meus amigos.

A todos os professores.

A Glaico, companheiro de tantas aventuras: sem sua presença a meu lado, a vida faria muito menos sentido; por me acompanhar em meus devaneios, zelando para que meus pés continuem sempre bem ancorados na terra.

À Vida.

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado abordou o tema da canção no ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira e das línguas estrangeiras em geral, e seu principal objetivo foi investigar as potencialidades da canção, material específico muito utilizado em sala de aula, mas frequentemente subaproveitado.

O referencial teórico foi estabelecido nas áreas da linguística (Saussure; Bakhtin; Vigotski), da música (Wisnik; Attali), da neurociência (Patel) e da canção (Beaumont-James; Tatit) e o estudo dos autores citados reforçou a riqueza não apenas dos dois sistemas analisados – a linguagem verbal e a música – mas, sobretudo, da potencialização de ambos por meio da canção.

Em uma pesquisa-ação, foram aplicadas as sequências didáticas desenvolvidas sobre o tema (Itinerários Musicais) junto a alunos e professores de francês língua estrangeira, trabalhando a partir dos postulados do Pós-Método (Kumaravadivelu) e da arte como experiência (Dewey) para a discussão didática. Com base nesses dois autores, novos aspectos integraram o trabalho com a canção: a aprendizagem como experiência e importância da emoção permeando o processo do começo ao fim.

As potencialidades do uso da canção em sala de aula de língua estrangeira mostraram-se muito significativas, desde que se atente para cada um de seus múltiplos aspectos, cabendo aos professores e alunos explorá-los ainda mais.

Palavras-chave: canção; emoção; ensino-aprendizagem, experiência; francês língua estrangeira; música; Pós-Método.

ABSTRACT

This research analyzed the theme of songs in the teaching-learning process of French as a second language and foreign languages in general. Its main objective was to investigate the potentialities of songs which, despite being a specific material widely used in classrooms, is frequently underused.

The theoretical framework was established based on the areas of linguistics (Saussure; Bakhtin; Vigotski), music (Wisnik; Attali), neuro-science (Patel) and song (Beaumont-James; Tatit). The study of these authors reinforced the richness not only of the two systems analyzed – the verbal language and the music – but also and above all, of their enhancement through the song.

In an action research, teaching-learning activities regarding the theme (Musical Itineraries) were carried out with French as a second language students and teachers, using Postmethod (Kumaravadivelu) and art as experience (Dewey) postulates to the educational discussion. Based on these two authors, new aspects have been integrated to the analysis of the song: the learning as an experience and the importance of emotion permeating the process from beginning to end.

The potentialities of using songs in language classrooms have proven to be considerable provided that careful attention is paid to their multiple aspects and that teachers and students can further explore them.

Key words: emotion; experience; French as a foreign language; music; Postmethod; teaching-learning process; song.

RÉSUMÉ

Cette recherche de master a abordé le thème de la chanson dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère et des langues étrangères en général, son principal objectif étant d'explorer les potentialités de ce matériel spécifique, très utilisé en salle de classe, mais souvent sous-exploité.

La base théorique du travail comprend les domaines de la linguistique (Saussure; Bakhtin; Vigotski), de la musique (Wisnik; Attali), des neurosciences (Patel) et de la chanson (Beaumont-James; Tatit). L'étude de ces auteurs renforce la richesse de chacun des systèmes analysés – langage verbal et musique – et montre surtout comment leur effet peut être augmenté grâce à leur synergie, par le moyen de la chanson.

Dans le cadre de la recherche-action, des séquences didactiques sur le thème (Itinéraires Musicaux) ont été appliquées auprès d'élèves et de professeurs de français langue étrangère, en faisant appel aux postulats du *Postmethod* (Kumaravadivelu) et le l'art comme expérience (Dewey). À partir de ces deux auteurs, de nouveaux aspects ont intégré le travail sur la chanson : l'apprentissage en tant qu'expérience et l'importance de l'émotion traversant en filigrane tout le processus, du début à la fin.

Les potentialités de l'emploi de la chanson en salle de classe se sont révélées significatives, pourvu qu'on veille à ses nombreux aspects; il appartient aux professeurs et aux élèves de les exploiter encore davantage.

Mots-clés: chanson; émotion; enseignement-apprentissage; expérience; français langue étrangère; musique, *Postmethod*.

SUMÁRIO

ABERTURA.....	11
1º MOVIMENTO: O verbo.....	19
Conversando sobre a(s) língua(s).....	20
Correspondências: <i>Vigotskianas</i>	30
Itinerário musical: <i>Pa Ri</i>	32
Documentos	41
Correspondências: <i>Cancionista 1</i>	44
2º MOVIMENTO: A música.....	45
Dançando conforme a música.....	46
Contextos	46
A escala.....	47
Um pouco de história.....	48
Por que e para que a música?.....	50
Itinerário musical: <i>Je vole</i>	54
Documentos	62
3º MOVIMENTO: Metáforas musicais.....	65
Ensino-aprendizagem de língua estrangeira	66
A orquestra.....	66
O regente.....	67
Vozes de alunos	69
Documentos	74
O Pós-Método: uma nova chave.....	75
Apresentação do livro <i>Understanding language teaching: from method to Postmethod</i>	75
Parâmetros do Pós-Método.....	77
Macroestratégias	80
Considerações pessoais.....	83
Correspondências: <i>Receita de pudim de leite</i>	86
Correspondências: <i>Kumaravadivelu e o pudim</i>	87
Correspondências: <i>Possibilidades</i>	89
Itinerário musical: <i>Como diria Satie</i>	92
Documentos	98
Correspondências: <i>Cancionista 2</i>	105

PAUSA: O silêncio e o tempo.....	107
4º MOVIMENTO: A música e o verbo.....	111
Sinergias e complementaridades.....	112
O que veio em primeiro?	112
Apresentação do livro <i>Music, language, and the brain</i>	112
Comparações entre a música e a linguagem verbal	113
A Canção.....	141
Meu itinerário pessoal com a canção.....	145
Apresentação do livro <i>Le français chanté ou la langue enchantée des chansons</i>	147
A canção e a música vistas por outros autores	154
A experiência	156
A emoção	159
Itinerário musical: <i>Les mots</i>	162
Documentos	167
CADÊNCIA FINAL.....	173
NOVA ABERTURA.....	179
BIBLIOGRAFIA	181

ABERTURA

Contextos

O amor pela **música** e pela palavra surgiu muito cedo em minha vida. Meu pai ensinou-nos a gostar de música, tanto informalmente (autodidata polivalente, ele tocava piano, acordeão, arriscou-se no saxofone e ainda cantava muito bem) quanto formalmente (os três filhos começaram a estudar piano por volta dos cinco anos de idade). Embora os estilos se limitassem ao religioso, folclórico e clássico, as melodias acompanhavam nosso dia-a-dia, influenciando fortemente nosso desenvolvimento.

Outra riqueza, na minha infância: as **línguas**. Nasci no Brasil, e meus pais são suíços. Se o francês pode ser considerado minha língua materna – no sentido literal da palavra, por outro lado, aprendi o português com as pessoas que frequentavam nossa casa e depois, na escola. Não consigo até hoje dizer qual seria minha primeiríssima língua, já que as duas foram aprendidas em paralelo, ou na qual me sinto mais à vontade ou, ainda, qual é minha ‘língua do coração’. Durante algum tempo, é verdade, falei português com sotaque francês, o que me aborrecia sobremaneira, pois isso provocava zombarias frequentes, ou, na melhor das hipóteses, fazia com que eu me tornasse o centro das atenções, o que muito me desagradava. Além dessas duas línguas, que fui fazendo minhas ao mesmo tempo, havia a língua de meu pai, o dialeto suíço-alemão, assim como o alemão¹, que ouvíamos durante nossas viagens à Suíça, ou quando meus pais não queriam que entendêssemos suas conversas. Finalmente, o inglês, nos cânticos *gospel* de que tanto gostávamos, mas também em vários livros espalhados pela casa. É impossível, portanto, pensar em minha infância sem imediatamente associá-la a um ambiente musical e poliglota.

Fui aprofundando meu gosto e conhecimento pela(s) língua(s) e pela música ao longo da vida. Fiz o curso completo de piano e cantei num coral. Quando aprendi italiano, de maneira totalmente informal (falando com colegas italianos, ao trabalhar em um hotel na Suíça), criei minha própria metodologia para desenvolver o léxico e, ao mesmo tempo, aprender minimamente a escrita: ouvia músicas e tentava

¹ Esta é uma curiosidade que sempre me fascinou, e que diz muito sobre o povo suíço: as crianças da parte alemã aprendem em casa o dialeto suíço-alemão (*schwizertütsch*); quando chegam à escola, devem aprender o alemão oficial (*hochdeutsch* ou *bon allemand*), como segunda língua.

transcrever suas letras (isso aconteceu antes do advento da Internet), mostrando o resultado a amigos italianos para que as corrigissem. Passados trinta anos, posso cantarolar essas mesmas canções², o que prova o impacto das letras e melodias em nossas vidas, em nossa memória.

Fiz graduação em enfermagem, com especialidade em saúde pública, mas trabalhei apenas um ano nessa profissão. Por minha relação com as línguas estrangeiras e sua aprendizagem, tornei-me professora de francês língua estrangeira (doravante FLE). Desde o início, usei a canção em sala de aula: para ilustrar um tema ou um ponto de gramática, a pedido dos alunos ou simplesmente – confesso – para ocupar agradavelmente um momento da aula. Mas nunca me senti totalmente satisfeita, recorrendo às sugestões de outros professores ou criando minhas próprias atividades. Sempre ficou a impressão de que o recurso estava sendo subutilizado e que eu poderia fazer mais e melhor.

Quando comecei o mestrado, a ideia de juntar esses dois temas que me interessavam tanto, palavra e música, estudando suas convergências na **canção**, surgiu como uma evidência. As disciplinas escolhidas assim como as leituras nos vários campos (linguística, música, canção) foram criando rizomas³, e a partir de seus ‘nós’ comecei a dissertação.

Esta pesquisa partiu, basicamente, de uma **constatação**, feita em minha prática de professora de FLE: a canção é apreciada pelos alunos e parece promover seu aprendizado da língua; de uma **pergunta**: o que ela – canção – tem de tão único? E de uma **hipótese**: deve haver muitas possibilidades para explorá-la, além das que são tradicionalmente usadas em sala de aula, que permitiriam obter resultados ainda melhores.

² Há alguns meses, encontrei em um café uma amiga acompanhada de um conhecido seu da Itália; conversamos por um momento em italiano até que, de repente, parei, procurando em meus arquivos de memória a palavra *loucura*; em uma fração de segundos, cantarolei mentalmente a canção “*Champagne*”, até chegar à palavra que procurava: *mi sembra una pazzia*”...

³ A metáfora, introduzida por G. Deleuze e F. Guattari (1995), foi muito usada por Cristina Pietraroia, em sua disciplina *Compreensão e produção textuais no ensino-aprendizagem do FLE* (USP, 2015): “Não se sabe onde começa, onde termina o aprendizado. Num primeiro momento, podemos nos sentir atraídos por diferentes assuntos, não se deve nunca fechar portas. Pouco a pouco, nos lugares onde há mais cruzamentos, formam-se os nós. É a partir desses nós que vamos construir nosso tema. É preciso ter um eixo, uma linha diretiva, mas nada nos impede de dar uma olhada alhures”. (Anotações pessoais).

À medida que eu ia avançando em minha pesquisa bibliográfica, surgiu a necessidade de colocar em prática os novos conhecimentos e foi assim que criei os Itinerários Musicais (veja a seguir).

Do ponto de vista prático, desenvolvi uma pesquisa-ação (Barbier, 2007) com dois públicos diferentes:

- 1) os alunos do espaço-escola que criei com uma colega em São José dos Campos (S.P.) – *FRANCOPHONIES*. As aulas são em sua maioria particulares, mas há igualmente pequenos grupos (no máximo quatro alunos); o perfil dos alunos é variado, tanto na idade (de 20 a 60 anos ou mais) e profissão, quanto em relação aos motivos que os levam a estudar o francês; as atividades foram testadas com eles ao longo do ano de 2016;
- 2) os participantes do *Bain Linguistique*. Trata-se de uma imersão em francês, organizada anualmente pela APFESP⁴ em Campos de Jordão (S.P.). Os ateliês propostos duram uma hora e meia, tendo em média 20 participantes, de idades e perfis variados. As atividades aqui descritas foram aplicadas em maio de 2016.

Estrutura da dissertação

A ordem dos capítulos no presente trabalho reflete o itinerário de minhas reflexões acadêmicas. Minha experiência com a língua, com as línguas, sempre foi mais prática do que teórica. Ao iniciar a pós-graduação, precisei aprender uma ‘nova língua’, a terminologia e os conceitos de linguística. Assim, o 1º Movimento refaz parte deste percurso na aquisição de novos conceitos que criaram, para mim, uma nova perspectiva. Ao falar sobre língua, dialogo com os clássicos – Saussure, Bakhtin e Vigotski – e com Marina Yaguello, numa obra que trata da função lúdica e poética das palavras. Insisto sobre a importância da língua materna e como a língua estrangeira deveria ser apre(e)ndida para deixar, aos poucos, de ser estranha.

No 2º Movimento, a música é inserida no tempo e no espaço por meio de uma retrospectiva histórica, baseada em Robert Jourdain, e de alguns comentários sobre os aspectos culturais, propostos por José Miguel Wisnik e Jacques Attali, entre outros. Serão apresentados conceitos e palavras específicos da linguagem musical,

⁴ Associação dos professores de francês do estado de São Paulo.

ao mesmo tempo em que se aponta o que esta forma de expressão tem de tão particular. Ao sublinhar o arbitrário que há em escolher sete notas para compor uma escala, como foi feito em nosso sistema musical, encontraremos um paralelo com o princípio saussuriano de arbitrariedade, o que já indica alguns pontos comuns entre língua e música.

Os protagonistas do ensino-aprendizagem, a saber, professores e alunos, em seus possíveis e desejáveis papéis, abrem o 3º Movimento. O Pós-Método, proposto por B. Kumaravadivelu, é a abordagem escolhida para apresentar novas possibilidades para esses protagonistas e para seu desenvolvimento conjunto e mútuo.

O 4º Movimento é dedicado ao verbo e à música, com suas sinergias e complementaridades. A obra do neurocientista Anirrudh Patel, que trata das comparações entre os dois sistemas e de seu processamento no cérebro, serve como base teórica para entendermos como eles se potencializam. Finalmente, um estudo dos diversos aspectos da canção, baseado no livro de Colette Beaumon-James, nos traz os elementos que faltam para propor aplicações na sala de aula de língua estrangeira (doravante LE).

Itinerários musicais

Esta seção aparece ao final de cada um dos quatro Movimentos. A ideia de entremeá-los ao texto da dissertação surgiu com dois objetivos: espelhar meu próprio itinerário, onde a teoria se mistura à prática e a prática à teoria; e criar uma respiração, uma mudança de ritmo. Nada impede, no entanto, que o leitor crie seu próprio roteiro de leitura. Creio que esta dissertação se presta a isso.

Cada um dos Itinerários corresponde a uma canção, a partir da qual desenvolvi atividades que usei em sala de aula, com meus alunos, ou com os participantes do *Bain Linguistique*. A ideia é que esses itinerários sirvam de ponto de partida e de chegada, num vaivém entre teoria e prática.

Usei a palavra **itinerário** na acepção de “caminho a seguir, ou seguido, para ir de um lugar a outro”⁵. Não pretendo absolutamente dar uma “receita de bolo”⁶, mas sim apontar caminhos que me parecem acessíveis e agradáveis, e que deixem a outros professores, que queiram percorrê-los com seus alunos, uma grande latitude.

Não defini o tempo para cada etapa, nem mesmo um nível mínimo de conhecimento do aluno. Embora os Itinerários *Pa Ri* e *Como diria Satie* sejam mais indicados para alunos principiantes, e os outros dois para alunos mais avançados, creio que todos podem ser usados em qualquer nível, com uma ressalva: ao se tratar de alunos iniciantes, haverá que lhes dar a liberdade de se expressarem em sua própria língua, quando quiserem aprofundar suas ideias e opiniões.

Para nomear algumas partes das atividades, usei expressões que pertencem ao campo musical; abaixo as definições assim como a explicação de cada seção:

Prelúdio: “composição que serve como introdução para outra mais consistente formalmente”; nesta seção, explico como e por que escolhi a canção;

Intermédio: “pequena representação dramática ou musical executada entre os atos de uma ópera (o mesmo que *intermezzo*)”; usei esta seção quando quero fazer um ‘parêntese’ na atividade;

Coda: “seção conclusiva de uma composição (sinfonia, sonata etc.) que serve de arremate à peça”; espaço dedicado às minhas conclusões.

No **Itinerário**, propriamente dito, descrevo a atividade de tal modo que outro professor possa adaptá-la a sua própria realidade.

Na segunda parte, **Relatos**, retomo cada item, desta vez narrando minha própria prática.

⁵ Todas as definições de palavras em português, salvo indicação contrária, são do dicionário eletrônico Houaiss (2009). As de palavras em francês foram tiradas do dicionário eletrônico *Petit Robert* (2001).

⁶ Fernanda Ortale, em sua disciplina de pós-graduação *O Ensino-Aprendizagem de Línguas a partir da década de 1970* – USP 2014, usou frequentemente essa expressão para se referir a técnicas de ensino que ditam regras, sem dar liberdade ao professor.

Correspondências

Algumas trocas epistolares motivadas pelo mestrado aparecem nesta seção justamente por terem se revelado ricas em conteúdo e se encaixado em minha reflexão, completando-a.

Sumário

Uma questão ética envolveu a nomeação dos capítulos. A ideia de usar nomes do campo musical surgiu, ‘naturalmente’, ao criar os Itinerários Musicais. E prolongou-se no sumário. Nesse meio tempo, dei-me conta de que José Miguel Wisnik (1989) usa o termo *Coda*, ao final de dois capítulos. E que Lévi-Strauss, em *O cru e o cozido* (2004), inspirou-se do léxico musical para nomear quase todos seus capítulos: sonata, cantata, fuga, etc. Eu já não saberia dizer se vi esses índices antes de ter a ideia para meu sumário, mas isso só reforça o diálogo travado com todos os autores.

Bibliografia

Fazer esta lista provoca uma sensação parecida com aquela que se tem ao redigir os agradecimentos: como citar todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, à construção do trabalho?

Consultando a própria bibliografia dos autores que citei, constato um *continuum* que vai de um extremo a outro: a de Anirrudh Patel inclui bem mais que 1000 obras; e Edgar Morin, em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* simplesmente, exclui este item. O filósofo francês justifica assim o seu ‘lapso’: “Este texto de proposição e de reflexão não comporta bibliografia. Por um lado, a amplitude dos sete saberes remete a bibliografia considerável, que não seria possível mencionar nas dimensões desta publicação. Por outro lado, eu não saberia impor uma bibliografia seletiva curta” (MORIN, 2011, p. 102). Por sua vez, John Dewey, apesar de incluir em sua obra uma vasta bibliografia, lamenta: “No entanto, passei muitos anos lendo sobre esse assunto (...) e absorvi muita coisa de fontes de que agora não posso recordar-me diretamente. Além disso, minha dívida para com um

certo número de autores é muito maior do que se poderia depreender das alusões feitas a eles no livro em si” (DEWEY, 2010, p. 57). As palavras desse último autor correspondem a meu sentimento ao redigir a bibliografia de minha dissertação, e a suas considerações eu acrescentaria ainda uma pergunta: como citar tudo o que lemos, vimos, ouvimos, conversamos... e cantamos ao longo de nossas vidas?

1º MOVIMENTO
O VERBO

A língua é minha pátria
e eu não tenho pátria
tenho mátria
e quero fratria.

(Caetano Veloso)

Conversando sobre a(s) língua(s)

Afinações e definições

Uma brincadeira comum, entre os músicos, é dizer que o violeiro leva mais tempo afinando que tocando sua viola. A brincadeira tem razão de ser, pois não é nada fácil afinar perfeitamente suas dez cordas.

Creio que existe nesse gracejo um paralelo a se fazer com a linguística: seu objeto e seu instrumento de análise sendo um só, é preciso definir com precisão cada termo. Ora, continua Marina Yaguello, de quem tomei a ideia, essa é uma tarefa extremamente complicada:

A linguística é uma ciência (?) (sic) diabolicamente difícil na qual, apesar de tudo que já foi feito, quase tudo resta a fazer (particularmente na semântica), cujo próprio objeto e finalidade se esquivam constantemente, cujos conceitos – em sua maioria – permanecem imprecisos e controversos.⁷ (YAGUELLO, 1981, p. 15)

Não apenas falta consenso sobre conceitos fundamentais, prossegue Yaguello em seu raciocínio, como o próprio objeto da linguística pode ser re-definido. A natureza da linguagem é pouco conhecida, sua origem é um enigma. O máximo que podemos fazer, conclui, quase num suspiro, é “formular hipóteses sobre as misteriosas operações que o cérebro humano realiza para que possamos falar”⁸. (YAGUELLO, 1981, p. 15).

Não pretendo esquivar-me da dificuldade, e sim concentrar-me em meu objetivo, o de refletir sobre alguns conceitos que nos permitirão avançar juntos na compreensão destes temas complexos: o verbo, a música e a canção.

Procurando a definição da palavra *afinar*, encontrei várias acepções que podem servir de guia em nossa reflexão: purificar; aprimorar(-se); pôr em harmonia;

⁷ Original: “*La linguistique est une science (?) diaboliquement difficile où, malgré tout ce qui a été fait, presque tout reste à faire (en sémantique particulièrement), dont l’objet même et la finalité constamment se dérobent, dont la plupart des concepts restent flous et controversés*”. Minha tradução.

⁸ Original: “*formuler des hypothèses sur les mystérieuses opérations que met en oeuvre le cerveau humain pour nous permettre de parler*”. Minha tradução.

ajustar o funcionamento; apurar. Então, alguém (ou além) das definições, quero antes de tudo afinar meu / nosso pensamento.

Escolhi o termo *verbo* como um ‘guarda-chuva’ conceptual, que envolvesse várias outras noções – a saber, *língua*, *língua*, *língua*, *língua* verbal (ou *fala*), *palavra* – por considerá-lo menos ‘marcado’.

Língua será usado num sentido amplo, podendo abranger a *língua* (oral ou escrita), mas também a música, ou mesmo a *língua* dos animais. Gostaria de lembrar que usei autores anglófonos, e que no inglês *language* recobre os conceitos de *língua* e *língua*. Uso *palavra* no sentido de *vocabulo*, ou unidade verbal. E *fala*, como equivalente de *língua* oral ou *código* oral.

Língua será usado no sentido bakhtiniano de “interação social” e “diálogo” – quer estejamos nos referindo ao *código* oral ou escrito.

Para os próximos dois termos, baseei-me em um artigo de Karen Pupp Spinassé: *Língua materna* (doravante LM) é aquela considerada a primeira *língua*, aprendida com a família e/ou comunidade. Poderíamos acrescentar vários outros critérios para defini-la, como *língua* com a qual se estabelece uma relação afetiva, *língua* do dia-a-dia, *língua* que predomina, *língua* que o indivíduo melhor domina, etc. *Língua estrangeira* refere-se aqui à *língua* aprendida fora de seu contexto natural, quando o indivíduo já possui habilidades em sua LM (SPINASSÉ, 2006).

Envolvidos que estamos em nossa própria *língua*, nem sempre nos damos conta de sua complexidade e, não raro, só passamos a perceber seus mecanismos ao estudarmos uma *língua* estrangeira. Podemos, é claro, aprender a conhecer profundamente algumas de suas características ao fazermos dela nosso objeto de estudo. No entanto, no dia-a-dia, quando a estamos usando, o fazemos, a maior parte do tempo, de forma inconsciente.

A definição do verbete relativo à entrada **língua** ocupa quatro páginas do *Dicionário de Didática das Línguas* (GALISSON e COSTE, 1983) e dez do *Dicionário de Linguística* (DUBOIS, 1978). Temos, em outro extremo, frases curtas e emblemáticas que procuram, de forma poética, captar a amplitude do conceito. Tomemos a celeberrima “Minha pátria é a *língua* portuguesa”, de Fernando Pessoa;

ou sua versão brasileira – epígrafe deste capítulo – que vai um pouco mais longe, abrindo horizontes, quebrando barreiras, inventando palavras novas.

Qualquer que seja o ponto de vista adotado é preciso ter em mente a complexidade deste tema assim como a dificuldade que consiste em estudar algo ‘de dentro’. Penso aqui tanto no trabalho de pesquisador quanto no de professor de língua estrangeira.

O primeiro autor que quero trazer para dialogar conosco – o mestre da própria noção de diálogo, Mikhail Bakhtin – constata com argúcia e poesia o fato. Estando mergulhados em nossa língua, não podemos analisá-la objetivamente:

A palavra nativa é percebida como um irmão, como uma roupa familiar, ou melhor, como a atmosfera na qual habitualmente se vive e se respira. Ela não apresenta nenhum mistério (BAKHTIN, 1981, p. 100).

Ou ainda, usando uma forma menos coloquial:

Na língua materna, isto é, precisamente para os membros de uma comunidade linguística dada, o sinal e o reconhecimento estão dialeticamente apagados. No processo de assimilação de uma língua estrangeira, sente-se a “sinalidade” e o reconhecimento, que não foram ainda dominados: a língua ainda não se tornou língua. A assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão (BAKHTIN, 1981, p. 94).

Impossível pensar em signo sem lembrar imediatamente de Ferdinand de Saussure, próximo autor que chamo à nossa reflexão. Seu *Curso de Linguística Geral*, apesar de ter completado um século, mantém seu vigor e pertinência, é onipresente nos estudos de linguística e, mesmo quando criticado – e talvez por isso mesmo – nos ajuda a avançar. Alguns trechos desta obra parecem-me especialmente pertinentes aqui.

O objeto da linguística, explica este autor, “em nenhuma parte se nos oferece integral”. Com efeito, prossegue, o fenômeno linguístico “apresenta perpetuamente duas faces”: sons e órgãos vocais; som e ideia; lado individual e lado social; sistema estabelecido e evolução. Podemos nos aprofundar num aspecto, e então corremos o risco de perder a noção do todo. Ou nos dispersar, vendo então um “aglomerado de coisas heteróclitas, sem liame entre si” (SAUSSURE, 1975, p. 15-16).

Entre o risco de nos aprofundarmos demais e o de sermos exageradamente genéricos, devemos, portanto, fazer escolhas. Um exemplo: tendo em mente o objeto deste estudo – a canção – parece-me que devo privilegiar o aspecto fonológico da língua. Saussure considera que a escrita existe apenas para representá-la. No entanto, ela muitas vezes “acaba por usurpar-lhe o papel principal”; seria, continua o autor, como se quiséssemos conhecer alguém por meio de sua fotografia, apenas (SAUSSURE, 1975, p. 34).

Não é preciso que sejamos tão categóricos quanto o famoso linguista suíço. Mas, o fato de que a linguagem escrita existe há ‘apenas’ uns cinco mil anos pode ser um argumento em favor da proeminência do oral; afinal, na escala da história da humanidade, a escrita pesa comparativamente pouco ⁹.

A discussão sobre as diferenças entre oral e escrito é ampla. Não é minha intenção aqui estabelecer uma hierarquia entre os dois sistemas, apenas lembrar que o **código**¹⁰ **oral** é anterior ao **código escrito**. Lembrar igualmente o quanto são diversos, especialmente na língua que nos interessa para este estudo, a francesa.

Para sublinhar a diferença entre esses dois códigos, Saussure usa um ícone do ensino-aprendizagem do FLE: *oiseau* (ave) “onde nenhum dos sons da palavra falada [wazo] é representado pelo seu signo próprio; nada resta da imagem da língua” ¹¹. A escrita, neste tipo de caso, destaca o autor, “não é um traje, mas um disfarce” (SAUSSURE, 1975, p. 40).

Insistirei sobre o aspecto oral da língua já que, ao abordarmos o tema da canção, veremos que ela utiliza principalmente o código da oralidade, mesmo quando acompanhada de sua letra. Ou seja, ao explorá-la em sala de aula, dedico-me mais ao aspecto oral.

Paralelamente, gostaria de sublinhar o aspecto da **comunicação**, que vai muito além do “circuito da fala” proposto por Saussure e assim concebido por ele:

⁹ Steven Mithen apresenta a hipótese de que o desenvolvimento da capacidade linguística teria surgido há dois milhões de anos; e esta outra, de que um tipo de linguagem social pode ter aparecido há 250 mil anos, o que comparado com o tempo de uso da escrita é realmente pouco (MITHEN, 2002, p. 171-172 e 218).

¹⁰ Usarei o termo **código (oral e escrito)**, conforme sugerido no *Dicionário de didática das línguas* (GALISSON e COSTE, 1983, p. 529).

¹¹ Quando os alunos brasileiros veem esta palavra escrita pela primeira vez, e ouvem o som correspondente, fazem invariavelmente brincadeiras. Para ilustrar com outra palavra igualmente desconcertante, um aluno me disse, quando viu a palavra *eau* (água, pronuncia-se [o]): “É fácil, professora! Pronuncia-se a única vogal que não aparece na palavra!” Ele estava quase certo.

duas pessoas (A e B); o ponto de partida do circuito é o cérebro de A; A transmite um som (que corresponde a um conceito); B recebe o som, que de seu ouvido vai a seu cérebro, onde ativa o conceito correspondente (SAUSSURE, 1975, p. 19). Ora, comunicação é muito mais que isso.

Marina Yaguello, que citei logo no início deste capítulo, ao redigir a apresentação de *Marxismo e filosofia da linguagem*, explica algumas das críticas feitas por Bakhtin a Saussure. Acho interessante notar que, apesar dos dois autores terem sido parcialmente contemporâneos (quando Saussure morreu, Bakhtin tinha 18 anos), o pensador russo é muito mais avançado para sua época: Yaguello não hesita em dizer que ele “antecede de quase cinquenta anos as orientações da linguística moderna” (BAKHTIN, 1981, p. 14). Ela explica então as principais diferenças entre os modos de pensar a linguística desses dois grandes estudiosos. Para Saussure, a língua é “um objeto abstrato ideal (...), sistema sincrônico homogêneo” e ele “rejeita suas manifestações (a fala) individuais”. Enquanto Bakhtin “valoriza justamente a fala, a **enunciação**, e afirma sua natureza social, não individual: para ele, a fala está indissoluvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais” (BAKHTIN, 1981, p. 14).

A “verdadeira substância da língua” é o “fenômeno social da interação verbal”, afirma o próprio Bakhtin. Esta é a “realidade fundamental da língua”. Quando ele fala do **diálogo** como sendo a forma mais importante da **interação verbal**, não se refere apenas ao sentido geral dessa palavra, “comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face”. Para ele, toda comunicação verbal é dialógica, até mesmo o livro que “responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.”; uma enunciação é, na verdade, “apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta”; ou ainda: “é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior” (BAKHTIN, 1981, p. 123-125).

O terceiro pensador que me acompanha em minha caminhada intelectual – na verdade o primeiro na cronologia de meus estudos – é Vigotski¹², e com sua voz temos já uma **polifonia** (para usar outro termo caro a Bakhtin). Uma imagem que

¹² O encontro com seu livro, *A construção do pensamento e da linguagem*, foi um divisor de águas para mim, como se pode ver na primeira de minhas Correspondências, a seguir.

me ajudou muito a entender o que vem a ser a **linguagem** (humana) é a comparação que ele faz com a linguagem dos animais: num grupo de gansos, não há comunicação, apenas “contágio”, explica. Ao passo que

[a] comunicação, estabelecida com base em compreensão racional e na intenção de transmitir ideias e vivências, exige necessariamente um sistema de meios cujo protótipo foi, é e continuará sendo a linguagem humana, que surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho (VIGOSTKI, 2009, p. 11).

Um outro aspecto chamou minha atenção e corrobora o que diz Bakhtin sobre língua materna e estrangeira: não só, afirma Vigostki, o conhecimento da LM é a base para o aprendizado da LE, mas a LE influencia a LM. Ele cita Goethe que dizia que “quem desconhece uma língua estrangeira desconhece a sua própria”. E continua:

As pesquisas confirmam plenamente essa ideia de Goethe, ao descobrirem que o domínio de uma língua estrangeira eleva a língua materna da criança ao nível superior quanto à tomada de consciência das formas linguísticas, da generalização dos fenômenos da linguagem, de um uso mais consciente e mais arbitrário da palavra como instrumento de pensamento e expressão de conceito” (VIGOSTKI, 2009, p. 267).

Outra passagem de *Construção do pensamento e da linguagem* que vem enriquecer nossa conversa, retomando a questão das diferenças entre código oral e escrito, é quando o autor explica as investigações que fez sobre o tema e nos apresenta suas conclusões. Por que existe um intervalo tão grande (6 a 8 anos) entre o aprendizado da escrita e da fala, na criança?¹³ Esta é a pergunta da qual ele parte. A primeira explicação que encontra é o fato de a escrita ser “uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala – o som material”. Outra grande diferença: na escrita não há interlocutor (‘aparentemente’, acrescentaria Bakhtin). Há, portanto, uma dupla abstração na escrita: a ausência do aspecto sonoro e a ausência de interlocutor. Por fim, na escrita falta aquela motivação que ocorre “a cada minuto” na linguagem falada. Ora, a escrita, justamente por ser “uma álgebra

¹³ É provável que esta defasagem no desenvolvimento da criança corresponda àquela que existiu na história da humanidade, isto é, que o homem tenha aprendido a falar antes de aprender a escrever, como afirma Steven Mithen, citado acima. Neste caso, para usar os termos deste autor, poderíamos dizer que a “ontogenia recapitula a filogenia”, uma ideia comum, embora polêmica, na psicologia. (MITHEN, 2002, p. 59)

da fala, uma forma mais difícil e complexa de linguagem intencional e consciente”, leva a criança a “ter mais consciência do próprio processo da fala” (VIGOSTKI, 2009, p.313-318). Penso que cada um desses *insights* do pensador russo se aplica ao ensino-aprendizagem da LE: a falta do som material; a enorme diferença entre um código e outro, no caso do francês; e a dificuldade que temos de criar situações ‘autênticas’ de comunicação escrita, onde haja um interlocutor, mesmo que fictício. Nós, professores, costumamos usar e abusar dos cartões postais, cartas, e-mails e outras pequenas mensagens eletrônicas para motivar os alunos, mas se os suportes são ‘modernos’, raramente são ‘reais. Penso mais uma vez em meu objeto de estudo, a canção, e em como passar de um código a outro de modo mais natural. É o que veremos no 4º Movimento.

Tomo emprestado um último conceito vigotskiano, a “**zona de desenvolvimento imediato**”¹⁴. Assim o define o autor:

Essa discrepância entre a idade mental real ou nível de desenvolvimento atual, que é definida com o auxílio dos problemas resolvidos com autonomia, e o nível que ela atinge ao resolver problemas sem autonomia, em colaboração com outra pessoa, determina a zona de desenvolvimento imediato da criança” (VIGOTSKI, 2009, p. 327).

Se a criança pode imitar algo, é por que isso se encontra na “zona das suas próprias potencialidades intelectuais”. Vigotski condena a ideia segundo a qual toda imitação é mecânica. Pelo contrário: “Para imitar, é preciso ter alguma possibilidade de passar do que eu sei fazer para o que não sei”. A meu ver, isso pode explicar por que os alunos de FLE gostam tanto de ouvir e repetir canções em francês, mesmo sem entender exatamente do que se trata: pelo prazer de imitar os sons, as entonações. Partindo da premissa de Vigotski, creio que se o aluno pode repetir, ele pode vir a entender o que canta; pode também vir a produzir seu próprio enunciado a partir dessa imitação. Vigotski afirma ainda que

em colaboração a criança sempre pode fazer mais do que sozinha. (...) não infinitamente mais, porém só em determinados limites, rigorosamente

¹⁴ Este conceito me faz pensar na “hipótese do *input*” de S. D. Krashen, e em sua famosa fórmula *i+1* (KRASHEN, 2006). Escolhi apresentar a zona de desenvolvimento imediato, sem abordar as teorias de Krashen que, apesar de terem sido fundamentais em minha reflexão, parecem-me ser mais conhecidas no meio da linguística.

determinados pelo estado do seu desenvolvimento e pelas suas potencialidades intelectuais (VIGOTSKI, 2009, p. 328-329).

Essa me parece uma excelente descrição do que poderia, do que deveria ser o trabalho do professor de LE: colaborar com o aluno para que desenvolva sua autonomia, propondo-lhe desafios que o estimulem sem frustrá-lo. Este é o tema do 3º Movimento.

Examinando e sumarizando os diferentes pontos que vimos até agora sobre o conceito de *língua*, tendo em mente meu objeto de estudo – a canção na aula de FLE, quero destacar a importância do vínculo afetivo (positivo ou negativo) que podemos estabelecer com ela; as declarações dos dois poetas lusófonos, citadas acima, mostram-nos claramente isto: a língua pode ser uma pátria (ou “mátria”, ou “frátria”), ou seja, um lugar que nos acolhe e nos protege. Se essa sensação de conforto é comum quando usamos nossa primeira língua, isso também pode ocorrer ao nos apropriarmos de uma língua estrangeira, mesmo não dominando todas as suas sutilezas. Penso que este é o principal objetivo que deve guiar nossa prática ao ensinar uma língua estrangeira: permitir que ela se torne um lugar seguro e confortável para nossos alunos, onde se sintam bem e possam desenvolver suas potencialidades. E assim, neste ambiente propício, aos poucos e (im)perceptivelmente, eles trocarão o “reconhecimento” pela “compreensão” – para retomar os termos bakhtinianos.

Como professores de língua ‘estrangeira’ podemos (e devemos) exercer nosso *métier* de tal modo que a língua ensinada deixe, aos poucos, de ser ‘estrangeira’ para nossos alunos. É preciso guiá-los com tato nesta delicada empreitada, pois a língua estrangeira traz sempre consigo o “risco do exílio”, como adverte Christine Revuz, já no título de um artigo sobre o assunto. “O que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa”. Risco do exílio, sim, mas também oportunidade para abrir-se ao novo, adquirir novas perspectivas:

Este estranhamento no dito na outra língua pode tanto ser vivido como uma perda (até mesmo como uma perda de identidade), como uma operação

salutar de renovação e de relativização da língua materna, ou ainda como a descoberta embriagadora de um espaço de liberdade (REVUZ, 1998, p. 223-224).

Voltando a Bakhtin, guardarei ainda seus conceitos de interação e de diálogo. A língua é viva, dinâmica, social, nos põe em contato uns com os outros. Este há de ser o foco principal de uma aula de LE. Todas as técnicas das quais podemos lançar mão deveriam apenas servir a este objetivo maior, a interação.

Saussure lembra-nos que a língua é complexa e que devemos, portanto, contemplar seus diversos aspectos, ao ensinar uma LE. Para nossa reflexão, destaco ainda as diferenças entre código oral e escrito, especialmente em francês, às quais precisamos estar sempre atentos. Ao propor atividades escritas aos meus alunos, vou pensar nos estudos de Vigotski e em suas advertências. Posso também inspirar-me na importância que ele dá à LE para conhecer melhor a LM, e vice-versa. Finalmente, seu conceito de zona de desenvolvimento imediato pode servir de base à progressão que vou imprimir ao curso.

Encerrando esta nossa ‘conversa sobre a(s) língua(s)’ quero voltar a Marina Yaguello. Seu surpreendente *Alice au pays du langage: pour comprendre la linguistique* é um pequeno tratado de linguística para leigos. O próprio título parece uma provocação ao misturar uma obra de ficção, supostamente infantil, com um tema acadêmico. Provocação, aliás, e bom humor, é o que não falta no livro de Yaguello. Logo nas primeiras páginas, ela nos explica claramente: “(...) se é preciso ser sociólogo para fazer sociologia e matemático para fazer matemática, não há a menor necessidade de ser linguista para fazer linguística, pois a linguagem pertence a todo mundo”¹⁵. E logo depois: “A linguística é uma coisa séria demais para ser deixada exclusivamente aos linguistas”¹⁶ (YAGUELLO, 1981, p. 13-14).

O que me interessou particularmente em *Alice au pays du langage* foi o fato de tratar dos aspectos **poéticos** e **lúdicos** da linguagem. E aqui está para mim o valor maior da obra: mostrar que a função linguística vai muito além da informação ou comunicação. Pois se o sentido da palavra é fundamental, violar seu sentido às vezes

¹⁵ Original: “(...) s’il faut être sociologue pour faire de la sociologie et mathématicien pour faire des mathématiques, il n’est nul besoin d’être linguiste pour faire de la linguistique, car le langage est à tout le monde”. Minha tradução.

¹⁶ Original: “La linguistique est une chose trop sérieuse pour la laisser aux seuls linguistes”. Minha tradução.

(como ocorre na poesia em outras formas artísticas de uso da língua) permite ultrapassar seus limites (YAGUELLO, 1981, p. 149). O que já nos aponta o tema do 4º Movimento: a **canção**.

*LEGATO*¹⁷: DO VERBO À MÚSICA

Ao passar desta a outra linguagem exclusivamente humana, deparamo-nos com um universo tão (ou mais) complexo e fascinante...

¹⁷ *Legato*, na música: o mesmo que “ligado” ou “atado”; instrução usada para indicar que as notas assim marcadas devem ser executadas sem interrupção do som. É o oposto de *staccato*. *Dicionário de música* (HORTA, 1985, p. 208).

Correspondências: *Vigotskianas*

Cara Orientadora,

Estávamos saboreando um sanduíche regado a suco de laranja, à sombra das magníficas árvores do Instituto Butantã (...). Foi quando ouvi pela primeira vez de seus lábios o nome Vigotski, ou pelo menos, foi a primeira vez que o registrei. Um pequeno calafrio – materialização do meu sexto sentido, talvez; reflexo em mim de uma mudança imperceptível na sua voz ao pronunciá-lo, certamente – me preveniu imediatamente: este é um autor indispensável (mas prefiro *incontournable*). Com o tempo, entendi que, ao lado de Bakhtin, ele era uma de suas referências essenciais. E decidi conhecê-lo “pessoalmente”...

O encontro foi intenso e íntimo. Durante 3 meses e 486 páginas, conversei com ele no mínimo três vezes por semana. O horário, sempre o mesmo (das 5h30 às 7h30); o ritual também: meu roupão, uma xícara de café, o livro e o computador. Ao todo, 72 horas de longas conversas, que se alternaram com longos silêncios, muita perplexidade, mas principalmente, intensas descobertas.

Não vejo ainda como – ou se – o que li vai ter alguma participação direta na minha dissertação. Confesso que essa leitura foi para mim um processo simbólico. Eu precisava começar por algum lugar, por alguém. Então, por que não Ele?

Não sei se algum dia farei alguma outra leitura de modo tão aprofundado. Ou se algum outro autor produzirá em mim um impacto tão grande. Afinal, “o primeiro Vigotski a gente nunca esquece”.

Não sou capaz de explicar o que li. Consegui, é verdade, reduzir a 1/7 o número de páginas, em relação ao original. Copiei muitas citações, quando fui incapaz de sintetizar suas ideias usando minhas palavras.

O que mais me ajudou a ler foi a maneira como ele escreve: em círculos, em espiral. Na verdade, acho que ele pensa em voz alta. É como se, escrevendo, ele fosse tornando as coisas mais claras para si mesmo e, portanto, para mim. Alguns o criticaram por isso. Eu o agradei o tempo todo. Pois a cada vez que lia uma passagem obscura, sabia que ele voltaria ao assunto, e tinha a esperança de que, então, eu já entenderia melhor. O que aconteceu muitas vezes.

Já sei que outros autores indispensáveis me aguardam. Na lista prioritária estão Saussure e Bakhtin, para só citar os clássicos.

Mas sei também que já não sou a mesma. E que, relendo o meu resumo, aprofundarei as noções que apenas toquei (aqui, prefiro novamente o francês, com o seu *effleurer*).

Enfim. Espero que este trabalho lhe sirva de algum modo, nem que seja só como um pretexto para a continuação de nossas trocas dialógicas.

Sua orientanda,

Béatrice

Monteiro Lobato, 5 de julho, 2015

Itinerário musical: *Pa Ri*

Para rir, para falar, para cantar... para descobrir

Prelúdio

Ao se ouvir esta canção pela primeira vez, sem nenhum conhecimento prévio, a pergunta que se faz é: em que língua ela está? Por trás desta, encontra-se outra pergunta, bem mais estimulante: mas afinal, **o que é língua?**

Poder apresentar esses dois desafios aos alunos foi o que me levou a escolher a canção *Pa Ri*, composta por Daniel Galli e interpretada por Rhaissa Bittar¹⁸. Apesar de não falar o francês – ou talvez mesmo, graças a isso – o autor resolveu arriscar-se nessa brincadeira, usando palavras em português de tal modo que o resultado soasse como se fosse francês (informação pessoal)¹⁹.

Uma das estratégias usadas pelo autor foi lançar mão de palavras de origem francesa (ex. rouge); outra foi distribuir as palavras de tal modo que o acento musical deslocasse o acento fonético (ex. “o rito, a pluma, o laço” tornam-se, para o ouvido, “ori, tuaplu, maulá”). O efeito obtido – na interpretação de Rhaissa Bittar, que tampouco fala francês – é surpreendente. O fato também de algumas palavras soarem exatamente do mesmo modo em francês e em português (ex. dormir, rir) contribui para iludir a mente. Um pequeno exemplo mostra bem o espírito travesso da composição: quando o incauto ouvinte pensa reconhecer a palavra “Paris” (em sua pronúncia francesa), ele está apenas sendo vítima de uma ilusão de ótica²⁰: o compositor usou a expressão “pa ri” no sentido de “pra rir”.

¹⁸ Antes de abordar esta parte do capítulo, aconselho o leitor a ouvir a canção *Pa Ri*. https://youtu.be/niFH2Gp5bm0?list=PLlIE9NFm4Gsjg2so_p_wSfufd7ORMV4oX

¹⁹ Comunicação por e-mail com Daniel Galli e Rhaissa Bittar, abril a setembro de 2016.

²⁰ Aqui, sou eu quem brinca com as palavras *óptico* - ou *ótico* (referente a visão) e *ótico* (referente a audição).

Itinerário

Eis algumas perguntas que podem ficar como pano de fundo do início ao fim: O que vem a ser uma língua? O que significa falar uma língua? Entender uma língua? Reconhecer uma língua?

1. Apresentação

a) Como introdução ao tema, pode-se perguntar aos alunos quais línguas eles falam, quais línguas são capazes de entender sem falar.

b) É possível reconhecer uma língua sem entendê-la? Como?

2. Primeira escuta

Ouve-se então a canção, cujo título / autor / cantor / nacionalidade / língua os alunos ainda desconhecem. Pedir apenas que ouçam com atenção, ora concentrando-se na **letra**, a) em que língua está?, - ora na **música**, b) de que país vem? Deixar os alunos expressarem livremente suas conclusões. Guiá-los gentilmente nesta passagem, durante a qual talvez se sintam perplexos, ou mesmo irritados, transmitindo-lhes a segurança de que sabemos aonde estamos indo. Acolher todos os comentários, reformulando-os, se necessário, mas sem acrescentar qualquer tipo de indicação.

3. Intermédio

a) O próximo passo, aparentemente sem ligação com o anterior, mas que prepara ao que se fará a seguir, é pedir aos alunos para anotarem algumas palavras do português que eles imaginam ser de origem francesa. Eles citam as palavras dando seu significado em português.

b) Pede-se então que procurem o significado de três palavras (extraídas da letra da canção, todas de origem francesa, também usadas em português) num dicionário francês-francês: abajur, garçom e pavê. Comparar os significados nas duas línguas.

Ex. Abajur: luminária de mesa (português do Brasil) / *abat-jour*: somente a cúpula (francês).

Este momento é importante não só para lembrar que existem muitas palavras de origem francesa no português, mas também para atentar nas possíveis diferenças de sentido entre as duas línguas. Além disso, é uma maneira de introduzir termos originários do francês, contidos na letra da música.

4. Segunda escuta

Chega-se então ao momento de entregar a letra da canção. Se o professor perceber que um aluno nem imagina que a canção foi escrita em português, pode dar o texto sem dizer que é a letra da canção, pedindo apenas que o aluno leia, comente, imagine um título (prolonga-se assim o suspense). Mesmo que o aluno tenha percebido – ou apenas desconfie – que a canção está (parcial ou totalmente) em português, ter a letra em mãos é o clímax da atividade: com efeito, a mente parece ter dificuldade em aceitar que o que estamos ouvindo corresponde ao que estamos lendo^{21 e 22}.

Ao ouvir a canção novamente, acompanhando a letra, o aluno confrontará sua percepção inicial com a realidade do texto. Teremos então a oportunidade de voltar às questões do início, de maneira mais aprofundada.

É o momento de procurar as outras palavras de origem francesa, e de mais uma vez comparar seu sentido em português e francês.

Pode-se pedir aos alunos que deem um título à canção.

5. Comentários finais

A discussão sobre todo o processo pode ocorrer imediatamente após a atividade completa – *à chaud* – ou ficar para a próxima aula, permitindo assim que cada um assimile a experiência toda e tire suas próprias conclusões.

²¹ Eu mesma fui submetida a esta experiência e posso testemunhar de seu impacto.

²² A atividade completa, tal qual a imaginei, encontra-se a seguir.

Relatos sobre a experiência

Desenvolvi essas atividades com 17 dos alunos de *FRANCOPHONIES*, no primeiro semestre de 2016. Todos, sem exceção, participaram ativamente de cada fase, e mesmo os mais *blasés* não puderam esconder sua surpresa, seu prazer.

1. Apresentação

a) Línguas estrangeiras faladas pelos alunos: inglês, francês, espanhol, italiano.

Línguas que são capazes de identificar, mesmo sem entender: alemão, italiano, russo, árabe, japonês.

b) O que permite reconhecer uma língua estrangeira: sua fonética, sua música / melodia, suas inflexões, seu ritmo, suas sonoridades; o tipo físico do falante, seus gestos.

2. Primeira escuta

a) A maioria dos alunos pensou que a letra estivesse em francês, mesmo estranhando o fato de entender tão pouco. Outras línguas citadas: espanhol, italiano, algumas palavras de português, uma mistura de línguas.

Alguns tiveram a impressão de que a canção começasse em francês e continuasse em português: essa impressão é fácil de explicar, já que nas duas primeiras estrofes o acento musical está defasado do acento fonético; já na terceira e na quarta, os dois acentos começam a se alinhar, e o ouvinte pode ‘adivinhar’ palavras em português. No entanto, a sensação criada pelas duas primeiras estrofes contagia as duas últimas, confundindo o ouvinte – o que aliás foi propriamente a intenção do autor. Apenas uma aluna afirmou categoricamente que a letra estava em português:

Escutamos uma música que, em um primeiro momento, me parecia totalmente em francês. O ritmo, a pronúncia, a entonação, tudo fazia meu cérebro ligá-la a uma canção francesa. (...) De repente, sem mais nem menos, parece que virou uma chavinha no meu cérebro e *voilà!* Comecei a entender quase toda a letra. Foi muito curioso e divertido. Impressionante como o nosso cérebro pode ser enganado por alguns artifícios tão simples. Fiquei orgulhosa de mim porque

Béatrice me disse que fui a primeira aluna a identificar que a música estava em português (I.S.)²³.

b) Houve bem mais diversidade nas respostas quanto ao provável país de origem da música: Espanha, Argentina, música cigana, Europa Oriental, Marrocos. Quanto aos possíveis gêneros: tango, *flamenco*, comédia musical, circo, *Moulin Rouge*, música regional de um pequeno país, música latina. E quanto às impressões gerais: dramática, muita energia, dinâmica, vontade de dançar, clássica.

3. Intermédio

Quando indagados sobre as palavras de origem francesa que usam em português, os alunos pareceram confusos, como se nunca tivessem realmente pensado no assunto. Depois de algum tempo, no entanto, e com minha ajuda, foram achando alguns exemplos: *crème brûlée*, *petit gâteau*, *plié*, buquê, boate, tricô, *joli*, defenestrar, sutiã.

Quanto às palavras extraídas da canção: *abat-jour* / abajur; *garçon* / garçom; *pavé* / pavê, e que têm acepções diferentes nas duas línguas - ou mais acepções em francês, poucos alunos conheciam todas suas nuances em francês.

4. Segunda escuta

Ao percorrer a letra, alguns alunos não a associaram com a canção que acabavam de ouvir. Outros ficaram surpresos ao ver o quanto o que haviam ouvido há pouco soava diferente do que liam agora. As palavras de origem francesa foram facilmente encontradas.

Listo abaixo essas palavras, começando com sua ortografia em português, acompanhadas de sua acepção mais comum nessa língua²⁴; seguem-se a ortografia francesa e o sentido mais comum nesse idioma.

Rouge ou ruge: pó ou pasta, de tonalidade entre o rosa e o vermelho, que se espalha nas maçãs do rosto.

²³ Diário discente.

²⁴ Baseei-me aqui, como para o restante da dissertação, nas definições do dicionário eletrônico Houaiss e do dicionário eletrônico Petit Robert.

Rouge: em francês, é antes de tudo uma cor (vermelho). Essa palavra tem 5 sentidos diferentes como adjetivo, e 5 outros como substantivo. Ficando apenas no campo lexical da maquiagem, teríamos: *rouge à joues* (ao pé da letra, vermelho para as bochechas), *rouge à lèvres* (ao pé da letra, vermelho para os lábios – ou seja, batom).

Curiosidade: a palavra batom, que usamos em português, em seu sentido original no francês – *bâton* – significa pedaço de madeira; pode no entanto ser usada por metonímia para descrever a forma de um objeto, dentre os quais o nosso batom (neste caso, *bâton de rouge à lèvres* seria a expressão completa).

Rímel: cosmético para os cílios.

Rimmel: mesmo sentido (é o nome de uma marca).

Marrom-glacê: doce feito de castanha conservada em xarope aromatizado com baunilha.

Curiosidade: apesar da definição do dicionário Houaiss – que corresponde exatamente à do Petit Robert – muitos brasileiros usam o termo para designar um doce de batata-doce²⁵.

Garçom: empregado encarregado de servir as pessoas em restaurantes, cafés, coquetéis, residências etc.

Garçon: em francês, há 4 sentidos diferentes, um deles equivalente ao usado em português. O sentido mais comum é *menino*.

Curiosidade: em português, criamos o feminino *garçonete*, que não existe em francês. *Garçonete*, em francês, se diz *serveuse*.

Pavê: doce preparado com palitos-franceses, geralmente embebidos em algum tipo de bebida licorosa, arrumados em camadas e recheados com creme, gelatina ou musse de diversos sabores.

²⁵ “O nome marrom-glacê indica no mundo inteiro um doce trabalhoso, caro e refinado, no qual se cozinha a castanha europeia pelada em calda de açúcar aromatizada com baunilha. É consumido como guloseima ou destinado à confeitaria. Menos no Brasil. Aqui, a maioria o conhece como uma sobremesa industrial, à base de batata-doce.”

<http://paladar.estadao.com.br/noticias/comida,marrom-glacê-de-batata-doce> (consultado em 2016).

Pavé: no francês, a palavra tem 6 sentidos diferentes, sendo que os mais comuns estão associados à pavimentação das ruas. A partir da associação com a forma do paralelepípedo, a palavra pode designar um livro grosso, ou mesmo uma sobremesa.

Ratatouille: esta palavra não existe em português. Na letra da canção, aparece com letra maiúscula, por designar o nome de um filme da Disney (2007)²⁶. Antes de mais nada, é uma preparação culinária.

Os títulos encontrados pelos alunos para a canção revelam um pouco do que foi esta experiência para eles. Em português: Mistura; Tango em português com sotaque francês; O disfarce; Estapafúrdio; Vida frenética.

E em francês: *Montagne russe*; *Ouragan de mots*; *Mélange*; *Peinture abstraite*; *Confrontations*; *Ambiguïté*; *Une clé qui change tout*; *Confusion*; *Pot-pourrire*²⁷.

5. Comentários finais

Várias explicações foram dadas pelos alunos para o fato de não terem percebido que a letra fora escrita em português: as palavras foram cortadas, dilaceradas (*sic*); o acento tônico foi deslocado, criando uma nova divisão das sílabas; o son [ʁ] tão característico do francês, é repetido várias vezes²⁸. Os alunos também observaram que a cantora força a entonação, para parecer francesa. Outra armadilha: as palavras que têm o mesmo som – ou um som parecido – em francês e português (como rir e dormir). Um aluno teve esta observação curiosa: quando falamos em português, imitando o sotaque espanhol, há mais chances de sermos entendidos por um interlocutor hispano-falante. (De modo similar, alguém que pensa falar corretamente uma língua estrangeira, mas cujo sotaque é muito forte, poderá

²⁶ O desenho animado conta a história de Rémy, um rato que vive em Paris e que sonha em se tornar um *chef* de cozinha.

²⁷ Fui eu quem inventou este último título, não resistindo ao prazer de acompanhar os alunos na brincadeira iniciada por Daniel Galli. *Pot-pourri*, com seus 4 sentidos em francês, é um exemplo de palavra de origem francesa, que no português guarda apenas 2 dos sentidos originais. Pensei nela como "mistura de elementos heterogêneos; miscelânea", e criando um jogo de palavras inspirado pelo nome da canção, Pa ri = para rir, cheguei a *Pot-pourrire*: pote para rir.

²⁸ contei 35 vezes (sem considerar a letra R em posição final, já que neste caso a pronúncia pode variar conforme a região do Brasil e que nesta posição ela soa muito menos: um exemplo, o próprio título da canção, onde "para rir" ficou sendo "pa ri").

não ser entendido pelo nativo.) Última observação quanto à questão da identificação da língua: alguns alunos começaram a perceber o português a partir da metade da música, quando efetivamente o acento da música passa a corresponder ao acento tônico das palavras.

Todos os alunos demonstraram grande interesse pela atividade, do início ao fim, assim como um prazer evidente. Um dos comentários dos alunos que melhor resume nossa experiência: “Genial! Nunca ouvi uma canção que transtornasse de tal modo minhas expectativas.”

Coda

O fato de eu ter sido submetida à experiência, antes de apresentá-la a meus alunos, conferiu-lhe maior legitimidade, ou mesmo credibilidade. Não era difícil imaginar que o impacto que ela havia provocado em mim se repetiria, parcial ou totalmente, com os alunos. O resultado foi bem além de minhas expectativas. Ao observar a reação de meus alunos, ao ouvir seus comentários, fui levada a pensar na importância da pronúncia, da entonação, do ritmo. É necessário conhecer palavras, mas sem a pronúncia correta, corre-se o risco de prejudicar a comunicação ou até mesmo de impedi-la. Em suma: a prosódia é muito importante.

Gostaria de terminar com dois jogos de palavras. Em francês, *pari* (que se pronuncia exatamente como se fosse a capital francesa) significa *aposta*. O título poderia, portanto, significar algo como: “Aposto que você não adivinha em que língua foi escrita esta canção!”

Pa Ri remete ainda a um verbo, em português:

parir

- 1 expulsar do útero (feto e secundinas); dar à luz; partejar
- 2 Derivação: sentido figurado: expelir (algo) de dentro de si
- 3 Derivação: sentido figurado: criar (algo novo); produzir, engendrar

A partir da melodia e da letra desta canção, eu *pari* (no 3º sentido da palavra) uma série de atividades. *Pari* uma nova maneira de enxergar a língua e pude presenciar o mesmo processo acontecendo nos alunos.

Quando ouvimos a pergunta feita logo no início deste capítulo (O que é língua?), podemos ter a impressão de ter a resposta... “na ponta da língua”. Ora, basta que nos aprofundemos um pouco para nos dar conta de que esta é uma questão complexa, uma das razões de ser da própria Linguística. Não é nosso objetivo entrar na discussão acadêmica com nossos alunos, mas tão somente convidá-los a desenvolver uma curiosidade que lhes permitirá ir além dos clichês e das aparências.

Documentos

As três páginas que seguem foram distribuídas uma de cada vez, ao longo das atividades.

Perceptions

Quelles langues parlez-vous? Lesquelles comprenez-vous? Citez 2 ou 3 langues que vous seriez capable d'identifier, même si vous n'en comprenez pas un seul mot.

En quelle(s) langue(s) est cette chanson? Justifiez votre réponse.

A quel(s) pays associez-vous sa mélodie, son rythme? Pourquoi? Qu'est-ce que cette musique évoque en vous?

Citez 3 mots en portugais que vous imaginez être d'origine française.

Cherchez dans le dictionnaire le sens des mots suivants (en français puis en portugais):

Abat-jour / abajur

Garçon / garçom

Notez-en la définition ainsi que vos conclusions.

Confrontations

Cherchez, dans le texte ci-dessous, des mots d'origine française.
Aimez-vous ce texte? Qu'en pensez-vous?

*Na fila dupla ali, aflito a rir
Dou ré, repenso o rumo, reinvento o vir
Se errar, ferrou! Correr? Morrer? Fugir?
O carro, o roubo, o risco do existir*

*O rito, a pluma, o laço, a blusa blue
O rouge, a sombra, o rímel e o riso ácido
O rato, o reto, o rico, o rótulo
O burro, o lerdo, o sujo e o rápido*

*A fé que rege a vida da noviça
Perde quando o vício do hábito a despir
Se ajoelhar no milho e se humilhar
Se arrepender, rezar, se revelar*

*Marrom glacê, garçon, pavê, pa ri
O Ratatouille, o queijo e o rondelli
Jogar, jurar, jorrar, chover, dormir
Urrar, berrar, chorar, morrer de rir*

Imaginez un titre pour ce texte.

Pa Ri, Daniel Galli
Interprétée par Rhaissa Bittar

A présent, réécoutez cette chanson.

Quelles sont vos conclusions? Commentaires? Sentiments?

Activité proposée par Béatrice Reichen,
à partir d'une suggestion de Cristina Pietraroia,
dans le cadre du *Mestrado USP*. Mars 2016

Correspondências: *Cancionista 1*

Email de Rhaissa Bittar intérprete de Pa Ri (junho de 2016):

Sobre a música Pa Ri, é uma composição do Daniel Galli. Lembro que saímos do filme Vicky Cristina Barcelona e ele disse, "Quero fazer uma música que pareça francês!" e então ele apareceu com Pa Ri. Pra mim, um desafio na pronúncia (já que não sei fazer o "r" francês) e na interpretação porque aquelas palavras quebradas tinham que fazer sentido de alguma forma.

Email de Daniel Galli, compositor de Pa Ri (e-mail, junho 2016)

Olá, Beatrice!

Que delícia ouvir o seu relato a respeito de Pa Ri. É muito gratificante quando um trabalho que fazemos com tanto carinho ecoa dessa maneira.

Confesso que não falo francês. Acho que esse fato é que possibilitou me arriscar em tal empreitada. Não tive o medo de assumir o risco do ridículo. Normalmente, o compositor de música popular precisa passar por isso.

Claro que você pode usar a canção no seu trabalho. Me emocionou saber que ajudei a provocar, de alguma forma, a curiosidade e a reflexão desse grupo de alunos a respeito da língua. Esse é um assunto que também me fascina e que está diretamente relacionado à música, minha área de atuação.

Pra compartilhar um pouco com vocês o processo de criação, eu posso dizer que me diverti um bocado. Trabalhei a letra e a música de maneira conjunta e não sabia, absolutamente, que história nasceria dessa brincadeira.

Me sinto reconfortado. Nos acostumamos a ver nossa língua ser tão maltratada que o seu email serviu pra, de alguma forma, fazer aquela voz dentro da gente argumentar. "Viu? Você está no caminho certo". Muito obrigado.

2º MOVIMENTO A MÚSICA

Justamente ela, cujo privilégio consiste
em saber dizer o que não pode ser dito de
nenhum outro modo.

(Claude Lévi-Strauss)

Dançando conforme a música

Contextos

Já no subtítulo de seu livro, José Miguel Wisnik nos adverte: não há uma só música; não há uma só história. *O som e o sentido: uma outra história das músicas* nos conduz em uma viagem pelo tempo e pelo mundo, tendo como fio condutor a música, ou melhor, o som e o sentido. É também o que eu proponho agora, um passeio pelo tempo e pelo espaço da música, não apenas para orientar o leitor não-músico, como dando talvez uma nova perspectiva àqueles que já conhecem bem o assunto²⁹.

Quando falamos em ‘música ocidental’, referimo-nos, habitualmente, a um **período** e um **lugar** bem precisos: a música europeia dos séculos XVIII e XIX. Com efeito, durante essa época, houve uma concentração tão intensa de grandes músicos que um melômano que tivesse vivido entre 1790 e 1840 poderia ter tido o privilégio de ouvir Mozart, Haydn, Beethoven, Rossini, Schubert, Mendelssohn, Schumann, Chopin e Liszt (JOURDAIN, 1998, p. 252)³⁰. O que chamamos de música – ou Música – está, portanto, frequentemente, relacionado a uma época, a um lugar.

As duas primeiras das oito acepções da entrada *musica* do *dicionário Houaiss* vêm reforçar a relatividade desta concepção: combinação harmoniosa e expressiva de sons; a arte de se exprimir por meio de sons, seguindo regras variáveis conforme a época, a civilização etc.

Logo, além de termos em mente a questão da época, devemos nos perguntar: quem define o que é harmonioso ou expressivo? Onde? Quando?

²⁹ O livro de Wisnik também foi para mim ‘uma outra história’: ele me acompanha desde o início do mestrado, num longo processo de aproximação. Anotei em meu diário de leituras em maio de 2015, após a primeira tentativa: “Preciso me preparar intelectual e psicologicamente para tentar de novo”. E finalmente, em janeiro de 2016: “Terminei, é muitíssimo interessante, preciso fazer o fichamento. Quero usar para contar a história da música”.

³⁰ Outras informações curiosas da mesma fonte: apenas 250 compositores são ouvidos hoje em concerto; 20 % das composições ouvidas foram escritas por três homens (Bach, Mozart e Beethoven); 50 % foram escritas por 16 compositores; e 75% por 36 (JOURDAIN, 1998, p. 252).

A escala

Ao invés do termo *relatividade*, ao falar da ideia que cada sociedade tem da música, poderíamos usar *arbitrariedade*, no sentido saussuriano. Para ilustrar este conceito, vamos tomar um exemplo musical conhecido: a escala³¹. Desde pequenos, aprendemos as sete notas de cór, falando ou cantando³², e até chegamos a escamotear o fato que nossa escala é feita, na verdade, de 12 semitons³³. Outra informação importante é a que nos revela o professor de psicologia Aniruruddh D. Patel em seu amplo estudo de neurociência cognitiva, *Music, language, and the brain*, a saber que pelo mundo afora, se o conceito de **oitava** parece ser um padrão na maioria das culturas, as **escalas** são muito variáveis. A menor escala conhecida tem apenas dois tons (certos grupos de índios americanos). No extremo oposto, um músico americano, Harry Partch, criou instrumentos que dividem a oitava em até 43 partes³⁴. Patel afirma ainda que a divisão mais frequente no mundo é a de cinco tons (PATEL, 2008, p. 17). A escala é, de fato, o elemento mais importante no sistema musical de um povo. Wisnik afirma que é ela que vai diferenciar o som do ruído e acrescenta:

A escala é uma reserva mínima de notas, enquanto as melodias são combinações que atualizam discursivamente as possibilidades intervalares reunidas na escala como pura virtualidade. (...) As escalas são paradigmas construídos artificialmente pelas culturas, e das quais se impregnam fortemente, ganhando acentos étnicos típicos (WISNIK, 1989, p. 71).

Para Patel, “não há universais sônicos”. O único consenso entre as culturas é que a “música precisa envolver sons, de algum modo. (...) Contanto que o

³¹ Escala: organização dos sons em sequência, dentro de uma oitava; gama.

³² Quem não conhece: “Dó, um dia um lindo dia...” (trilha sonora do filme *A noviça rebelde*) ou “Dorme a cidade...” (contrapartida brasileira de Chico Buarque)?

³³ Explicação resumida: olhando o teclado do piano, de dó a dó temos sete teclas brancas, que correspondem às sete notas conhecidas da escala (do, ré, mi, etc.). As teclas pretas, em número de 5, completam a série de 12 semi-tons que compõem a escala tal como a conhecemos no ocidente. Ou seja, de uma tecla à sua vizinha (branca ou preta) temos um semitom. Dito de outra forma: uma oitava pode ser ‘cortada’ em pedaços de tamanhos diferentes. Nós escolhemos ‘cortá-la’ em 12.

³⁴ Harry Partch, músico americano (1901 – 1974), achava a música do teclado ocidental tão limitada que definia o instrumento como “12 barras brancas e pretas, uma grade que se interpõe à liberdade musical” (PATEL, 2008, p. 17, minha tradução). Vale a pena procurar no *Youtube* vídeos que mostram Harry Partch e seus instrumentos.

compositor e o público considerem isso música, é música”³⁵ (PATEL, 2008, p. 12). Como exemplo curioso, cita a famosa e polêmica peça 4’33’’ de John Cage³⁶ (1952): durante quatro minutos e trinta e três segundos, um pianista se senta diante do piano... em silêncio. Neste caso, nos explica Patel, a música é o som ambiente, “filtrado pela intenção do público de perceber numa moldura estética o que quer que ouça”³⁷ (PATEL, 2008, p. 12).

Voltando ao exemplo de escala, podemos concluir que dividi-la em 7 notas ou 12 semitons é algo tão arbitrário quanto dividir o *continuum* de cores, afirmando que o arco-íris tem sete divisões, o que vem a ser “uma convicção muito etnocêntrica” (WISNIK, 1989, p. 36). A comparação da escala com o arco-íris parece-me ideal por evocar uma figura viva em nossas mentes, em nosso imaginário. Será que quando pequenos, nós algum dia contamos as sete cores do arco-íris?³⁸ Ou será que aconteceu o inverso: ao sermos ensinados que eram sete, passamos a ‘enxergá-las’?

Cada cultura escolhe, portanto, uma série de sons que serão utilizados, “sons musicais doadores de ordem”, enquanto todos os outros serão relegados ao papel de ruído (WISNIK, 1989, p. 59).

Um pouco de história

Mas como surgiu a música que ouvimos hoje? Que caminhos percorreu para chegar até aqui? Passo a apresentar as principais fases desta história, usando as informações trazidas por Robert Jourdain, pianista e compositor, em seu livro *Música, cérebro e êxtase: como a música captura nossa imaginação* (1998). Tudo começou com o canto dos monges cristãos da Idade Média, os famosos cantos

³⁵ Original: “there are no sonic universals (...) music must involve sound in some way (...) As long as the composer and audience consider this music, then it is music”. Tradução minha.

³⁶ John Cage, músico norte-americano (1912 – 1992) que “com sua obra inovadora, criou uma nova estética musical, que influenciou diversos campos da música do século XX”. <http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/JohnCage.html> (consultado em 02/12/2016). Vale a pena assistir à apresentação da peça, quase uma encenação teatral: <https://youtu.be/JTEFKFiXSx4> (consultado em janeiro de 2017).

³⁷ Original: “filtered through the audience’s intent to perceive whatever they hear in an aesthetic frame.” Minha tradução.

³⁸ Ao pesquisar para lembrar quais eram as sete cores (vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, anil e violeta) dou-me conta que não saberia reconhecer ou definir a cor ‘anil’, embora a tenha decorado.

gregorianos³⁹: neles, havia apenas uma linha melódica, para cima ou para baixo, que variava pouco, muito parecida com a própria fala. Eram, na verdade, “orações faladas”, o que importava eram as palavras.

À medida que a melodia foi ficando mais complexa, com notas mais altas e mais baixas com as quais nem todos os cantores podiam lidar, começaram a aparecer várias linhas vocais idênticas, separadas apenas por graus. No século XI, as partes tomam caminhos separados, a superior se torna mais complexa, mas as vozes continuam sincronizadas com as palavras. Só no século XIII é que surge a **polifonia**, a voz ganha liberdade de movimento. A harmonia vai surgindo, mas a melodia ainda é primordial; as mudanças são criticadas pela igreja, cujo objetivo é que as palavras sejam perfeitamente entendidas e que também quer abolir qualquer forma de emoção e de prazer.

Graças ao órgão, que passa a acompanhar o canto, surge a possibilidade de “empilhar os sons”, formando acordes. A passagem da música “horizontal” para a “vertical” faz-se de maneira progressiva, durante séculos. Surge a imprensa, partituras circulam, os lares se dotam de um cravo⁴⁰. A **harmonia** ainda não é importante: a maioria dos mestres compositores se contenta em dar a **melodia** e os tons graves, deixando a seus alunos a liberdade de preencher as partes intermediárias. A harmonia moderna só começa com o barroco, por volta de 1600, que oscila entre o “gótico” e o “grotesco”, concebido para “estontear”. Surge o período clássico, no qual a harmonia se torna o centro das composições.

Em 1850, os músicos já haviam explorado tudo o que podiam explorar. Restavam ainda os tons cromáticos, os tons estranhos, os diferentes timbres dos instrumentos. Na virada do século XX, chegou-se a um impasse: alguns compositores recuam para formas mais antigas, outros seguem avançando, criando a

³⁹ Gregoriano: relativo ao santo e papa Gregório I (c. 540-604), reformador do papado e da liturgia da Igreja católica e arquiteto da sociedade cristã medieval, a quem se deve haver coligido o repertório do cantochoão.

⁴⁰ A principal diferença entre o cravo e o piano: no primeiro, as cordas são pinçadas, ou seja, a intensidade do som não pode ser controlada pelo músico; no piano, as cordas vibram, e o músico pode dar maior ou menor intensidade às notas, de onde o nome italiano dado ao instrumento, *pianoforte*, isto é, suave e forte.

música atonal⁴¹. Para o autor, se esta música tem seus seguidores, poucos a apreciam realmente, pois ela carece de harmonia (JOURDAIN, 1998, p. 131-139).

Um outro autor, Jacques Attali, economista e escritor francês, traça em poucas linhas a história da música, das origens a hoje:

Entre o canto dos primeiros homens para chamar as aves, a flauta dos primeiros pastores, o arco dos primeiros caçadores, o espírito dos deuses percebidos nos primeiros roncões do céu, a polifonia primitiva, o contraponto clássico, a harmonia tonal, o dodecafonismo serial⁴², o *jazz*, o *rap*, a música eletrônica e o *sampling* de hoje, o que há de comum é apenas um mesmo sonho: moldar os ruídos, extrair o belo do caos⁴³ (ATTALI, 2001, p. 23).

Por que e para que a música?

O que fica claro ao viajarmos assim no tempo e no espaço é a necessidade que o homem teve, desde sempre e em toda parte, de fazer e ouvir música. Mas por quê? E para quê? Inúmeras seriam as respostas possíveis. Trago algumas delas que nos ajudam a avançar em nossa reflexão. Para Jacques Attali, “Ela [a música] explora em um código dado todo o campo dos possíveis mais depressa do que pode fazê-lo a realidade material”⁴⁴ (ATTALI, 2001, p. 13). Este mesmo autor afirma, ao longo de todo seu livro, a importância da música para canalizar a violência natural dos homens e da sociedade: “ela prova a possibilidade de viver juntos, de transformar as violências em ordem, o barulho em arte”⁴⁵ (ATTALI, 2001, p. 52).

Robert Jourdain faz a apologia da música, ao focalizar a perfeição de seu movimento e de seu efeito em nossos corpos e mentes:

Enquanto o movimento físico é sufocado por inícios, paradas, tropeções, a música estabelece um fluxo contínuo, e o faz com proporções perfeitas. A boa

⁴¹ O sistema **atonal** surge em oposição ao sistema **tonal**, usado comumente hoje no ocidente, que por sua vez se contrapõe ao sistema **modal**. Essas diferenças são importantes, ao se falar de música, mas não entram no âmbito do presente trabalho.

⁴² Dodecafonismo: sistema de composição atonal, composto de 12 sons.

⁴³ Original: “Entre le chant des premiers hommes appelant les oiseaux, la flûte des premiers bergers, l’arc des premiers chasseurs, l’esprit des dieux entendus dans les premiers grondements du ciel, la polyphonie primitive, le contrepoint classique, l’harmonie tonale, le dodécaphonisme sériel, le jazz, le rap, la musique électronique et le sampling d’aujourd’hui, il n’y a de commun qu’un même rêve de mise en forme des bruits, d’extraction du beau hors du chaos”. Minha tradução.

⁴⁴ Original: “Elle explore dans un code donné tout le champ des possibles plus vite que ne peut le faire la réalité matérielle”. Minha tradução.

⁴⁵ Original: (...) “elle prouve la possibilité de vivre ensemble, de transformer les violences en ordre, le bruit en art”. Minha tradução.

música dificilmente pára e a grande música é quase impossível de interromper (...). E, assim, a experiência da música é inteiramente artificial, com suas qualidades quase desconhecidas na vida cotidiana, a não ser em momentos especiais, quando as coisas dão perfeitamente certo. Essa perfeição é que torna a música arte (JOURDAIN, 1998, p. 382).

Jourdain explica então (citando Oliver Sacks⁴⁶) como, graças a essas características, a música opera nas pessoas que sofrem da doença de Parkinson, “ao transportar o cérebro para um nível de integração acima do normal”:

A mágica que a música faz com os pacientes de Parkinson não é diferente da que faz com todos nós. Ela nos tira de nossos hábitos mentais congelados e faz nossas mentes se movimentarem como habitualmente não são capazes. Quando somos envolvidos por música bem escrita, temos entendimentos que superam os da nossa existência mundana e, em geral, estão além da lembrança, quando a música cessa (a menos que nos lembremos da própria música). Quando o som pára, voltamos para nossas cadeiras de rodas mentais” (JOURDAIN, 1998, p. 383).

No pungente documentário *Alive inside*⁴⁷, o mesmo Oliver Sacks diz que a música é inseparável da emoção; ela não é apenas um estímulo fisiológico, ela vai “chamar a pessoa inteira”. O cientista afirma que ela afeta mais o cérebro que qualquer outro estímulo. Ele nos explica como pacientes que sofrem da doença de Alzheimer e outros problemas mentais podem readquirir sua identidade graças à música. Se o filme mostra principalmente o efeito da música em portadores de alguma doença, ele nos fala de modo mais geral em como ela pode **transformar** a vida de todos nós. A palavra “despertar” é usada várias vezes, não só no sentido de sair do sono ou da apatia, mas de nos despertar para quem somos realmente ou poderíamos ser. Os depoimentos falam de “mágica”, “alegria”, “liberdade”, “perfeição”, “desabrochar para a vida”.

⁴⁶ Professor de neurologia e escritor anglo-americano (1933 – 2015).

⁴⁷ Filme de Michael Rossatto-Bennett (2014). Dan Cohen é o fundador da organização, sem fins lucrativos, *Música e Memória*. O grupo luta para provar que a música tem capacidade de combater a perda de memória, trazendo identidade para pessoas depressivas ou com problemas de esquecimento. Este documentário mostra experiências de vários americanos que testemunharam a diferença que a música faz. Com depoimentos de especialistas, o filme traz essa forte conexão entre música e alma, uma cura que atinge onde os medicamentos normais não conseguem chegar. <http://www.adorocinema.com/> (consulta feita em 23/12/2016).

Musicophilia é o nome de um livro onde Oliver Sacks trata de casos de pessoas que sofrem de distúrbios ligados à percepção musical⁴⁸. No prefácio desta obra, o autor explica que são raras as pessoas que nascem desprovidas dos mecanismos que permitem apreciar melodias. E prossegue:

Sobre a maioria de nós, porém, a música exerce um grande poder (...). A inclinação para a música revela-se na primeira infância, é manifesta e essencial em todas as culturas e provavelmente remonta aos primórdios da nossa espécie. Essa “musicofilia” é um dado da natureza humana. Ela pode ser desenvolvida ou moldada pela cultura em que vivemos, pelas circunstâncias da vida e pelos talentos ou deficiências que temos como indivíduos. Mas é tão arraigada na natureza humana que devemos considerá-la inata (...) (SACKS, 2007, p. 9-10).

Ao falar sobre a canção, especificamente, no 4º Movimento, voltaremos ao efeito transformador que a música e a canção podem ter no ensino-aprendizagem.

LEGATO: AO VERBO / MÚSICA

Após analisar aspectos da linguagem verbal e da linguagem musical, explorando algumas particularidades, riquezas e limitações de cada sistema, vamos abordar, no 4º Movimento, aquilo que pode reunir os dois em um só: **a canção**. Um modo de preparar esta transição é pensar na **voz**, que pode expressar tanto um quanto outro. Luiz Tatit explica isto de maneira poética:

A voz que fala interessa-se pelo que é dito.
 A voz que canta, pela maneira de dizer.
 Ambas estão adequadas às suas respectivas funções. (...)
 A voz articulada do intelecto converte-se em expressão do corpo que sente.
 (...)
 A voz que canta prenuncia, para além de um certo corpo vivo, um corpo imortal. (...)
 É quando o cancionista ultrapassa a realidade opressora do dia-a-dia, proporcionando viagens intermitentes aos seus ouvintes.
 É quando o cancionista tem o poder de aliviar as tensões do cotidiano, substituindo-as por tensões melódicas,
 em que só se inscrevem conteúdos afetivos ou estímulos somáticos.
 A voz que fala, esta sim prenuncia o corpo vivo, o corpo que respira,
 o corpo que está ali, na hora do canto.

⁴⁸ O título do livro em português é *Alucinações musicais*.

Da voz que fala emana o gesto oral mais corriqueiro, mais próximo da imperfeição humana.

É quando o artista parece gente.

É quando o ouvinte se sente também um pouco artista.

Dessa singular convivência entre o corpo vivo e o corpo imortal
brotam o efeito de encanto e o sentido de eficácia da canção popular.

(TATIT, 2002, p. 15-16)

Mas antes disso, exploro o tema que motivou todo este trabalho, o ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

Itinerário musical: *Je vole*

A música sem música

Prelúdio

O que sobra de uma canção... se retirarmos a música? Esta é a pergunta que pode vir à mente ao se assistir à *La famille Bélier*. Neste filme de Eric Lartigaud (2014), Paula (Louane Emera) é uma adolescente francesa que enfrenta todas as questões comuns de sua idade: o primeiro amor, os problemas na escola, as brigas com os pais. Mas a sua família tem algo diferente: seu pai (François Damiens), sua mãe (Karin Viard) e o irmão são surdos e mudos. É Paula quem administra a fazenda familiar e quem traduz a língua de sinais nas conversas com os vizinhos. Um dia, ela descobre ter o talento para o canto, podendo integrar uma escola prestigiosa em Paris. Mas como abandonar os pais e o irmão?⁴⁹

Na cena escolhida para a atividade, a protagonista canta para um júri, durante um concurso. Nas arquibancadas, afastados do palco, estão também seus pais e seu irmão. Eles vieram trazê-la e torcer por ela, mas parecem excluídos deste grande momento. Até que Paula começa a olhar para eles e a traduzir-lhes a letra da canção que está interpretando – *Je vole*⁵⁰ – na linguagem dos sinais.

A letra se encaixa perfeitamente na história desta jovem que deve deixar a família para seguir seu sonho: ser cantora. Ao mesmo tempo em que ela canta para tentar a sorte diante do júri, ela canta para homenagear seus pais e se despedir deles. Escolhi esta canção por considerar instigante – ao estudar-se uma língua, e portanto, essencialmente sons – colocar-se por alguns instantes na pele de quem não ouve. Ao assistir a esta cena, podemos nos colocar no lugar dessa família, que veio acompanhar a jovem, mas que não pode partilhar com ela de sua paixão, a música. Como uma criança que cresceu num ambiente silencioso pode tornar-se cantora? Ironia do destino? ‘Licença poética’ do diretor? Questões lógicas à parte, o tema pareceu-me convir a uma reflexão sobre a linguagem verbal e a linguagem musical.

⁴⁹ *A família Bélier*, sinopse de www.adorocinema.com (consultado em janeiro de 2017).

⁵⁰ *Je vole*, tal qual aparece no filme, é uma adaptação da canção de mesmo título de Michel Sardou (1978). As duas letras encontram-se a seguir, em Documentos.

Para criar esta atividade, inspirei-me em uma outra cena do filme em que a jovem também canta, e em que seus pais e seu irmão, na plateia, são os únicos que não ouvem. Estão totalmente alheios ao evento. O volume vai ao poucos diminuindo até que nós, espectadores, não ouvindo mais nada nos sentimos como aquela família...

Itinerário

1. Assistir a cena SEM o som⁵¹

Sem preparação alguma, mostrar a cena onde Paula canta para o júri. O que veem os alunos: a cantora e o pianista, no palco; o júri, em frente ao palco; e na plateia, bem no alto, um casal com um adolescente (uma família?), e um rapaz um pouco afastado do pequeno grupo (um amigo? o namorado?). A moça canta, o júri está sério, a família não demonstra muito interesse. De repente, a moça começa a fazer sinais, olhando para o pequeno grupo (casal e adolescente) e estes se animam. Ao final da apresentação, o júri parece satisfeito, assim como o pianista e a jovem cantora; o pequeno grupo na plateia se levanta e aplaude. Pede-se apenas que os alunos observem e comentem o que viram.

Perguntas que podem conduzir o diálogo:

- a) Que tipo de evento seria este?
- b) Quem seria cada personagem?
- c) A canção parece alegre ou triste?
- d) É possível adivinhar o tema?
- e) Procurar imitar alguns dos gestos, anotar os sentidos possíveis.
- f) Pergunta provocação: O que fica da música... sem a música?

2. Assistir à mesma cena COM o som

- a) Deixar os alunos comentarem: voz, interpretação, melodia, ritmo.
Comparar com o que imaginaram.

⁵¹ Pode-se usar o DVD do filme ou a cena que se encontra em <https://youtu.be/21nR2lmvTSs> (consultado em janeiro de 2017).

- b) Alguma palavra que eles entendem parece corresponder às hipóteses que eles fizeram quanto aos gestos?

3. Produção escrita

Com alunos intermediários ou avançados, partir das palavras que eles entenderam / memorizaram, e pedir que escrevam uma frase, um verso.

Ex. *parents / enfant / train/ Atlantique*

Je ne suis plus un enfant, je vous quitte chers parents.

Je prends un train magique pour rejoindre l'Atlantique.

4. Refrão

A partir da versão áudio⁵², para que possam se concentrar melhor no som, tentar reconstituir o refrão. Com alunos menos avançados, dar as frases abaixo, pedir para que sublinhem o que ouvem e numerem em seguida as frases, na ordem em que as ouvem (atividade já realizada, abaixo).

Vous aurez un enfant / Vous n'aurez plus d'enfant (5)

Mes (chers) parents (1)

Je vous aime / je ne vous aime pas (3)

Ce matin / Ce soir (6)

Je m'enfuis / je ne m'enfuis pas (7)

Je vole / je ne vole pas (8, 10, 12, 13)

Entendez / Comprenez (bien) (9)

Je pars / Je ne pars pas (2, 4)

Avec / Sans fumée / alcool (11)

5. Canção completa

Passar a canção do início ao fim, na versão áudio. Pedir para anotarem palavras, expressões.

⁵² <https://youtu.be/McF-ZsJi9Qo> (consultado em janeiro 2017).

6. Letra

Dar a letra.

7. Descoberta do léxico

- a) explicar as palavras que os alunos não entendem, e/ou
- b) pedir que infiram o sentido (no contexto), e/ou
- c) pedir que procurem no dicionário, e/ou
- d) incluir explicações do vocabulário menos comum na letra e/ou ilustrações⁵³.

8. Atividades complementares (fora da sala de aula)

- a) Procurar a versão original de Michel Sardou, comentar, comparar; e/ou
- b) Procurar, na Internet, algumas palavras na linguagem dos sinais⁵⁴; e/ou
- c) Comentar a experiência como um todo.

Relatos sobre a experiência

Apresentei esta atividade a 17 dos alunos de *FRANCOPHONIES*, de diversos níveis, inclusive A1 (alguns alunos estavam em duplas e os outros, sós) durante o segundo semestre de 2016. A maioria dos alunos (9) conhecia a cantora e/ou o filme. As diferenças nas reações e participação foram maiores do que eu imaginara.

1. Assistir à cena SEM o som

Os alunos não se mostraram surpresos, talvez porque façamos com frequência coisas ‘insólitas’.

Perguntas feitas:

- a) Que tipo de evento seria este?

Todos identificaram tratar-se de concurso com júri.

⁵³ Veja a letra completa com o vocabulário, a seguir.

⁵⁴ Exemplo: dicionário com 3600 vídeo-palavras. www.sematos.eu/lfs-p-abdomen-8539-fr.html (consultado em janeiro de 2017).

b) Quem seria cada personagem?

Reconheceram a família (pais e irmão). A maioria dos alunos entendeu que os três membros são surdos. Alguns acharam que apenas a mãe é surda (pois é ela que demonstra maior emoção). Só um aluno não percebeu que a cantora traduz a letra em língua de sinais, achando que fossem apenas gestos mais explícitos.

c) A canção parece alegre ou triste?

Os alunos foram unânimes (salvo duas exceções) em julgar tratar-se de uma canção triste (ou séria). Um adolescente interpretou como sendo uma canção alegre, que fala de liberdade. E um jovem adulto falou de esperança.

d) É possível adivinhar o tema?

Vôo, liberdade, amor, pássaro, partida, morte, família.

e) Procurar imitar alguns dos gestos, anotar os sentidos possíveis:

Voar / pássaro / natureza, liberdade; nascimento, vida, chorar, amar, entender, sorriso, garganta, peito, partida, ondas do mar, separação, morte.

f) Pergunta provocação: O que fica da música... sem a música?

Por unanimidade: a emoção, os sentimentos. Mas também os gestos, as expressões, a mensagem.

2. Assistir à mesma cena COM o som

a) Deixar os alunos comentarem: voz, interpretação, melodia, ritmo. Comparar com o que imaginaram:

De modo geral, os alunos gostaram da voz e da interpretação da cantora, acharam que correspondia ao que imaginaram. Um aluno comentou que sem o som, ele se esforçou mais para entender.

b) Alguma palavra que eles entendem parece corresponder às hipóteses que eles fizeram quanto aos gestos?

Voar, chorar, pais, amor, peito, avançar, sorrir, partir, respirar.

3. Produção escrita

Com alunos intermediários ou avançados, partir das palavras que eles entenderam / memorizaram, e pedir que escrevam uma frase, um verso. Mesmo os alunos avançados tiveram muita dificuldade em entender / reter qualquer palavra, além das já citadas, ligadas aos gestos. Com vários alunos, pulei esta atividade. Outros alunos participaram, escrevendo:

Je regarde l'Atlantique. / J'aime sourire de la vie.

Pour que je respire, vous devez sourire.

Je souris toutes les fois que je croise l'Atlantique.

Je me demande si c'est ça, la route, et je doute.

J'ai envie d'avancer, toujours, j'ai envie d'avancer.

Ce soir, je veux fumer pour ne plus être un enfant.

Je veux changer et je m'en fous si vous ne comprenez pas,

car je pars même comme ça.

4. Refrão

A partir da versão áudio, tentar reconstituir o refrão. Esta atividade deu muito certo, os alunos a fizeram com facilidade e prazer.

5. Canção completa

Passar a canção do início ao fim, na versão áudio. Pedir para anotarem palavras, expressões.

Esta atividade foi a que mais revelou diferenças entre os alunos e seus comportamentos:

- Com alguns, nem tentei – teria sido frustrante demais.
- Com outros, fiz algumas pausas, para que tivessem tempo de anotar.
- Outros conseguiram anotar palavras, mesmo sem pausa.
- Uma aluna quis tentar – e conseguiu em grande parte – escrever a letra completa.

6. Distribuição da letra

7. Descoberta do léxico

Na letra que eu lhes entreguei, havia anotado as definições das palavras que eles poderiam desconhecer. Dei-me conta, no entanto, que algumas palavras que me pareciam transparentes, na realidade, não o eram. Exemplos:

Douter significa duvidar. Mas *se douter* é desconfiar.

Retourner significa voltar. Mas *se retourner* é olhar para trás.

8. Atividades complementares (fora da sala de aula)

Houve pouco *feedback*. A maioria apenas ouviu a canção ou procurou a versão original. Ninguém comentou a experiência por escrito. Ninguém comentou ter procurado o site de língua dos sinais. Uma aluna comentou que a experiência nos lembra a importância dos gestos e da linguagem corporal.

Bônus

Pedi para alguns alunos escreverem uma frase inspirada pela canção. Exemplos:

Il faut être heureux quand nos enfants choisissent leur chemin.

Soyez tranquilles parce que je serai bien.

Coda

Se a atividade que consiste em reorganizar o texto parece fácil, lúdica, satisfatória, pedir para os alunos anotarem palavras que entendem pode ser extremamente frustrante, quando não se entende nada – ou quase nada. Ainda não cheguei a uma conclusão sobre como explorar a compreensão oral da canção: num extremo, a banalidade de descobrir a letra ao mesmo tempo (ou mesmo antes) que se ouve a canção; no outro, a dificuldade exagerada da tarefa que consiste em decifrar a letra de uma música desconhecida – dificuldade que conhecemos inclusive em nossa língua materna.

Ao fazer as atividades com os alunos, procuro me colocar no lugar deles. Observei-os atentamente durante a primeira fase, e tenho a impressão de que assistir à cena sem o som é algo que não deixa ninguém indiferente. Percebi o quanto tentavam entender o que acontecia, o quanto tentavam decifrar o sentido das palavras – talvez, e paradoxalmente – até mais do que se estivessem ouvindo. Como se, ao retirarmos um de nossos sentidos, nos concentrássemos mais nos outros.

Como aluna, gosto do inesperado, do insólito. Como professora, percebo que este tipo de ruptura com a rotina aguça a atenção, a memória dos alunos. A emoção vivida pela cantora, mas sobretudo por sua mãe, é tão forte que contagiou os alunos, desde o início, e acho que foi o ponto alto do itinerário. **Emoção** que não precisa de palavras faladas, apenas olhares, gestos, e da qual nos sentimos solidários.

Documentos

Letra da canção, tal qual aparece no filme

Je Vole

Michel Sardou - Version chantée par Louane Emera

Refrain

Mes chers parents, je pars
Je vous aime mais je pars
Vous n'aurez plus d'enfant

Ce soir

Je ne **m'enfuis** pas, je vole
Comprenez bien, je vole
Sans fumée, sans alcool
Je vole, je vole

Elle m'observait hier
Soucieuse, troublée, ma mère
Comme si elle le sentait
En fait elle se doutait, **entendait**
J'ai dit que j'étais bien
Tout à fait l'air serein
Elle a fait **comme de rien**
Et mon père **démuni** a souri
Ne pas se retourner
S'éloigner un peu plus
Il y a une gare, une autre gare
Et enfin l'Atlantique

Je me demande sur ma route
Si mes parents se doutent
Que mes larmes ont coulé
Mes promesses et l'envie d'avancer
Seulement croire en ma vie
Tout ce qui m'est promis
Pourquoi, où et comment
Dans ce train qui s'éloigne
Chaque instant
C'est bizarre cette **cage**
Qui me bloque la **poitrine**
Je ne peux plus respirer
Ça m'empêche de chanter

Je vole - Vocabulaire

s'Enfuir: partir en courant, s'échapper.

Soucieux: inquiet, préoccupé.

Troublé: ému, perturbé.

Entendre: écouter, comprendre (éventuellement).

Comme de rien: l'expression d'origine est « comme si de rien n'était » = en agissant comme si rien ne s'était passé, en affectant l'indifférence.

Démuni: misérable, qui n'a plus rien, au sens propre ou figuré.

s'Éloigner: se mettre loin.

Cage:

Poitrine: thorax.

Ça m'empêche de chanter = je ne suis pas capable de chanter.

La scène choisie du film *La famille Bélier* se trouve ici:

<https://youtu.be/7q9CfdwzVEg>

Béatrice Reichen
Août 2016

Je vole

Michel Sardou (version originale)

**Mes chers parents, je pars.
Je vous aime, mais je pars.
Vous n'aurez plus d'enfant, ce soir.
Je n'm'enfuis pas. Je vole.
Comprenez bien, je vole.
Sans fumée, sans alcool,
Je vole. Je vole.**

J'ai bouclé une petite valise
Et je traverse doucement
L'appartement endormi.
J'ouvre la porte d'entrée
En retenant mon souffle
Et je marche sur la pointe des pieds,
Comme les soirs où je rentrais après
minuit,
Pour ne pas qu'ils se réveillent.
Hier soir à table,
J'ai bien cru que **ma mère**
Se doutait de quelque chose.
Elle m'a demandé si j'étais malade
Et pourquoi j'étais si pâle.
J'ai dit que j'étais très bien,
Tout à fait clair.
Je pense qu'elle a fait
Semblant de me croire,
Et mon père a souri.

En passant à côté de sa voiture,
J'ai ressenti comme un drôle de coup.

Je pensais que ce s'rait plus dur
Et plus grisant, un peu
Comme une aventure,
En moins déchirant.
**Oh, surtout ne pas se retourner,
S'écloigner un peu plus.**
Il y a la gare
Et après la gare,
Il y a l'Atlantique
Et après l'Atlantique...
C'est bizarre, cette espèce de cage
Qui me bloque la poitrine.
Ça m'empêche presque de respirer.
Je m'demande si, tout à l'heure,
Mes parents se douteront
Que je suis en train de pleurer.
Oh, surtout ne pas se retourner,
Ni des yeux, ni de la tête,
Ne pas regarder derrière,
Seulement voir ce que je me suis promis,
Et pourquoi, et où, et comment.

Il est sept heures moins cinq.
Je me suis rendormi
Dans ce train qui s'écloigne un peu
plus. Oh, surtout ne plus se
retourner, Jamais.

Coloquei em **negrito** os versos que correspondem à versão cantada por Louane.
Michel Sardou só canta o refrão. O resto, ele declama.

3º MOVIMENTO
METÁFORAS MUSICAIS

Mestre não é quem sempre ensina,
mas quem de repente
aprende.

(João Guimarães Rosa)

Ensino-aprendizagem de língua estrangeira

A orquestra

A imagem da orquestra pode nos ajudar a entender alguns aspectos tratados neste trabalho. Robert Vion⁵⁵, em seu livro *La Communication verbale*, usa, para ilustrar a comunicação, uma primeira imagem, a de um “balé interativo”; logo depois, apresenta uma explicação de Yves Winkin⁵⁶ que, refutando a imagem do telégrafo ou do pingue-pongue, propõe a metáfora da **orquestra**:

A **comunicação** é concebida como um sistema de múltiplos canais, do qual o ator social participa a todo instante, quer queira, quer não: por seus gestos, seu olhar, seu silêncio, ou mesmo sua ausência... Na sua qualidade de membro de uma certa cultura, ele faz parte da comunicação como o músico faz parte da orquestra. Mas, nesta vasta orquestra cultural, não há nem regente nem partitura. Cada um toca afinando-se pelo outro⁵⁷ (VION, 1992, p. 33).

A mesma imagem pode ilustrar outro aspecto da comunicação, do qual passamos a tratar neste capítulo, a saber, o **ensino-aprendizagem da língua estrangeira**. Só que neste caso, a orquestra tem um regente, cujo papel é essencial. Edgar Morin, em seu pequeno mas denso livro, anuncia logo no título sua intenção audaz: *Ensinar a viver*. Chegando ao último capítulo, ele nos alerta sobre a “revolução selvagem das condições de aquisição que está em curso na internet”⁵⁸. Se o aluno pode, hoje, acessar qualquer informação a qualquer momento, diz o filósofo, o papel do professor continua sendo essencial, não só por sua “presença física, carnal, psíquica, ativa, reativa e retroativa”⁵⁹, mas igualmente como “regente que

⁵⁵ Professor de linguística na Université de Provence. www.librairiedialogues.fr (consultado em janeiro de 2017).

⁵⁶ Professor belga cuja especialidade é a antropologia da comunicação. <https://communicationorganisation.revues.org> (consultado em janeiro de 2017).

⁵⁷ Original: “*La communication est conçue comme un système à multiples canaux auquel l’acteur social participe à tout instant, qu’il le veuille ou non: par ses gestes, son regard, son silence, sinon son absence... En sa qualité de membre d’une certaine culture, il fait partie de la communication, comme le musicien fait partie de l’orchestre. Mais dans ce vaste orchestre culturel, il n’y a ni chef, ni partition. Chacun joue en s’accordant sur l’autre*”. Tradução minha.

⁵⁸ Original: “*une révolution sauvage des conditions d’acquisition des savoirs est en cours dans Internet (...)*”. Tradução minha.

⁵⁹ Original: “*présence physique, charnelle, psychique, active, réactive et rétroactive*”. Tradução minha.

permite considerar, criticar, organizar os conhecimentos da internet”⁶⁰. Morin continua fazendo a apologia desta figura central da educação – o professor – e volta logo em seguida a compará-lo, em seu novo papel, ao regente de orquestra: não é mais ele quem, prioritariamente dispensa o saber; o próprio aluno procura informações (livros, revistas, internet) e as apresenta em seguida ao professor, que por sua vez vai “corrigir, comentar, apreciar”⁶¹ o material trazido pelo aluno, chegando então com ele, por meio do **diálogo**, “a uma verdadeira síntese reflexiva do tema tratado”⁶² (MORIN, 2014, p. 119-120).

O regente

Ouvir música orquestral gravada é agradável. Ver os músicos e o regente ao vivo é ainda melhor. Mas as imagens filmadas têm uma grande vantagem sobre as duas outras formas de apreciação: mostram-nos como, por meio de seus gestos, expressões faciais, assim como de sua atitude geral, o regente pode transmitir sua energia e paixão aos músicos⁶³. Penso que essa cumplicidade ilustra perfeitamente o que a relação entre professor e alunos poderia e deveria ser. O que enriquece ainda esta metáfora é pensar que cada músico conhece perfeitamente seu próprio instrumento, e só ele, músico, pode tocá-lo. Em contrapartida, o regente, graças à sua formação abrangente, conhece um pouco de cada instrumento, podendo assim ajudar o músico a tirar dele um som ainda melhor. E graças à sua partitura múltipla⁶⁴ ele acompanha a melodia de todos os instrumentos.

Quero citar ainda dois aspectos que descobri graças ao maestro Celso Antunes⁶⁵ (informação verbal e pessoal, dezembro de 2016): numa grande orquestra, explicou-me ele, os músicos nem sempre conseguem ouvir o instrumento dos outros e precisam por isso mesmo prestar muita atenção ao maestro que, a partir de sua

⁶⁰ Original: “*chef d’orchestre qui permet de considérer, critiquer, organiser les connaissances d’Internet.*” Tradução minha.

⁶¹ Original: “*corriger, commenter, apprécier.*” Tradução minha.

⁶² Original: “*à une véritable synthèse réflexive du thème traité.*” Tradução minha.

⁶³ Um exemplo desta cumplicidade entre regente e músicos: Gustavo Dudamel ao reger a *Danza Final* de A. Ginastera, com a orquestra jovem da Venezuela. <https://youtu.be/LAJs0btLvUw> (consultado em dezembro de 2016). Contagante!

⁶⁴ Veja um exemplo de partitura para orquestra a seguir.

⁶⁵ Maestro brasileiro, radicado na Alemanha, regente associado da OSESP.

posição privilegiada tem a noção do conjunto. Músico experiente e reconhecido internacionalmente, acrescentou ainda, modestamente: “Como regente, procuro ser mais um colaborador, mais um instrumento a serviço da composição musical”.

Procurando mais informações sobre o assunto, descobri este curioso detalhe: *regente* é uma profissão, *maestro* é um título⁶⁶. Igualmente interessante lembrar que *maestro* e *mestre* têm a mesma origem.

Além da orquestra, o maestro pode também dirigir um coro, e neste caso, nossa metáfora inclui as vozes de cada cantor. São elas que passamos a ouvir agora.

POMP AND CIRCUMSTANCE MARCH NO. 1
Op. 39, No. 1

Allegro, con molto fuoco.

Allegro, con molto fuoco.

129

Edward Elgar (domínio público) - <http://pt.cantorion.org/music/552/Marchas-de-Pompa-e-Circunstância> consultado em 16/12/2016

⁶⁶ www.conservatoriodigital.com.br/ (consultado em janeiro de 2017).

Vozes de alunos

Durante o processo do mestrado, senti a necessidade de trazer meus alunos a refletir comigo, não só em nossas conversas em sala de aula, mas também propondo-lhes um trabalho pessoal.

Essa ideia veio de discussões com professores da pós-graduação, assim como de leituras feitas no âmbito dessa mesma formação. Cristina Pietraroia insiste muito na necessidade da escrita; foi ela quem me sugeriu, logo no início do mestrado, criar um diário onde eu pudesse anotar de forma livre minhas dúvidas, angústias, desafios, vitórias. Este hábito revelou-se poderoso e me acompanhou ao longo de todo o processo de escrita. Em seu artigo *Percursos docentes em francês língua estrangeira: memória, escrita e identidade*, Pietraroia, referindo-se ao aluno de graduação em francês, afirma que “ao narrar suas práticas e buscar entender seu processo de aprendizagem discente e docente por meio da escrita, o ‘novo falante de LE – futuro professor’ trabalhará tanto sobre sua memória quanto a do coletivo, sendo levado a conhecer outras memórias e outras práticas (...)”. Assim, construirá a “noção de pertencimento” sentindo-se “parte de um grupo maior”, o que lhe trará “sustentação” (PIETRARIOIA, 2015, p. 3). A professora Fernanda Ortale também sugeriu-me mais de uma vez trabalhar com as narrativas dos alunos.

Foi assim que decidi convidar meus alunos a começar um diário, onde passariam a escrever tudo aquilo que lhes parecesse importante em seu aprendizado. A carta-convite⁶⁷ foi entregue em mãos a 12 alunos (a metade, aproximadamente, do total de alunos particulares que eu tinha então): 10 aceitaram, 7 começaram e 4 foram até o fim (num total de cinco meses, em 2016).

O livro que me guiou, ao propor essa experiência aos alunos, foi *Diários de aula*, de Miguel A. Zabala. Este autor conta como trabalhou com professores, que eram ao mesmo tempo seus alunos. Sua proposta, que deixa uma grande liberdade aos participantes, pode ser resumida do seguinte modo:

- * o autor do diário escolhe o modo de escrita que mais lhe agrada;
- * escreve o que acontece, mas também o que sente; em suma, o que julga importante;

⁶⁷ Veja, nos documentos, essa carta-convite.

- * faz isso uma a duas vezes por semana;
- * não é tanto o quanto escreve, o que conta, mas sim que sua escrita reflita sua visão das coisas;
- * o período não deve ser muito curto (ZABALZA, 2004, p. 144-146).

Ao reler esses diários dou-me conta de sua riqueza, para minha reflexão, mas também e, sobretudo, para a reflexão de cada aluno. O primeiro aspecto que chama minha atenção é a variedade de meios que eles usam para sua (in)formação em francês: livro didático, ‘dever’ de casa (que uma aluna um dia batizou de ‘prazer’ de casa), leituras variadas (livros, revistas, jornais, *blogs*, *sites* e outros recursos da internet), TV, rádio, filmes, músicas, culinária, gramática, vocabulário, conversação, viagens, etc. Tenho a impressão de que o simples fato de começar a narrar o que fazem os estimula a fazer mais... e melhor. Alguns depoimentos vão neste sentido⁶⁸:

Quando estudamos outra língua, tudo o que encontramos (nesta língua) nos chama a atenção. (C.N.)

Comecei a refletir um pouco mais sobre o aprendizado, como consigo assimilar melhor, e percebi que assistir a filmes, jornais e documentários na TV tem um efeito melhor na minha compreensão. (G.S.)

Um comentário recorrente é a importância do prazer e do interesse pessoal para que a atividade surta efeito:

Gosto de falar das coisas que fiz, como viagens, expedições, livros e filmes. (R.M.)

Fui apresentada a Henri Salvador e gostei muito das suas músicas. Me despertaram emoções fortes, relacionadas ao momento que eu estava passando. (I.S.)

Nas redes sociais, há vários comentários (...). Quando um assunto me interessa, leio as notícias, deixo meus comentários (...) o que me permite melhorar minha escrita e leitura em francês. (M.H.)

⁶⁸ Todos os diários, completos, estão à disposição da banca examinadora.

Adoro as perguntas da folha solta *Portraits de Francophonies*, que me estimulam a pensar em novas estruturas. (R.G.)

Este livro é um grande desafio para mim, pois é de um nível de francês extremamente elevado, porém o tema me interessa muito (...), o conteúdo vale muito a pena (...) isso faz valer a pena cada segundo, cada desgaste que tenho em procurar palavras ou cada momento que tento lembrar o que a palavra significa. (...) Preciso buscar também um conteúdo interessante para aprender. (...) Melhorar meu francês faz parte de uma meta minha (pessoal) que é aprender mais sobre “meu eu interior”. (...) Busquei por isso minha vida toda, mas deste momento não pode passar. (C.Z.)

O diário permite analisar com coragem e clareza as emoções negativas,

Tive a oportunidade de conversar com pessoas da empresa por telefone e por e-mail, o que tem me ajudado bastante a desenrolar um pouco. Às vezes, acho que não vou conseguir, bate um frio na barriga devido ao medo de falar errado com eles, que são sempre muito receptivos. (G.S.)

A primeira (dificuldade) é a minha vergonha de fazer algo que não domino bem e isso é muito ruim, dado que para aprender bem é necessário praticar muito. (C.Z.)

Não consigo me dedicar ao estudo do francês. (R.M.)

visualizar estratégias e soluções,

Manter a assiduidade de reler ou estudar para as aulas é muito mais proveitoso. (C.N.)

Comecei a pesquisar um tema para falar na aula, mas confesso que não gosto disso. Prefiro que me deem o tema para pesquisar e estudar. (...) Ao final da semana, como havia esquecido tudo na empresa, decidi pesquisar sobre o esquecimento na gravidez, pois é um fato real. (G.S.)

O fim de semana prolongado (imersão em francês) foi muito bom e descobri que, mesmo com meu vocabulário de “débutante” consegui me virar bem. Confirmei uma coisa de que já desconfiava: meu vocabulário passivo é bem

maior do que o ativo. Estou planejando usar o material dos cursos que fiz para estender meu aprendizado em sala e em casa. (R.G.)

aceitar e vencer desafios:

A música *Tourbillon de la vie* foi um desafio para entender. Muito rápida. Gosto de desafios. (R.G.)

Tive a oportunidade de trabalhar em Praga com uma francesa. Todas as nossas conversas foram em francês e fiquei até surpresa em ver como estou conseguindo me expressar bem neste idioma. (I.S.)

A primeira semana (na França), eu estava bem travada, mas como se um véu fosse removido dos meus olhos, tudo começou a ficar mais claro para mim. Descobri que o francês tem um ritmo que precisa ser entendido para se poder começar a falar, e acho que eu consegui isso aqui. (M.H.)

Outro aspecto relevante é a abertura que o estudo da língua proporciona com relação à(s) outra(s) cultura(s):

É muito bom estar na Europa e ver e escutar sempre uma diversidade enorme de culturas e línguas. (I.S.)

Mas o evento mais interessante e muito típico daqui foi ir com toda a escola a um piquenique na orla do rio *Garonne*, para assistir ao pôr-do-sol. (M.H.)

Hoje, aprender francês para mim é mais do que saber entender o conteúdo em uma língua diferente, mas sim, construir uma ponte entre mim e uma nova cultura, isso sim é forte, isso sim dá ânimo de fazer. Em vários momentos na França, eu não conseguia me comunicar com algumas pessoas se não fosse em francês, pois elas eram de nacionalidades completamente diferentes (...). Com isso eu pude saber um pouco mais da cultura de países muito diferentes do nosso, relatos de pessoas que fugiram devido à guerra (...). Mas após ter tido contato com tudo isso, nunca mais poderei ser quem eu era anteriormente (...). O Brasil ficou pequeno, as fronteiras do meu mundo aumentaram e foram para muito longe, e com elas minhas buscas e meus quereres. (C.Z.)

No artigo que citei acima, Cristina Pietraroia nos conta que sugere a seus alunos de francês, futuros professores da língua, começarem sua prática ensinando a pessoas próximas; desse modo, eles fortalecem seus novos conhecimentos, ao mesmo tempo que se “constroem como professores” (PIETRAROIA, 2015, p. 3). Foi isso que fez uma de minhas alunas, por iniciativa própria:

Voltei da França há poucos meses, local onde pude estudar a língua durante 12 meses ininterruptos com cinco horas diárias de dedicação (...). Após meu regresso ao Brasil, notei que minha proficiência na língua estava diminuindo a cada dia (...). Então comecei a dar aulas gratuitas para colegas de trabalho durante o almoço. (...) Pensei que seria super cansativo e desmotivante, mas me surpreendi bastante, pois as meninas ficam super atentas durante a aula toda, a cada dia saímos das aulas mais felizes do que quando entramos.(...) Acredito que ensinando-lhes, aprendo muito mais. (C.Z.)

Muitos outros trechos despertaram minha atenção e contribuíram fortemente para minha reflexão. Escolho, para concluir, este pequeno depoimento de uma aluna que frequentou as aulas até o finalzinho da gravidez e que mostra como cada fase de nossas vidas traz novas oportunidades para nós assim como para todos aqueles que estão conosco:

Volta a correria e a dificuldade por conta do trabalho, além do cansaço que aumenta a cada dia, mas vamos seguindo. Comecei a fazer minha leitura em voz alta para estimular o bebê e sinto que isso também tem me ajudado na melhoria da pronúncia. Ainda não tinha feito isso e gostei. (G. S.)

Documentos

Carta convite

Cara aluna, caro aluno,

como você sabe, estou fazendo um mestrado em Estudos Linguísticos e Tradutológicos em Francês na USP. Já obtive os créditos relativos às três disciplinas que cursei nesse ano e meio. Acabo de entregar o Relatório para o Exame de Qualificação – mais um desafio, nesta longa maratona. A partir de agora, tenho um ano exatamente para escrever minha dissertação cujo título (provisório?) é:

A música na aula de Francês Língua Estrangeira: um caminho para a aquisição

A minha pesquisa será essencialmente bibliográfica. Quero entender o que a música pode acrescentar ao ensino-aprendizagem. Mas também gostaria de incluir um lado mais prático usando, por exemplo, questionários a partir dos quais posso entender melhor a importância da música na vida de cada um.

Outra ideia que eu tive, e que vou executar – razão pela qual estou escrevendo esta carta – é o *Diário de Aula*, ou simplesmente *Diário* (mas podemos usar outro nome que lhe pareça mais convidativo). Trata-se de um **suporte – em papel ou no formato digital** – no qual os alunos anotam **em português aquilo que lhes pareça importante em seu aprendizado**. Pode ser a partir do que acontece **na aula ou fora dela**. Qualquer coisa que diga respeito ao SEU modo de aprender o francês. Só há uma regra a ser seguida: **escrever no mínimo uma vez por semana**. O número de linhas não é importante. O que importa é a **regularidade**.

Se você quiser participar, basta me comunicar sua intenção. E começar. Se você não quiser fazê-lo, não há problema algum. O essencial é que seja uma **atividade prazerosa e rica para você**, antes de mais nada. Não é de modo algum uma obrigação!

O projeto vai durar um semestre, de fevereiro a fim de julho. Se você entrar nele, uma vez por mês conversaremos a respeito (dúvidas, comentários e o que mais for necessário). Não vou ler nem uma linha durante o processo, justamente para que cada um encontre SEU próprio caminho, SEU próprio jeito. Ao final, e só então, você me entregará o material, que eu lerei e estudarei calmamente e que me permitirá, tenho certeza, entender melhor o ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira na prática.

Estou a sua disposição para explicar melhor meu projeto. Qualquer que seja a sua resposta, desde já digo: MERCI!

Béatrice
Monteiro Lobato, 15 de fevereiro, de 2016.

O Pós-Método: uma nova clave

Em sua acepção musical, a **clave** é um sinal que, colocado na pauta, determina o nome das notas. Sua etimologia nos explica melhor sua função: ela é a **chave** que nos permite decifrar a partitura. Penso que esta outra metáfora pode nos ajudar a apreender a **condição de Pós-Método**, conceito proposto por B. Kumaravadivelu e que nos convida a ver o ensino de línguas de outra maneira, desconstruindo velhos conceitos e construindo novos.

Apresentação do livro *Understanding language teaching: from method to Postmethod*

Especialista em ensino de línguas e na pedagogia do Pós-Método, B. Kumaravadivelu é professor universitário nos Estados Unidos e também um autor profícuo na área de ensino-aprendizagem de LE. O livro que aqui apresento, de 2006, explica detalhadamente a história dos métodos de ensino de LE assim como o impasse ao qual eles chegaram. O autor começa dedicando três capítulos ao ensino-aprendizagem da língua estrangeira e quatro outros aos diferentes métodos que foram surgindo ao longo das décadas. Só então é que ele vai falar dos eventos que levaram à “condição do Pós-Método”⁶⁹. Nessa parte do livro, ele cita um artigo, cujo título é deliberadamente provocador e polêmico: *A morte do método*; nele, Dick Allwright explicita, logo no início, a “relativa inutilidade de métodos existentes”, passa a fazer uma revisão da história dos métodos e conclui dizendo que o método, na realidade, não morreu; mas que ele, em seu trabalho com professores de língua, procura “exorcizar” o conceito (ALLWRIGHT, 1991).

Na terceira parte de seu livro, Kumaravadivelu, além de explicar as condições que permitiram o surgimento do Pós-Método, cita todas as dificuldades que esta nova condição enfrenta. Conclusão: do total de 224 páginas do livro, apenas 44 são exclusivamente dedicadas à pedagogia do Pós-Método. Por que cito esses números? É admirável notar o quão cauteloso e didático foi o autor ao apresentar – e analisar –

⁶⁹ Original: *Posmethod condition*.

cada uma das fases que preparou e permitiu a aparição desta nova condição (KUMARAVADIVELU, 2006).

No capítulo 8, cujo título é *A condição do Pós-Método*, um pouco antes de falar de Allwright e de seu polêmico artigo, Kumaravadivelu retoma o conceito de *método* que já analisara no capítulo 4 como “uma série de passos que levam a um objetivo concebido”⁷⁰ ou ainda como “um jeito planejado de fazer algo”⁷¹. Apesar dessas definições nebulosas, nos explica o autor, e paradoxalmente, o *método* é um conceito central do ensino de línguas. O autor insiste na diferença entre **método**, um “construto”, e **metodologia**, uma “conduta”⁷² (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 162-163). E aqui reside, no meu entendimento, o calcanhar de Aquiles do conceito: a ‘receita’ (para retomar a expressão que usei na Abertura)⁷³ depende de como vai ser aplicada. Ou seja, por mais que tentemos segui-la à risca, muitos fatores farão variar os resultados. Ora, o método, como aplicado (até então), não leva(va) esses diversos fatores em consideração.

O passo seguinte é apresentar-nos o “**mito do método**”⁷⁴, citando cinco inverdades habitualmente aceitas no mundo do ensino, a saber: “há um método melhor lá fora, pronto para ser descoberto”; “o método constituiu o princípio organizador para o ensino de línguas”; “o método tem valor universal e a-histórico”; “os teóricos concebem conhecimento, os professores o consomem”; “o método é neutro e não tem motivação ideológica”⁷⁵ (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 163-167). Não é difícil para o autor, neste ponto, concluir afirmando que foi essa erosão gradual do conceito que conduziu alguns autores a anunciar seu fim.

Encerrando o trecho que fala da morte do método, e preparando-se para finalmente abordar *A Lógica do Pós-Método*, Kumaravadivelu cita uma imagem, criada por A. M. Clarke, que ilustra bem a armadilha que consiste em focalizar exclusivamente o método: um jardineiro que, preocupado demais em melhorar sua

⁷⁰ Original: “a series of steps leading towards a conceived goal”. Minha tradução.

⁷¹ Original: “a planned way of doing something”. Minha tradução.

⁷² Original: *construct* e *conduct*. Minha tradução.

⁷³ Veja a seguir o conto *Receita de pudim*, escrito por Fernanda Ortale e interpretado por mim.

⁷⁴ Original: *The Myth of Method*. Minha tradução.

⁷⁵ Original: “There is a best method out there ready and waiting to be discovered. Method constitutes the organizing principle for language teaching. Method has a universal and ahistorical value. Theorists conceive knowledge, and teachers consume knowledge. Method is neutral, and has no ideological motivation”. Minha tradução.

estufa, se esquecesse dos tomates... Mas, prossegue o autor, o professor que deseja realmente cuidar dos “tomates” não sabe bem o que fazer: de um lado, ele recebe um “pacote pré-fabricado”⁷⁶ de métodos, inadequados para lidar com os desafios da sala de aula; baseado então em sua intuição e experiência, o professor vai desenvolver um sentido do que funciona e do que não funciona em sua prática, criando assim um “método eclético”⁷⁷. Citando vários autores, Kumaravadivelu nos explica os riscos deste ecletismo: os professores acabam fazendo um amálgama que resulta pior que o próprio método, pois este tem no mínimo uma coerência interna. Eis, portanto, o impasse no qual se encontra o professor: de um lado, ele é obrigado a usar um método que não escolheu; do outro, ele deve improvisar sua própria metodologia. “O que toda esta discussão mostra – conclui o autor – é que o conceito de método tem pouca validade e ainda menos utilidade prática”⁷⁸ (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 169-170).

Parâmetros do Pós-Método

No início dos anos 90, Kumaravadivelu, desiludido com o campo da linguística, volta-se para os estudos culturais, e descobre, com esses autores, que “as fronteiras entre o pessoal, o profissional e o político são porosas e que estamos constantemente cruzando essas fronteiras, de forma consciente ou não, quer o reconheçamos ou não”⁷⁹ (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 200). O termo **condição Pós-Método** foi cunhado pelo próprio Kumaravadivelu a partir do termo “condição pós-moderna”, usado por Jean-François Lyotard⁸⁰ e aparece no título de um artigo publicado em 1994⁸¹.

⁷⁶ Original: *ready-made package*. Minha tradução.

⁷⁷ Original: *eclectic method*. Minha tradução.

⁷⁸ Original: “*What the aforementioned discussion shows is that the concept of method has little theoretical validity and even less practical utility*”. Minha tradução.

⁷⁹ Original: “*the borders between the personal, the professional, and the political are indeed porous, and that we are all constantly crossing the boundaries whether we know it or not, whether we acknowledge it or not*”. Minha tradução.

⁸⁰ *La Condition postmoderne. Rapport sur le savoir*, Jean-François Lyotard, 1979 (filósofo francês, 1924 – 1998) <http://www.scienceshumaines.com> (consultado em janeiro de 2017).

⁸¹ Kumaravadivelu, B. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 27–48 (1994).

Para apreender este novo e vasto conceito que é o Pós-Método, apresento os parâmetros pedagógicos elaborados Kumaravadivelu (2006, p. 171-176).

Ele explica que a pedagogia do Pós-Método é um sistema tridimensional: cada parâmetro modela os outros dois e é modelado por eles, numa relação de sinergia onde o todo é maior que as partes.

1. Parâmetro da particularidade

É o mais importante. A pedagogia do Pós-Método deve ser sensível a:

- ✓ um grupo **específico** de professores, que ensinam
- ✓ um grupo **específico** de alunos, que possuem
- ✓ um conjunto **específico** de objetivos, dentro de
- ✓ um contexto institucional **específico** inserido em
- ✓ um meio sócio-cultural **específico**⁸².

O professor observa e avalia sua prática, identifica problemas, procura soluções, verifica o que funciona e o que não funciona, e assim, este parâmetro converge naturalmente para o próximo.

2. Parâmetro da praticidade

Envolve de maneira ampla a relação entre teoria e prática. Isso significa, explica Kumaravadivelu, romper com a dicotomia **teoria** (dos peritos) / **prática** (do professor). Segundo o autor, o professor deve ser capaz de teorizar a partir de sua prática e de praticar aquilo que teoriza. É preciso ajudar o professor a construir sua própria “teoria da prática sensível ao contexto”⁸³; seus *insights* e intuições também são importantes. Com o tempo, à medida que ganha experiência no ensino-aprendizagem, o professor adquire consciência do que vem a ser um bom ensino. Por trás disso tudo, no entanto, há fatores pedagógicos que governam a sala de aula assim como o mundo lá fora, e que influenciam a prática do professor. E assim este parâmetro se transforma no seguinte.

⁸² Kumaravadivelu usa o adjetivo inglês *particular* em todos os casos; em português, prefiro o adjetivo “específico”, usado por Fernanda Ortale (ORTALE, 2011).

⁸³ Original: *context-sensitive theory of practice*. Tradução minha.

3. Parâmetro da possibilidade

Esta terceira dimensão deve muito a Paulo Freire e a seus seguidores que defendem que qualquer pedagogia, por estar próxima do poder, acaba criando e mantendo desigualdades sociais. Kumaravadivelu não só reconhece esta ‘dívida’ como insiste na importância das experiências que os alunos trazem de fora, experiências moldadas **pelo contexto social, econômico e político**, e que vão alterar a sala de aula de um modo imprevisto. Este parâmetro ainda está ligado, prossegue o autor, à **ideologia da língua** e à **identidade do aluno**: com efeito, o ensino de línguas, mais do que qualquer outro, oferece oportunidades para uma “busca contínua da subjetividade e da própria identidade”⁸⁴. A conclusão do autor, após citar vários colegas e suas experiências, é que os professores não podem “ignorar a realidade sócio-cultural que influencia a formação da identidade na sala de aula, como também não podem separar as necessidades linguísticas dos alunos de suas necessidades sociais”⁸⁵. Ao aprofundar sua percepção sobre a realidade sócio-cultural e ao se dar conta da possibilidade de **transformar** esta realidade, o professor pode transformar sua vida profissional. E transformando sua vida profissional pode transformar sua vida pessoal.

Considerações pessoais

Pensando em minha própria realidade de ensino-aprendizagem do FLE, vejo claramente como os dois primeiros parâmetros podem beneficiar a minha prática em sala de aula. O parâmetro da particularidade aplica-se perfeitamente a meus alunos, particulares em sua maioria, já que cada um tem um perfil específico (idade, formação, objetivos, etc.). Também reconheço a pertinência e utilidade do segundo parâmetro, que me incita a refletir sobre minha prática e a pôr em prática minhas reflexões. Tenho, no entanto, certa dificuldade em enxergar de que modo posso aplicar o terceiro parâmetro, já que a língua francesa no Brasil, hoje, tem um papel bem diferente do papel do inglês nos países citados por Kumaravadivelu (Índia, Sri Lanka, etc.). Não me parece que meus alunos se sintam ‘dominados’ pelo francês,

⁸⁴ Original: “*continual quest for subjectivity and self identity*”. Minha tradução.

⁸⁵ Original: “*ignore the sociocultural reality that influences identity formation in the classroom nor can they afford to separate the linguistic needs of learners from their social needs*”. Minha tradução.

nem que sejam obrigados a estudá-lo; pelo contrário: optam por fazê-lo justamente por terem liberdade (inclusive financeira). Acho importante, isto sim, sublinhar, sempre que possível, as diferenças culturais, valorizando a cultura brasileira, já que, muito frequentemente, os alunos falam dela com certo desprezo; ao passo que habitualmente se referem ao hemisfério norte com respeito, usando, não raro, o desgastado termo de ‘primeiro mundo’ ao falar da Europa. O que mais me chama a atenção, neste parâmetro, é a possibilidade de **transformação** que o estudo de uma língua estrangeira – qualquer que seja – traz em nossas vidas.

Macroestratégias

Juntamente com os parâmetros pedagógicos, elas parecem-me ser o âmago da condição do Pós-Método. Ambos – os parâmetros e as macroestratégias – fornecem um guia (e não uma receita pronta) para que o professor reflita e aplique o ensino-aprendizagem nesta nova chave. Kumaravadivelu define a macroestratégia como uma “orientação geral”⁸⁶; o professor pode criar suas próprias microestratégias a partir delas. São neutras (não dependem de um método ou de uma teoria) e não prescritivas (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 201):

1. Maximizar as oportunidades de aprendizagem;
2. Facilitar a negociação durante a interação;
3. Minimizar desentendimentos perceptuais;
4. Propiciar atividades de indução/descoberta;
5. Promover a conscientização linguística;
6. Contextualizar o insumo linguístico;
7. Integrar as habilidades linguísticas (ler/ouvir/falar/escrever);
8. Promover a autonomia do aprendiz;
9. Assegurar relevância social;
10. Incentivar a conscientização sobre aspectos culturais⁸⁷.

⁸⁶ Original: “*broad guideline*”. Minha tradução.

⁸⁷ No original: “1. *Maximize learning opportunities*; 2. *facilitate negotiated interaction*; 3. *minimize perceptual mismatches*; 4. *activate intuitive heuristics*; 5. *foster language awareness*; 6. *contextualize linguistic input*; 7. *integrate language skills*; 8. *promote learner autonomy*; 9. *ensure social relevance*; and 10. *raise cultural consciousness*”. Tradução e adaptação feitas por Fernanda Ortale (*Conversa sobre a Era Pós-Método no Ensino de Línguas*, palestra proferida na USP, outubro 2015).

1. Maximizar as oportunidades de aprendizagem

O professor cria oportunidades de aprendizado para seus alunos e utiliza aquelas criadas por eles. Ele tem dois papéis: o de planejador dos atos de ensino e o de mediador de atos de aprendizado, e deve achar um equilíbrio entre eles. O professor deve estar pronto a modificar o curso de sua aula de acordo com o *feedback* de seus alunos. O livro didático é visto apenas como “um trampolim para lançar atividades apropriadas”⁸⁸.

2. Facilitar a negociação durante a interação

Essas interações são as trocas significativas entre alunos assim como entre aluno e professor. O aluno deve ter “a liberdade e a flexibilidade para iniciar e pilotar a conversa, não apenas para responder e reagir”⁸⁹. Está provado que o que faz o aluno ir além de suas capacidades são as oportunidades de reformular o que diz até que a compreensão seja alcançada. A produção oral pode ser o elemento que vai fazê-lo prestar atenção na forma e no sentido.

3. Minimizar desentendimentos perceptuais

Se a comunicação pode ser definida como uma “diminuição gradual da incerteza”⁹⁰, isso significa que “cada pedaço da comunicação humana pode conter ambiguidades”⁹¹. É preciso, portanto, ficar atento aos possíveis mal-entendidos entre a intenção do professor e a interpretação do aluno.

4. Propiciar atividades de indução/descoberta;

É importante apresentar ao aluno uma quantidade suficiente de textos para que ele possa inferir regras. Muitas informações sobre a língua podem ser dadas por meio de exemplos – ao invés de regras, convidando-se os alunos a achar o modelo implícito. Os exemplos devem ser repetidos e usados em situações variadas. “Estudos empíricos (...) mostram que a descoberta que o aluno faz por si só tem um

⁸⁸ Original: “*a springboard for launching appropriate classroom activities*”. Minha tradução.

⁸⁹ Original: “*the freedom and flexibility to initiate and navigate talk, not just react and respond to it*”. Minha tradução.

⁹⁰ Original: “*a gradual reduction of uncertainty*”. Minha tradução.

⁹¹ Original: “*every piece of human communication has the potential to contain ambiguities*”. Minha tradução.

papel crucial em sua compreensão e memorização, independentemente de sua habilidade para línguas”⁹².

5. Promover a conscientização linguística;

Trata-se de chamar a atenção do aluno sobre as características da LE para facilitar sua aprendizagem. É aqui também que podemos ajudá-lo a identificar práticas ideológicas.

6. Contextualizar o insumo linguístico

Permite que o aluno “beneficie dos efeitos interativos dos componentes sistêmicos da língua assim como dos componentes do discurso”⁹³. Cabe ao professor criar contextos que favoreçam a produção de sentido.

7. Integrar as habilidades linguísticas (ler/ouvir/falar/escrever);

A tradicional separação das quatro habilidades no ensino-aprendizagem tem muito mais a ver com aspectos logísticos, do que lógicos, afirma Kumaravadivelu. Separamos, por exemplo, as habilidades em ativas / ou produtivas (falar, escrever) e passivas / ou receptivas (ouvir, ler). Ora, as habilidades estão relacionadas, elas se reforçam. Sabemos hoje que “a habilidade e o conhecimento linguísticos se desenvolvem melhor quando são aprendidos e usados de forma holística”⁹⁴.

8. Promover a autonomia do aprendiz

É preciso ajudar o aluno, equipando-o com estratégias (cognitivas, meta-cognitivas, sociais e afetivas). É preciso igualmente ajudá-lo a se liberar. É preciso ainda prepará-lo psicologicamente para que assuma suas responsabilidades na aprendizagem.

⁹² Original: “*Empirical studies (...) show that self-discovery plays a crucial role in learner comprehension and retention regardless of the learners’ language ability*”. Minha tradução.

⁹³ Original: “*benefit from the interactive effects of systemic as well as discursal components of language*”. Minha tradução.

⁹⁴ Original: “*language knowledge and language ability are best developed when language is learned and used holistically*”. Minha tradução.

9. Assegurar relevância social

O professor deve ser sensível ao contexto social, político, econômico e educacional. A educação na LE não é uma atividade separada das outras, ela está profundamente envolvida num contexto social que a influencia. Não é necessário que o aluno imite um falante nativo, ele na verdade está entre as duas línguas, podendo usar uma ou outra, quando for apropriado.

10. Incentivar a conscientização sobre aspectos culturais

Aspectos culturais da LE são frequentemente apresentados nos cursos de línguas. Mas em geral, isso visa criar no aprendiz uma empatia em relação à nova cultura e levá-lo a adquirir a perspectiva dessa cultura. Assim, pouco se explora a diversidade cultural. O que se pretende, no Pós-Método, é uma consciência cultural global. O professor não é mais o único informante cultural: podemos valorizar a cultura dos alunos.

Considerações pessoais

Como disse na introdução deste trabalho, o motivo principal que me levou ao mestrado foi a oportunidade de refletir sobre minha prática profissional. Como se eu tivesse estado todos esses anos no palco, voltada para o público, e que de repente, eu fosse explorar os bastidores. Ao conhecer ‘de dentro’ os numerosos métodos que havia usado ao longo do tempo, de modo consciente ou não, senti-me confusa e desestabilizada. Transcrevo a conclusão da monografia que fiz para a disciplina *O Ensino-Aprendizagem de Línguas a partir da década de 1970*, com a professora Fernanda Ortale, em 2014:

Ao (re)visitar cada um desses métodos, ao longo de todo o curso e depois, escrevendo este resumo, fui tomada por sentimentos paradoxais: de um lado, entusiasmo com cada nova teoria e cada novo autor; do outro, perplexidade diante de tantas opções e mesmo contradições. Ora, duas autoras vieram me tirar deste embaraço. A própria Larsen-Freeman que, na conclusão de seu livro, ao tecer profundas considerações sobre o nosso *métier*, usa o termo *principled eclecticism*⁹⁵ para descrever a prática que consiste em selecionar a partir de

⁹⁵ Ecletismo baseado em princípios. Minha tradução.

diversos métodos para criar o seu próprio *blend* ⁹⁶, tendo como base uma filosofia consistente (método, nos lembra ela, é “uma coerente combinação de técnicas e princípios”). E Maria Antonieta Celani, cujas sábias palavras tomo emprestadas para encerrar este trabalho⁹⁷.

Foi ao final desse mesmo curso que ouvi falar pela primeira vez do Pós-Método. Lembro que o termo provocou em mim algo como um *frisson*, uma mistura de alívio e dúvida.

Mas foi só ao começar a redigir esta dissertação que comecei a estudar o livro de Kumaravadivelu. Hoje, releio a conclusão de minha monografia e percebo que já não usaria mais o termo *ecletismo*, para falar de minha prática. A reflexão que pude fazer a partir da condição do Pós-Método me levou a concluir, como seu autor, que posso e devo teorizar minha prática e praticar o que teorizo. Tudo ainda é muito novo, não tenho o recuo suficiente para apreciar como essa nova condição vai alterar minha prática. O que é certo é que os parâmetros e macroestratégias propostos por Kumaravadivelu já estão sendo pouco a pouco integrados em meu ensino-aprendizagem, transformando minha maneira de fazer e de ser.

Quero terminar esta seção apresentando outra lista de dez pontos, também criada para educadores, por um educador, Murray Shafer, compositor canadense que, com humor e imaginação, faz-nos questionar nossa prática de professores (SWANWICK, 2014, p. 170, *apud* Shafer, 1991).

1. O primeiro passo em qualquer reforma educacional é dar o primeiro passo.
2. Na educação, fracassos são mais importantes que sucessos. Nada é mais triste que uma história de sucessos.
3. Ensinar no limite do risco.
4. Não há professores. Apenas uma comunidade de aprendizes.
5. Não planeje uma filosofia de educação para os outros. Planeje uma para você mesmo. Alguns outros podem desejar compartilhá-la com você.

⁹⁶ Combinação, mistura de diversas coisas. Minha tradução.

⁹⁷ Texto sobre as incertezas (CELANI, 2009).

6. Para uma criança de cinco anos, arte é vida, e vida é arte. Para uma de seis, vida é vida, e arte é arte. O primeiro ano escolar é um divisor de águas na vida da criança; um trauma.
7. A proposta antiga: o professor tem a informação; o aluno tem a cabeça vazia. O objetivo do professor: empurrar a informação para dentro da cabeça vazia do aluno. Observações: no início, o professor é bobo; no final, o aluno também.
8. Ao contrário, uma aula deve ser uma hora de mil descobertas. Para que isso aconteça, professor e aluno devem em primeiro lugar descobrir um ao outro.
9. Por que são os professores os únicos que não se matriculam nos seus próprios cursos?
10. Ensinar sempre provisoriamente: Deus sabe com certeza.

Correspondências: *Receita de pudim de leite*

Era uma vez uma mãe dedicada que, tendo terminado a maratona do concurso de livre-docência, retomou uma das tarefas que mais adora: cozinhar para a sua família. O prato principal foi o favorito do filho: lasanha com bastante molho de tomate caseiro, com pouco presunto e bastante queijo. Depois do almoço, serviu a sobremesa tão esperada: pudim de leite. Ao experimentar o pudim, seu filho diz: "Outro dia eu comi na padaria um pudim menos furadinho e eu gostei mais."

Não vou entrar nos pormenores sobre o que um comentário desse tipo significa para uma mãe de origem italiana; esclareço apenas que o pudim de leite condensado é uma tradição em sua casa e nas festas de família. O primeiro pensamento dessa desapontadíssima mãe foi: "Mas tem que ser cheio de furinhos mesmo. É bom assim. Sempre aprendi que era assim".

Foi então que ela decidiu adaptar a receita familiar ao novo paladar do filho. E nesse momento contou com sua vasta experiência na cozinha e, provavelmente, contou também com as leituras que havia feito, ao longo de sua vida, de inúmeros livros sobre culinária: "Se eu trocar um dos copos de leite por uma lata de creme de leite, o pudim vai ficar mais espesso, com menos furinhos, como ele falou". É interessante observar que essa mãe nem pensou em buscar novas receitas na internet para tentar descobrir se havia dicas sobre pudins de leite mais densos, "com menos furinhos". Sabia que o seu bom-senso a levaria a uma solução para se adaptar à nova preferência do seu filho: o que antes lhe agradava tanto passou a ser considerado menos gostoso por causa da experiência com o outro tipo de pudim (e de padaria!).

Resumo da ópera: pudim mais denso e, segundo o filho, mais gostoso. A mãe recebeu ainda elogios de outros membros da família.

E a mãe? A mãe ainda está se adaptando ao novo pudim, mas o faz com a mesma destreza e com o mesmo prazer que sentia ao fazê-lo com a antiga receita. E reconheceu que com a nova fórmula também se faz pudim gostoso. Mas há um detalhe importante: quando ela prepara o pudim para receber a visita da sua própria mãe, que lhe ensinou a receita de família, não coloca creme de leite não, para que o pudim fique bem cheio de furinhos mesmo.

Fernanda Ortale, dezembro de 2016.

Correspondências: *Kumaravadivelu e o pudim*

A historinha do pudim de leite traz deliciosas metáforas: a **receita**, como aquela mãe a usava no início, pode representar o **método**. Alguém (que em geral não conhecemos) define os ingredientes (que talvez não tenhamos em casa), suas quantidades assim como o modo de realizar cada passo; e nós seguimos cegamente as indicações, esperando chegar no resultado alardeado e no aspecto magnífico das fotos, o que nunca - ou raramente - acontece...

No decorrer da história, podemos encontrar ilustrados os três **parâmetros do Pós-Método**, criados por Kumaravadivelu. Quando a cozinheira (professor), apesar do (ou graças ao) choque inicial resolve levar em consideração o comentário de um membro da família (aluno), ela começa a aplicar o **parâmetro da particularidade**, isto é, adapta sua receita ao gosto do seu público. Ela leva portanto em conta, a partir daí, um contexto específico (sua casa, sua família), um objetivo específico (sobremesa, lanche ou festa), o aspecto sócio-cultural (para um público urbano, o pudim talvez terá que ser diferente que aquele feito na roça; no Brasil certamente terá que ser mais doce que na Europa).

Quando ela opta por modificar de fato a receita, usando seus conhecimentos prévios, sua grande experiência, mas também sua intuição, ela começa a aplicar o **parâmetro de praticidade**: sua preocupação é melhorar o gosto e a textura do pudim, e não impressionar os outros com as informações que possui. Ela procura entender por que seu pudim tem muitos furinhos e como poderia ter menos, e logo em seguida, põe em prática sua conclusão. A partir do resultado, ela pode manter a nova receita ou modificá-la ainda mais. Ela cria portanto sua própria "teoria da prática".

A partir do momento em que o filho (aluno) tem a oportunidade de se manifestar espontaneamente; a partir do momento em que a cozinheira (professor) desce de seu fogão, ou melhor, de seu pedestal e não só ouve, mas leva em consideração o comentário que ouviu... temos uma nova receita, criada, indiretamente, pelo filho! Ou seja, houve transformação de tudo e de todos: da cozinheira, do filho e do pudim! Este é o **parâmetro da possibilidade**.

Bem... mas e como interpretar o final da história? Afinal, será que nossa protagonista voltou à estaca zero, ao retomar a "velha e boa receita" de sempre? Não, não voltou não! Lembrem do parâmetro da particularidade? Para um determinado membro da família (sua mãe) a receita antiga pode ser a melhor! Mas a cozinheira é que se transformou, e tem agora mais opções em seu repertório, variações que não conhecia antes. Ela está mais livre e mais segura. E mesmo que use a "velha receita", ela, cozinheira, nunca mais será a mesma!

Béatrice, dezembro de 2016

Em parceria com F. Ortale
com base no livro *Understanding language teaching*
e no conto *Receita de Pudim de leite*.

Correspondências: *Possibilidades*

E-mail de Fernanda Ortale para Béatrice, julho de 2016 (trechos):

Acho que você chegou ao ponto x, o parâmetro da possibilidade é mesmo o mais difícil de concretizar quando trabalhamos com línguas de elite (italiano, francês e outras não tão hegemônicas, mas de alguma forma hegemônicas), mas é o parâmetro mais fascinante quando conseguimos estabelecer uma relação entre ele e os objetivos do curso.

Alguns caminhos possíveis, cujos nomes de ruas e estradas continuam obscuros para mim:

- A ideia de empoderamento pode ser importante mesmo para alunos de classe média. Um aspecto a ser trabalhado pode ser a idealização em relação à cultura e ao país da língua estrangeira que o aluno estuda e a consequente desvalorização de sua identidade como brasileiro, da cultura e do país em que vive.
- Trabalhar temas polêmicos, sim, é um caminho desde que o aluno possa se colocar e, acho, se transformar a partir de reflexões novas, pontos de vista inéditos pra ele. Fazer isso é um desafio enorme quando pensamos em planejamento de aulas.
- Trabalhar com as origens e histórias das famílias (não importa a origem) dos alunos contribui para que entendam a própria história.
- Atualmente, meu trabalho com italiano como língua de herança em uma ex-colônia italiana (Pedrinhas Paulista), fundada em 1952, tem feito com que os italianos de lá reconstruam suas histórias familiares (gravadas em vídeo) e o inevitável processo de aculturação pelo qual passaram. Reativaram o coral, o grupo de danças típicas, o programa italiano na rádio local, os encontros mensais da primeira geração nascida no Brasil, darão início ao primeiro curso de italiano da cidade, entre outras coisas. Isso foi muito gratificante para mim e transformador para eles e para mim.

Ao mesmo tempo em que pensava em materiais didáticos a partir das narrativas deles, me emocionava, entendia melhor a história dos meus avós e percebia que o ato de narrar tem o poder de trazer compreensão a quem narra (como dizem os terapeutas!), além de alívio e aconchego.

- Você já tentou trabalhar com autobiografias dos alunos? Ou com narrativas sobre suas famílias ou sobre famílias de amigos deles?

- O projeto em Pedrinhas Paulista deu origem a outro que me permitirá trabalhar muito mais o parâmetro da possibilidade: um projeto sobre revitalização de línguas de herança de imigrantes e de refugiados. Vou colocar meus alunos de graduação em contato com as histórias de vida de pessoas (vivas!) que tiveram que deixar seus países porque não tiveram escolha. Isso será transformador, espero!

Resposta de Béatrice para Fernanda, julho de 2016
(trechos):

Seu longo texto sobre o parâmetro da possibilidade vem clarear aspectos bem confusos de minha prática profissional!

O trocar a enfermagem pelo ensino de línguas deixou em mim certo sentimento de culpa: como se eu tivesse abandonado uma profissão nobre por algo um pouco fútil, ou digamos, superficial. Afinal, ensinar francês não salva vidas...

Ao começar o mestrado, eu queria dar um sentido a essa minha prática de mais de 30 anos, e parece que finalmente estou começando a enxergar como isso é possível. E o que pode haver de nobre nesse nosso *métier*! Muito obrigada Fernanda (e Kumara)!

Itinerário musical: *Como diria Satie*

Virando as palavras pelo avesso

Prelúdio

Brincar com as palavras é uma maneira divertida e eficaz de aprendê-las. Vilson Leffa, ao falar sobre aquisição lexical (LEFFA, p. 40), sugere várias estratégias para fixação de novos vocábulos: “Preste atenção no início, fim e extensão da palavra”; “Brinque com a palavra”; “Faça vínculos com a palavra”; “Apaixone-se pela palavra.”

Como diria Satie nasceu desse modo. José Miguel Wisnik – que além de compositor é ensaísta e professor de literatura brasileira – era aluno de francês quando resolveu misturar expressões corriqueiras da língua com ícones de sua cultura, de forma bem-humorada e por pura diversão (informação pessoal, 2002).

Surgiu em mim a vontade de apresentar uma atividade aos alunos, na qual todos – inclusive e sobretudo os principiantes – tivessem a oportunidade de brincar com os sons e com as rimas de uma canção, para depois tentar criar suas próprias rimas e brincadeiras, apropriando-se das novas palavras e expressões de maneira descontraída.

Itinerário

1. Apresentação dos alunos

Se a atividade for realizada no primeiro dia de aula, quando os alunos ainda não se conhecem, pode-se começar pedindo a cada um para dizer seu nome acompanhado de uma palavra em francês que o represente (algo de que goste, que pratique, que esteja ligado à sua profissão, à sua pessoa). Quanto mais livres os alunos se sentirem para escolher a palavra, melhor. No final da aula, ou numa próxima aula, pode-se verificar se todos memorizaram os nomes dos colegas com seus atributos.

2. Escolhendo palavras

Cada aluno vai então eleger três palavras do francês das quais gosta particularmente. Os alunos vão falando as palavras, o professor as escreve no quadro. Se houver palavras ditas mais de uma vez, marcam-se as repetições.

3. Primeira escuta: impressões gerais⁹⁸

Orientar os alunos a prestar atenção na melodia (alegre / melancólica / dramática), no ritmo (rápido / lento / animado = me dá vontade de dançar), na voz da cantora (forte / fraca / grave / aguda / vibrante / contagiante = me dá vontade de cantar), na letra (qual é o esquema da canção). Ao final, os alunos comentam.

Ver se eles conseguem se lembrar de uma ou várias expressões / de um ou vários nomes próprios. Escrevê-los no quadro.

4. Segunda e terceira escuta: descobrindo a letra⁹⁹

- a) Distribuir aos alunos cartões com as expressões. (Ex. *Bonjour*.) Ao ouvir a palavra que tem em mãos, o aluno a coloca no centro da sala (grupo grande) ou sobre a mesa (grupo pequeno). Se os alunos forem rápidos, não é preciso interromper a música. Se for necessário, pausar o CD e dar-lhes o tempo (e se preciso, a ajuda) para que consigam fazer o que lhes foi pedido.
- b) Distribuir os cartões com os nomes próprios (ex. *Charles Aznavour*) e pedir que os alunos os coloquem do lado de uma expressão com a qual rimem (ou combinem). Ex. *Simone de Beauvoir* pode ficar do lado de *Au revoir* ou de *Bonsoir*.
- c) Ver se há consenso no grupo. Quando todos estiverem satisfeitos com o resultado, colocar mais uma vez o CD e fazer as alterações necessárias para que se reconstitua a letra completa.

⁹⁸ A versão que uso é a interpretação de Nancy Alves, em seu CD *Bossambá*, Selo INDEPENDENTE (DIST. TRATORE), 2012.

⁹⁹ A letra encontra-se a seguir.

5. Juntando a letra e criando sentido

A letra está assim reconstituída, faltando apenas as duas palavras que unem a expressão ao nome próprio: *comme dirait*. Esta expressão está, aliás, no título da canção, em português.

Ex. *Bonjour, comme dirait Charles Aznavour*.

6. Bônus: agrupar as expressões por tema

Ex. Cumprimentos: *Bonjour, bonsoir*¹⁰⁰.

7. Descobrindo a letra completa

Quando se distribuir a letra impressa para cada aluno, ver se ainda persistem dificuldades de compreensão do vocabulário. Aqui, existem várias possibilidades para encontrarmos juntos o sentido do léxico:

- a) os alunos que entendem podem explicar aos que não entendem; e/ou
- b) os alunos podem procurar o significado num dicionário (ou o professor já pode ter preparado um documento com a fotocópia do dicionário); e/ou
- c) o professor pode ilustrar as expressões com imagens¹⁰¹.

8. Produção escrita

Os alunos podem escrever algumas frases, inspirando-se da canção. É preciso reforçar junto a eles a ideia de que, ao brincar com as palavras, estão aumentando as chances de memorizá-las.

Ex. *Je suis en retard, comme dirait Giscard*.

9. Atividades complementares (fora da sala de aula)

- a) Procurar informações sobre a vida e obra de Erik Satie, trazer alguma composição dele para que todos ouçam. Isso pode abrir uma discussão sobre a música em geral, sobre a distinção entre música popular e música erudita, sobre o gosto musical dos alunos.
- b) Ouvir as demais faixas do CD de Nancy Alves, que mistura português e francês.

¹⁰⁰ Veja a seguir.

¹⁰¹ Veja a seguir.

Relatos sobre a experiência

Apresentei esta atividade em maio de 2016, por ocasião do *Bain Linguistique* da APFESP, a 19 participantes, todos adultos. O ateliê visava originalmente alunos principiantes ou falsos-principiantes, mas também professores que quisessem participar da experiência.

1. Apresentação dos alunos

Como a maioria dos participantes não se conhecia, a ideia de se apresentar dizendo o nome mais uma característica marcante de sua pessoa foi útil para ‘quebrar o gelo’. Alguns exemplos de palavras escolhidas: *la joie* (a alegria), *trois coeurs* (cidade de origem da participante, Três Corações).

2. Escolhendo palavras

Como já pude verificar em muitas ocasiões, falar do que se gosta é algo prazeroso, e todos participaram ativamente. Os alunos anotaram as palavras na folha de respostas¹⁰² e depois cada um leu uma palavra, sem repetir a que um colega já tivesse dito. Exemplos de palavras escolhidas: *champagne*, *liberté*, *bonheur*.

3. Primeira escuta: impressões gerais

Os participantes anotaram em sua folha de respostas suas impressões gerais sobre a canção, quanto à música (ex. *calme*, *agréable*), ao ritmo (ex. *lent*, *tranquille*, *pour danser*), à voz da cantora (ex. *grave*, *claire*), e finalmente, anotaram um sentimento (ex. *paix*, *surprise*).

Como participavam do grupo alguns professores (6) e vários alunos de nível intermediário e mesmo avançado, os participantes conseguiram entender muitas expressões e nomes próprios, já na primeira escuta.

4. Segunda e terceira escuta: descobrindo a letra

a) e b) Como o nível dos alunos era mais avançado do que o previsto, eles não tiveram dificuldades em identificar as expressões que tinham em mãos, e eu só

¹⁰² Veja a seguir.

tive que parar o CD uma ou duas vezes. Como o tempo de que dispúnhamos era limitado, ao invés de deixá-los procurarem rimas entre as palavras e os nomes próprios, distribuí ao mesmo tempo os dois tipos de cartões. Ao final da atividade, portanto, a letra já estava montada.¹⁰³

5. Juntando a letra e criando sentido

Também foi uma atividade executada sem maiores dificuldades.

6. Bônus: agrupar as expressões por tema

Não fizemos.

7. Descobrindo a letra completa

Pela falta de tempo, e por ser aquele nosso único encontro, distribuí a letra com a tradução assim como algumas informações sobre cada personalidade citada.

8. Produção escrita

Os participantes escreveram com facilidade suas frases, inspiradas na canção, e as disseram com entusiasmo. Dois exemplos:

Pardon, comme dirait Drummond.

Une tartine, comme dirait Joséphine.

Comentários finais

Em seus comentários escritos sobre o ateliê, os participantes usaram a palavra “lúdico”, “divertido”; falaram sobre as rimas e os sons das palavras, o que vem ao encontro de meu objetivo: mostrar que é possível brincar com as palavras para aprendê-las, para aprender com elas.

¹⁰³ Veja foto a seguir.

Coda

Esta não foi a primeira vez, e certamente não será a última, que uso esta canção em sala de aula. Além do prazer manifestado por todos, ao reconhecerem rimas divertidas, e em seguida ao criarem suas próprias rimas, posso perceber em meus alunos que esta atividade abre portas e janelas em suas mentes. A partir desta experiência, passam a brincar com os sons, e a inventar rimas de forma espontânea, sempre que possível. Isto certamente contribui para o aumento e a retenção do léxico, de forma natural e lúdica.

Documentos
Itinerário musical Como diria Satie

FEUILLE RÉPONSES – à me rendre à la fin de l’atelier, s’il vous plaît !

Nom complet:

Complément du prénom (pour cet atelier):

Adresse électronique (facultatif):

- A. Quels sont les mots / expressions que vous préférez en français?
- B. Commentaires sur la chanson:

Musique:

Rythme:

Voix de la chanteuse:

Votre sentiment:

- C. Mots / Expressions et /ou nom propre que vous comprenez:
- D. Écrivez un vers pour continuer la chanson.

34^e BAIN LINGUISTIQUE DE L'APFESP

Le 13, 14 et 15 mai 2016

Je chante, donc je suis. Béatrice REICHEN

Como diria Satie	Erik Satie, 1866 - 1925 – compositor e pianista.
Bonjour, comme dirait Charles Aznavour	Bom dia / 1924 – cantor, compositor, ator.
Bonsoir, comme dirait Simone de Beauvoir	Boa noite / 1908 - 1986 – escritora, filósofa, feminista.
Mon Dieu, comme dirait Mireille Mathieu	Meu Deus / 1946 – cantora.
Mon amour, comme dirait Madame (de) Pompadour	Meu amor / 1721 - 1764 – favorita de Louis XV.
Il fait chaud, comme dirait Arthur Rimbaud	Está calor / 1854 - 1891 – poeta.
Merci, comme dirait Claude Debussy	Obrigado / 1862 - 1918 – músico e compositor.
Il fait beau, comme dirait Jean-Jacques Rousseau	O tempo está bonito / 1712 - 1778 – escritor, filósofo, nascido em Genebra.
Je suis désolé, comme dirait Mallarmé	Sinto muito / 1842 - 1898 – poeta e crítico literário.
Pas mal, comme dirait Pascal	Nada mal / 1623 - 1662 – físico, matemático, filósofo.
Tant pis, dirait Paul Valéry	Tanto pior (pena) / 1871 - 1945 – poeta, filósofo.
Tiens, disait Chopin	Ora ora / 1810 - 1849 – pianista polonês radicado na França.
Superbe, dirait Malherbe	Esplêndido / 1555 - 1628 – poeta.
Quand même, comme dirait La Bohème	Assim mesmo / brincadeira do Wisnik, não é ninguém!
Parfait, dit Rabelais	Perfeito / 1494 - 1553 – escritor, padre e médico.
Ça marche pas, dirait Marchais	Não funciona / 1920 - 1997 – político.
Au revoir, dirait Giscard	Até logo / 1926 – presidente.
À tout à l'heure, dirait Voltaire	Até daqui a pouco / 1694 - 1778 – escritor, filósofo.
Pardon, comme dirait Napoléon	Perdão / 1769 - 1821 – imperador.
C'est drôle, comme dirait Charles de Gaulle	É engraçado / 1890 - 1970 – presidente.
Je m'en fous, comme dirait Georges Pompidou	« Tô nem aí » / 1911 - 1974 – presidente.
Enfin, comme dirait François Mitterand	Até que enfim / 1916 - 1996 – presidente.

José Miguel Soares Wisnik: compositor. Nancy Alves: intérprete - CD *Bossambá*

Traduzi as expressões para o português – tarefa difícil já que estão descontextualizadas – e acrescentei a data de nascimento (e eventualmente, morte) assim como a ocupação de cada pessoa citada.

Expressions pour saluer, prendre congé, remercier

para cumprimentar, se despedir, agradecer

Bonjour, Bonsoir, Au revoir, À tout à l'heure, Merci (5)

Expressions pour parler du temps

para falar do tempo (meteorologia)

Il fait beau, Il fait chaud (2)

Expressions pour s'excuser

para se desculpar

Je suis désolé, Pardon (2)

Expressions pour montrer son indifférence

para demonstrar indiferença

Tant pis, Je m'en fous (2)

Expressions pour admirer, commenter, critiquer

para admirar, comentar, criticar

*Pas mal, Ça marche pas, Tiens, Mon Dieu, Superbe,
Parfait, C'est drôle (7)*

Vocabulário ilustrado de *Como dirait Satie*

1. Bonjour	a
2. Bonsoir	b
3. Mon Dieu	c
4. Mon amour	d
5. Il fait chaud	e
6. Merci	f
7. Il fait beau	g

1. Je suis désolé

a.

2. Pas mal

b.

assim mesmo

3. Tant pis

c.

d.

4. Tiens

e.

6. Quand même

f.

7. Parfait

g.

1. Ça marche pas

2. Au revoir

3. À tout à l'heure

4. Pardon

5. C'est drôle

6. Je m'en fous

7. Enfin!

a.....

b.

c.

d.

e.

f.

g.

Correspondências: *Cancionista 2*

Cara Béatrice,

Muito legal saber dessa atividade didática através da canção "Como diria Satie". Eu também compus a música porque estava fazendo um curso de francês, como aluno, e acabei fazendo essa "song list" (como dizê-lo em francês?) de expressões coloquiais da língua e de grandes figuras da cultura e da história da França, me divertindo muito. No meio da diversão comecei a certa hora levando o processo ao absurdo, com nomes os mais disparatados, numa relação já estapafúrdia, como se a canção entrasse numa "ronde", uma roda frenética de associações livres. Acho que "La Bohème" é quase o disparador disso, e não é mesmo ninguém, é uma outra canção francesa, uma ópera, a vida boêmia e o cabaré, um nome para atizar curiosidades, como essa que você teve. Humor.

Obrigado pela atenção,

Abraço.

Zé Miguel (Wisnik)
(e-mail, novembro de 2012)

Fico feliz de saber do rendimento didático da canção. Muito obrigado a você, e me mande sempre notícias.

Abraço.

José Miguel
(e-mail, novembro de 2012)

Que bom que a canção continua reverberando, e resultando em tantas coisas sempre novas. O título é como se fosse mais um fragmento da canção. Satie é ele mesmo um parodista, então é como se - numa piada a mais - a canção pudesse ser dele, como se ele dissesse tudo aquilo (em sonho meu, é claro!).

À la prochaine, si ce n'est pas avant!

Abraço.

Zé Miguel
(e-mail, novembro de 2015)

PAUSA: O silêncio e o tempo

A peça 4'33'' composta por John Cage pode, num primeiro momento, surpreender. Um pianista que se instala em frente ao piano, abre a partitura e permanece quatro minutos e trinta e três segundos em silêncio pode parecer *nonsense* ou mesmo provocação:

4'33''
for any instrument or combination of instruments

John Cage

I

60 ♩ = <—————>
4/4

3

5

7

9

33"

II

60 ♩ = <—————>
4/4

3

© Copyright 2014 by Henmar Press, Inc., New York, NY

¹⁰⁴ SmartMusic791 × 1024 Pesquisa por imagem. Consultado em 02/12/2016.

Outra ideia que pode causar estranheza: o Método silencioso – *Silent way*, de Caleb Gattegno, desenvolvido nos anos 70 para o ensino de LE, e no qual o professor fala muito pouco (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 53-72). Não seria um paradoxo fazer calar aquele que, em nosso imaginário, é justamente o depositário da palavra? Ora, se nós professores não dermos ao aluno o tempo de ficar em silêncio, se nos anteciparmos constantemente respondendo em seu lugar às perguntas que formulamos, como e quando é que ele poderá refletir, assimilar, se expressar?

Voltando a John Cage, e a seu ‘concerto silencioso’, releio as reflexões feitas por Jacques Attali, para quem o evento foi muito mais do que uma provocação. Pode haver, é claro, admite o autor, uma crítica aos “espectadores mundanos, *blasés* e desajeitados”¹⁰⁵. Mas o intento de Cage vai, segundo Attali, muito além: ele quer dar a palavra ao espectador. Assim, todo ruído passa a ser o concerto: respiração, tosse, ou mesmo a buzina de um carro, ao longe. O silêncio em cena, conclui Attali, “cria um burburinho entre os espectadores, que passam a se considerar, ao menos parcialmente, músicos, ou a tentar sê-lo. Não se contentam mais em admirar a música dos outros, procuram a sua própria música no fundo de si mesmos, sem esperar disso uma remuneração”¹⁰⁶ (ATTALI, p. 242-243).

Ao refletir hoje nessas duas propostas, tão diferentes e tão parecidas, penso que são ambas geniais, pelo espaço que deixam ao outro, pelo fato de provocarem, de um modo ou de outro, uma reação, pelo quanto elas trazem de inusitado e surpreendente, pelo novo que instauram.

O nome completo da obra de John Cage é *Tacet*¹⁰⁷ 4’33’’, indica Wisnik, para quem a peça constata o “caráter ruidoso do silêncio (...). A música, suspensa pelo intérprete, vira silêncio. O silêncio da plateia vira ruído” (WISNIK, 2011, p. 51-52).

Silêncio remete a **tempo**. Andréa Bomfim Perdigão cria esta ligação ao acompanhar seu primeiro livro, *Sobre o silêncio* (2005), de outro, *Sobre o tempo*

¹⁰⁵ Original: “*spectateurs mondains, blasés et maladroits*”. Minha tradução.

¹⁰⁶ Original: “*Le silence sur scène crée un bouhaha parmi les spectateurs qui se mettent, au moins en partie, à se prendre pour des musiciens ou à chercher à le devenir. À ne plus se contenter d’admirer la musique des autres pour chercher la leur, au fond d’eux-mêmes, sans en attendre une rémunération*”. Minha tradução.

¹⁰⁷ *Tacet*: instrução usada para indicar que um instrumento está silencioso por algum tempo [latim: está calado]. *Dicionário de música* (HORTA, 1985).

(2010), ambos reunindo uma série de entrevistas sobre os respectivos temas. Na conclusão do primeiro livro, ela já nos propõe esta ponte,

Nas entrelinhas da imprecisão do viver, habita o que chamei de silêncio: a espera fincada no coração do tempo, a ausência de garantias, uma fresta entre o desejo e a realização, e uma interminável e “demasiadamente humana” sensação de ignorância (PERDIGÃO, 2005, p. 215, destaques da autora).

assim como ao final do segundo:

Pouco importa se foram horas, minutos ou segundos. Estar fora do tempo é outro tempo; uma suspensão que nos liberta de qualquer imagem, julgamento moral ou explicação racional, e quem quer que participe de tal instante se torna integrante de uma experiência única, uma – que será difícil ser descrita por palavras –, uma verdadeira eternidade. Eternidade não como algo que diz respeito a um tempo que dura demais, mas a um tempo absurdamente profundo porque vivido em estado de presença ímpar (PERDIGÃO, 2010, p. 274).

Numa dissertação cujos temas principais são o **Verbo** e a **Música**, também pode parecer uma ‘provocação’ falar sobre o silêncio e sobre o tempo que se estende. Mas creio que são dois elementos fundamentais para que nós, professores, assim como nossos alunos, possamos realmente ouvir e entender.

Keith Swanwick¹⁰⁸ usa o termo “conhecimento tácito” (que tomou de M. Polanyi¹⁰⁹) para se referir àquele conhecimento que temos, mas que não podemos expressar. Um exemplo concreto, que nos dá Swanwick: podemos conhecer muito bem um amigo, mas não sermos capazes de descrever com precisão sua face; talvez não saibamos nem ao mesmo qual é a cor de seus olhos. O autor traz esse conhecimento para o campo da música, mostrando como podemos ficar “impressionados pela qualidade geral de movimento ou continuidade, ou de um sabor estilístico particularmente forte”, sem necessariamente podermos explicitar o que sentimos: isso é conhecimento tácito. Não precisamos detalhar para entender. No que se refere ao ensino, Swanwick pontua com muita propriedade que, ao se apresentar um novo trecho musical, isso deveria ser feito sem uma análise prévia, os alunos “deveriam ser deixados a sós com a música, não prestando atenção a tais e tais detalhes, mas ouvindo **através** deles.” É preciso permitir ao aluno viver sua experiência (SWANWICK, p. 168-169, destaque do autor).

¹⁰⁸ Keith Swanwick (1931), pesquisador e educador musical britânico (orelha do próprio livro).

¹⁰⁹ Michael Polanyi (1891-1976), polímata húngaro-britânico (Wikipédia).

O que vale aqui para o ensino da música, vale certamente para o ensino-aprendizagem do FLE ao se trabalhar com a canção: primeiramente, deixar que o aluno ouça e aprecie a canção, antes de mais nada. E depois, se assim o desejar, permitir que ele comente o que viveu. Creio, aliás, que isso pode se aplicar a qualquer outra atividade em sala de aula.

Em seus “direitos imprescritíveis do leitor”, Daniel Pennac¹¹⁰ deixa para o fim o “direito de calar”. E explica: “Os raros adultos que me deram a ler se retraíram diante da grandeza dos livros e me pouparam de perguntas sobre o que é que eu tinha entendido deles. A esses, claro, eu costumava falar de minhas leituras” (PENNAC, 1993, p. 167).

Diante de todos esses autores, de sua sensibilidade e intuição, recolho-me em minhas reflexões... e me calo.

¹¹⁰ Daniel Pennac é professor de francês e escritor de sucesso. Em *Como um romance* ele fala sobre a importância da leitura em sua vida e na de seus alunos. Ao final do livro, ele apresenta a lista dos “dez direitos do leitor”, explicando assim o número 10: “primeiro, porque faz conta redonda, depois porque é o número sagrado dos famosos Mandamentos e é agradável vê-lo, por uma vez que seja, servir a uma lista de autorizações” (PENNAC, 1993, p. 139-140).

4º MOVIMENTO
A MÚSICA E O VERBO

Certas canções que ouço
Cabem tão dentro de mim
Que perguntar carece
Como não fui eu que fiz

(Milton Nascimento e Tunai)

Sinergias e complementaridades

O que veio em primeiro?

“Dizer e cantar eram outrora a mesma coisa”, afirma Jean-Jacques Rousseau em seu *Ensaio sobre a origem das línguas*, citando Estrabão¹¹¹. E a seguir, questiona: “Quanto à maneira pela qual se formaram as primeiras sociedades, teria sido algo espantoso que se tivessem posto em verso as primeiras histórias e que se tivessem cantado as primeiras leis? Seria algo espantoso que os primeiros gramáticos tivessem submetido sua arte à música e tivessem sido ao mesmo tempo professores de ambas?” (ROUSSEAU, 2003, p. 148)

Não é minha intenção responder a essas perguntas, nem discutir a pré-história da música ou do verbo. Quero apenas mostrar como o paralelo entre linguagem verbal e musical é atraente, antigo e atual.

Apresentação do livro *Music, language, and the brain*¹¹²

O professor de psicologia Aniruddh Patel, já citado no 2º Movimento, que se intitula “neurocientista da música”¹¹³, escreveu mais de 400 páginas sobre este assunto. O título desse livro, muito citado por Oliver Sacks em *Alucinações musicais*, chamou minha atenção, pois era exatamente o que eu procurava: entender o que os dois sistemas têm em comum. Há muitas informações extremamente detalhadas sobre neurologia, que eu deixei de lado, por não ser esta a nossa área de interesse. No entanto, procurei guardar tudo aquilo que nos ajuda a entender melhor o funcionamento da mente, no que diz respeito à aprendizagem.

A leitura dessa obra, para alguém que não é da área de neurociência, é um desafio. Por estar em inglês, a leitura traz também o desafio das escolhas de tradução e interpretação. A começar pelo título: *brain* pode ser traduzido por *cérebro* ou

¹¹¹ Estrabão (64 ou 63 a.C.- 24 d.C.) foi um historiador, geógrafo e filósofo grego, autor da monumental obra “*Geographia*”, um tratado de 17 volumes. www.dicionarioinformal.com (consultado em 23/12/2016)

¹¹² Música, linguagem e o cérebro. Minha tradução.

¹¹³ *The New York Times*, versão eletrônica. <http://www.nytimes.com/2010/06/01/science/01conv.html> (consultado em 23/12/2016).

mente; *language*, por *língua* ou *língua*. Esse é um pequeno exemplo da liberdade – e responsabilidade – que temos ao traduzir. Mas igualmente um belo tema de reflexão para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira: a especificidade de cada idioma. Voltando à palavra *language*: o autor se refere a *língua* oral, quando fala de **tom**, **timbre**, **melodia**, **ritmo**. Usarei indiscriminadamente *língua* oral ou *fala* para me referir ao código oral. No entanto, quando o autor trata da **sintaxe** e do **sentido**, sua análise envolve também o código escrito.

Comparações entre a música e a língua verbal

Logo na introdução, Patel afirma que tanto a música quanto a fala nos definem como humanos; ambas aparecem em todas as sociedades; e que nossa espécie é única no tratamento dos sons, sejam eles verbais ou musicais; nossa habilidade em tirar sentido deles (quer formem palavras, quer formem acordes) é incomparável. Ele explica ainda que, no campo das ciências cognitivas, há duas perspectivas antagônicas: uma aponta diferenças entre a música e a fala; a outra (na qual ele se inclui) aponta semelhanças. Para ele, a comparação entre as duas ajuda-nos a entender melhor cada uma delas e abre novas possibilidades de pesquisa. É importante sublinhar aqui que o autor estuda especificamente a língua verbal comum e a música instrumental (PATEL, 2008, p. 3-5).

Para guiar nossa reflexão sobre esses dois sistemas, usarei os tópicos propostos pelo autor¹¹⁴, a saber: tom e timbre; ritmo; melodia; sintaxe; sentido.

TOM E TIMBRE

Nascemos num duplo sistema sonoro (música e língua) e nos tornamos adultos proficientes nos dois. Ora, para isso, pagamos um preço: “nosso sistema sonoro nativo deixa uma marca em nossas mentes”¹¹⁵ o que pode nos levar a ter dificuldades ao ouvir uma língua ou música estrangeira (PATEL, 2008, p. 9).

¹¹⁴ Suprimi apenas um tópico: a evolução.

¹¹⁵ Original: “our native sound system leaves an imprint on our minds”. Minha tradução.

Na música

Para explicar os **tons**, o autor fala das escalas, um dos poucos pontos comuns entre as músicas do mundo – todas possuem escalas, que variam de cultura para cultura (delas já falamos no 2º Movimento). Em seguida, ele pede que imaginemos a diferença entre uma balada de jazz tocada num saxofone ou num teclado barato: esta diferença chama-se **timbre**.

Na fala¹¹⁶

Existem no mundo cerca de 7000 línguas, afirma o autor, algumas faladas por um punhado de pessoas, enquanto o mandarim é falado por mais de um bilhão. Em todas elas, há variações contínuas no tom, indicando muitas informações além das puramente linguísticas (por exemplo, estados emocionais, como alegria ou tristeza). Essas variações atingem seu auge nas chamadas *línguas tonais* – quando o tom faz parte da identidade de uma palavra, tanto quanto as vogais e as consoantes, de tal modo que ao se mudar a tonalidade, muda-se o sentido; a quantidade de tons pode variar de dois a cinco; a metade das línguas do mundo é tonal. A variação do tom é importante na fala, mas não é essencial – prova disso é que conseguimos entender a voz de um robô. Ora, o timbre, na fala, é imprescindível: se substituirmos todas as vogais por uma só, a compreensão cai para zero.

Um dado importante para a aprendizagem de uma língua estrangeira: o autor mostra, por meio de espectrogramas, que as fronteiras entre palavras não correspondem necessariamente a uma descontinuidade acústica, o que pode tornar extremamente difícil extrair palavras do fluxo da fala. Outra informação relevante no que diz respeito à aprendizagem de uma LE: um estudo no Canadá provou que bebês, antes de completarem 6 meses de vida, podem diferenciar, em línguas estrangeiras, contrastes que um adulto não percebe; mas esta habilidade declina rapidamente, e aos 12 meses, ela desapareceu. Conclusão: a estrutura para a percepção dos sons é formada muito antes que a criança possa falar sua língua. Uma criança nasce “cidadã do mundo” – sensível a todo e qualquer contraste nos sons – e aos poucos se torna membro de uma cultura específica.

¹¹⁶ Original: *speech*. Minha tradução.

Conclusões

É sabido que os hemisférios cerebrais funcionam de modo diferente, no tratamento da fala (que depende mais do esquerdo) e da música (que depende mais do direito) – o que é facilmente comprovado no caso de lesões cerebrais em um ou outro lado. Mas, defende o autor, se assimetrias existem na percepção de um ou outro modo elas são mais sutis do que se pensa habitualmente. Ele acredita que há mecanismos compartilhados no aprendizado de ambas as categorias sonoras. Isso leva a crer que treinar uma criança num dos sistemas pode ajudá-la a aprender o outro. O autor conclui dizendo que se a **música** se baseia mais nos **tons** e a **fala**, mais nos **timbres**, criando na superfície uma diferença “dramática” entre os dois campos, há profundas conexões entre as duas em termos de processamento neural e cognitivo.

RITMO

Poucos estudos comparativos existem sobre ritmo na fala e na música, o que o autor deplora, justificando em seguida que isso não denota falta de interesse, mas sim falta de tempo dos pesquisadores de um campo para lidarem com as especificidades do outro. Na maioria dos contextos, ritmo denota periodicidade, ou seja, um padrão que se repete com regularidade; mas este é apenas um dos tipos de organização rítmica. O autor define aqui ritmo como “o padrão sistemático de som em termos de *timing*, acentuação e agrupamento”¹¹⁷ (PATEL, 2008, p. 96).

Na música

Não existe, lembra-nos o autor, um modo único de organizar o ritmo: na China, por exemplo, as partituras da cítara (tocada há 2000 anos) não incluem a duração das notas; não há, portanto, uma batida – a melodia flui. A estrutura rítmica simples da nossa música ocidental decorre, provavelmente, do fato de que a harmonia para nós é mais importante.

Abro um parêntese aqui para citar outro autor que explica de um modo original a diferença de ritmo nas diferentes culturas. Robert Jourdain afirma que “os compositores (ocidentais) tiveram de decidir entre desenvolver a dissonância

¹¹⁷ Original: “*the systematic patterning of sound in terms of timing, accent, and grouping*”. Minha tradução.

harmônica ou desenvolver a dissonância métrica. Escolheram a harmonia.” Segundo ele, esta escolha não foi arbitrária: “a harmonia, basicamente, tem mais potencial musical que o metro”¹¹⁸ (JOURDAIN, 1998, p. 203). Aliás, Jourdain começa seu capítulo sobre ritmo usando um exemplo marcante: comparando a apresentação do *Quebra-Nozes* numa sofisticada sala de concertos em Viena a um grupo de camponeses da África Central que se reúnem na praça da aldeia para tocar de memória seus instrumentos “toscos”. A música tocada em Viena é altamente aprimorada, mas seu ritmo pode ser comparado ao de “um bebê batendo com uma colher numa panela”; enquanto os camponeses africanos “parecem ter desenvolvido o ritmo até seu ápice” (JOURDAIN, 1998, p. 164-166).

Voltando a Patel, ele passa a explicar alguns aspectos rítmicos:

- Batida – traço comum na música, permite coordenar movimentos do corpo (por exemplo, na dança) mas também os movimentos de um conjunto de músicos;
- Metro – ele exemplifica usando a valsa (três tempos, acentuação no primeiro) e a marcha (quatro tempos, acentuação forte no primeiro, meio forte no terceiro). É um aspecto tão importante que, ao ser alterado, pode nos impedir de reconhecer uma melodia;
- Agrupamento – refere-se à percepção de fronteiras, e entre elas, elementos que se juntam para formar uma unidade temporal. Uma marca de fim de frase musical é a duração maior de tempo ou o abaixamento do tom, o que também acontece na fala. Aliás, as fronteiras se assemelham nos dois sistemas, o que sugere um processo cognitivo parecido nos dois casos;
- Duração – a tendência a se acelerar no início de uma frase e a ralentar no fim faz certos cientistas pensarem na locomoção humana, ou seja, o ritmo da música seria influenciado pelo movimento físico¹¹⁹. O andamento da música lhe confere sua expressividade. O autor também fala do *legato* (quando cada tom se funde no próximo) e do *staccato* (quando, ao contrário, as notas são bem separadas e pontuadas);

¹¹⁸ No contexto musical, *metro* é organização das pulsações em padrões constantes de acentuação.

¹¹⁹ Não é por acaso que a palavra andamento se refere tanto ao “ato ou efeito de andar” como à “velocidade das pulsações de um trecho musical”.

Dimensão psicológica – a interação desses quatro aspectos (batida, metro, agrupamento e duração) torna o ritmo musical um fenômeno psicológico rico.

Na fala

Ao estudar o ritmo na linguística, pode-se comparar línguas, ou procurar princípios que regem palavras e frases, ou ainda examinar o papel do ritmo na percepção (como por exemplo, na segmentação de palavras). Mas o estudo do ritmo é bem mais comum na **poesia**, e apesar desta não ser objeto de seu estudo, o autor não pode deixar de tocar no assunto, assim como não pode deixar de lado a **canção**. Nesses dois tipos de arte, explica, palavras são escolhidas com muito cuidado, por seu efeito rítmico. Em línguas com sílabas fortes e fracas (inglês, por exemplo), a canção deve combinar o acento da língua com o da música.

Uma questão que intriga os estudiosos: será que a prosódia da língua de um povo se reflete em sua música? Parece que sim, diz o autor: o compositor, como qualquer membro de sua cultura, assimila os padrões rítmicos de sua língua e pode, consciente ou inconscientemente, incluí-los em sua música.

Conclusões

Ambos os sistemas agrupam elementos (tons e palavras) em unidades maiores (frases). Mesmo se ainda há muito que se estudar sobre este assunto, para o autor está claro que os processos-chave, graças aos quais extraímos ritmo dos complexos sinais acústicos, são compartilhados na música e na fala.

MELODIA

O autor confessa que não é fácil definir este termo; certas definições permitiriam incluir como *melodia* a sirene de uma ambulância... Ele propõe então a seguinte definição: “sequência organizada de tons que transmite uma rica variedade de informações ao ouvinte”¹²⁰. Para ele, a definição deve recobrir a música e a

¹²⁰ Original: “an organized sequence of pitches that conveys a rich variety of information to a listener”. Minha tradução.

fala¹²¹. “A percepção da melodia é um processo construtivo pelo qual a mente converte uma sequência de tons numa rede de relações significativas”¹²² (PATEL, 2008, p. 182). A maioria das melodias musicais são construídas ao redor de um conjunto de intervalos e escalas, o que permite o uso de um tom central, um “centro de gravidade”; há também uma hierarquia de estabilidade dos tons. Isso combinado com a estrutura temporal forma uma “armação”¹²³, e é o que torna a melodia musical tão estética e potente. Podemos dizer que na música, a melodia é um fim em si. Enquanto na fala, ela é um meio que leva a um fim.

Na música (comparação com a fala)

As relações que a mente percebe numa sequência bidimensional (tom *versus* tempo) podem ser de 8 tipos (a maioria aparece na fala também): **estrutura do agrupamento** (como as notas se juntam para formar frases – na fala, o agrupamento tem um papel proeminente na prosódia); **batida e metro** (padrões de tons podem modificar a percepção do ritmo); **contorno melódico** (subidas e descidas, importantes na memorização – primeira coisa que uma criança discrimina na música; e também é muito importante no *motherese*¹²⁴, quando o contorno da fala é exagerado para acordar ou acalmar bebês; aprender uma língua envolve aprender sua entonação); **intervalos** (a sensibilidade a eles está ligada à cultura; criamos expectativas, não só pela nossa experiência com a música, mas também com padrões de fala); **similaridades motivicas**¹²⁵ (na fala, os modelos são limitados); **hierarquias dos tons** (cada um têm sua importância, na nossa música, o 1º, 3º e 5º são os mais estáveis, por exemplo; o autor não vê esse aspecto na fala); **hierarquias de eventos** (há melodias estruturais e outras que funcionam como ornamentos; essas hierarquias parecem existir na fala); e **harmonia implícita** (aquela que o ouvinte

¹²¹ O *Dicionário Houaiss* dá 5 definições do termo melodia: 3 delas na rubrica música, uma com sentido figurado, e uma sem especificação. O *Dicionário de linguística* o define como: “curva das variações de altura numa frase ou numa palavra” (DUBOIS, 1978, p. 406). E o *Dicionário de música*: “sucessão de notas formando um desenho característico e, por vezes, um padrão rítmico e harmônico reconhecível (...)” (HORTA, 1985, p. 233).

¹²² Original: “melody perception is a constructive process by which the mind converts a sequence of tones into a network of meaningful relationships”. Minha tradução.

¹²³ Original: *scaffolding*. Minha tradução.

¹²⁴ Achei em português o termo *maternalês* indicando a língua que as mães (ou cuidadores) usam para falar com a criança (vários sites).

¹²⁵ Motivo (no contexto musical): fragmento melódico ou rítmico que unifica uma composição.

imagina, subjacente à melodia; o autor pensa que algo parecido ocorra na fala). Existem ainda as meta-relações, que são as relações entre as relações citadas (por exemplo: uma pequena variação da batida pode acrescentar energia à melodia).

A pergunta que o autor se faz, ao final, é esta: se existem paralelos entre a música e a fala, nesse aspecto, por que nossa percepção nos dois campos é tão diferente? Uma melodia musical pode ficar dias em nossa mente, o que dificilmente ocorre com uma frase. Talvez, responde então, seja porque as relações estabelecidas na música são mais ricas. Mas isso não deve nos afastar das comparações, pelo contrário; e a ligação mais promissora entre os dois sistemas é a que diz respeito ao contorno melódico.

Na fala (comparações com a música)

A entonação aqui não é construída em torno de um conjunto estável de intervalos; a fala, aliás, só tem um canal para transmitir a mensagem afetiva e a mensagem linguística. Subir de tom pode indicar alegria, assim como pode indicar uma interrogação. O autor nos adverte, *en passant*, que as entonações não são universais. Muitas pesquisas são feitas em relação à entonação da fala, se bem que seja difícil explicar aos participantes dos estudos o que significa exatamente *entonação*. Para o autor, há mais coisas em comum entre música e fala – no que diz respeito à imagem auditiva da entonação no cérebro – do que se imaginava.

Conclusões

Se o interesse em comparar a melodia na fala e na música existe há séculos, os estudos empíricos são recentes. Apesar de diferenças importantes, os pontos de contato entre os dois campos, em termos de estrutura e de processamento, são numerosos. Por exemplo, as estatísticas dos padrões de tons de uma língua podem influenciar as composições instrumentais. As pesquisas mostram também que pode haver sobreposições no cérebro, durante o processamento dos contornos melódicos, da fala e da música. Isso sugere uma ligação mais íntima do que aquela que se supunha até então, e convida a mais pesquisas.

SINTAXE

Leonard Bernstein¹²⁶, conta-nos Patel, fez em Harvard, nos anos 70, uma série de conferências durante as quais analisou a gramática da música ocidental baseado numa estrutura linguística, inspirando-se nas teorias de Noam Chomsky. Mas, prossegue o autor, apesar de seu carisma e de seus conhecimentos, o maestro não convenceu nem músicos nem linguistas... Sua iniciativa, no entanto, teve uma grande importância no campo dos estudos comparativos, mesmo se “para cada teórico que se aproxima do tema com entusiasmo existe outro que deixa uma nota de advertência”¹²⁷ (PATEL, 2008, p. 241).

Para o autor, “sintaxe na música (tal como na linguagem verbal) refere-se aos princípios que governam a combinação de elementos estruturais discretos em sequências”¹²⁸ (PATEL, 2008, p. 241). Nesse sentido, a maioria das músicas do mundo é sintática. As normas que regem esta sintaxe não precisam ser obedecidas imperativamente; pelo contrário, faz parte do processo artístico afastar-se delas. Ora, o afastar-se das normas é sempre significativo. O que interessa, do ponto de vista cognitivo, é que essas regras são internalizadas pelo ouvinte, que passa a ter expectativas, que por sua vez vão influenciar sua maneira de ouvir.

Se há muitas características comuns entre as sintaxes das diferentes línguas, na sintaxe musical – se compararmos diferentes culturas – há poucas, a mais conhecida sendo a **escala** (que varia, no entanto, no número de tons). Essa limitação provê poucos pontos de comparação entre os dois sistemas, o que não surpreende, já que a música não tem uma mensagem específica para transmitir. Para fazer um estudo comparativo, o autor se baseou na música europeia do período que vai de 1650 a 1900. Ele se justifica dizendo que esse é o tipo de música mais ouvido na Europa e na América hoje, assim como o mais estudado.

¹²⁶ Maestro e compositor norte-americano (1918 – 1990) cuja obra mais conhecida é *West Side Story* – Amor sublime amor. <http://educacao.uol.com.br/biografias> (consultado em 25/12/2016).

¹²⁷ Original: “for each theorist who approaches the topic with enthusiasm, there is another who sounds a note of warning”. Minha tradução.

¹²⁸ Original: “syntax in music (just as in language) refers to the principles governing the combination of discrete structural elements into sequences”. Minha tradução.

Sintaxe musical (comparação com a sintaxe verbal)

A pergunta inicial do autor é: será que a sintaxe musical merece ser comparada com a sintaxe verbal? O simples fato de um sistema ser sintático não o torna comparável à linguagem verbal. Tomando como exemplo uma ave (*swamp sparrow*¹²⁹) ele nos explica a organização de seu canto em “notas” que formam “sílabas”; está provado neste caso, continua, que as diferenças sintáticas são aprendidas pelos filhotes e que possuem significado; e mais: que o canto pode variar segundo a área geográfica, formando “dialetos”. Ora, prossegue Patel, para responder à pergunta que lançou, esse tipo de sistema (canto das aves) dificilmente pode ser comparado à sintaxe verbal, pois a riqueza estrutural desta, assim como sua complexidade, a colocam “à parte de qualquer outro sistema conhecido de comunicação não-humana”¹³⁰ (PATEL, 2008, p. 243).

O autor escolhe, como aspectos para ilustrar esta riqueza da sintaxe verbal, a **organização multifacetada** (ou em várias camadas)¹³¹ e a **forte relação entre sintaxe e sentido** (ou seja, a importância da sequência de palavras no sentido da frase), usando-os, em seguida, para explicar a sintaxe musical.

Níveis múltiplos de organização

Na sintaxe verbal, começa o autor, há princípios para a formação de **palavras**, a partir de subunidades (**morfemas**); as **orações** se formam a partir das palavras, e as **frases**, a partir das orações. Na sintaxe musical, temos a **escala**, com 7 **tons** (no caso da música ocidental). Cada tom tem seu papel na construção da música, a começar pela tônica, que é o tom mais central. Esta nota que dá estabilidade é uma característica comum nas diversas tradições, sugerindo que é útil para a mente organizar categorias. A noção de estabilidade também permite que se criem instabilidades, sendo que há uma hierarquia de tons (do mais ao menos estável). Crianças a partir dos 8 meses percebem mudanças numa sequência de dez notas. E a partir dos 10 meses começam a adquirir categorias de sons na linguagem verbal (por exemplo, as vogais). O **acorde** não é mais que a combinação simultânea

¹²⁹ *Melospiza georgiana*, um tipo de pardal da América do Norte (tico-tico-dos-pântanos, em português) <http://avibase.bsc-eoc.org> (consultado em 27/12/2016).

¹³⁰ Original: “*apart from any known nonhuman communication system*”. Minha tradução.

¹³¹ Original: “*multilayered organization*”. Minha tradução.

de tons, ou seja, harmonia. Há, portanto, uma organização horizontal (como as escalas) e vertical (os acordes).

Estrutura hierárquica das sequências

Numa frase, as palavras não são lidas ou interpretadas apenas da esquerda para a direita, mas de modo muito mais complexo. No exemplo “A menina que beija o menino abriu a porta”, um leitor nativo entende perfeitamente que foi a menina que abriu a porta. Da mesma forma, na música, as relações não dependem apenas de adjacências, mas sim de hierarquias. Não existe apenas uma hierarquia do ponto de vista do tom (como acabamos de ver), mas igualmente o que o autor chama de “hierarquias do evento musical”¹³². Trata-se de uma hierarquia de “eventos”, relações estruturais numa sequência particular. Aqui, o autor apresenta o conceito de **estrutura e ornamento**: nem todas as notas são iguais na formação da essência musical; isso tem a ver com o tom, mas igualmente com o ritmo e com os motivos. Outro conceito importante: **tensão e resolução**. Tensão é aquela passagem que pede para continuar. Resolução é quando há ideia de repouso.

Diferenças formais entre música e linguagem verbal

Na música não existem categorias gramaticais, tais como substantivo ou verbo. Além disso, não há funções que se comparem à de sujeito ou objeto direto. Outra diferença: palavras muito distantes, numa frase, podem estar intimamente ligadas pelo sentido (como no exemplo citado acima, onde *menina* e *porta*, apesar de distantes, se juntam na mente do leitor); na música, no entanto, as dependências não são percebidas com a mesma facilidade, o que leva o autor a concluir que “as palavras possuem mais características sintáticas intrincadas, construídas entre elas, do que as notas ou os acordes”¹³³ (PATEL, 2008, p. 264). Uma última diferença formal é a que diz respeito a ambiguidades: na linguagem verbal, elas são em geral afastadas pelo sistema cognitivo. Já na música, as ambiguidades não são apenas toleradas, elas são exploradas por razões estéticas.

¹³² Original: “*musical event hierarchies*”. Minha tradução.

¹³³ Original: “*words have more intricate syntactic features built into them than do notes or chords*”. Minha tradução.

Similaridades formais entre música e linguagem verbal

Do ponto de vista **hierárquico**, a organização em vários níveis permite que a mente realize façanhas notáveis. Na linguagem verbal, um dos sentidos da sintaxe é responder à pergunta: quem fez o que para quem? Já na música, um dos sentidos é o padrão de tensão / relaxamento que experimentamos à medida que ela se desdobra no tempo. Outro paralelo interessante: quando se cria uma árvore sintática, vemos nos dois casos categorias gramaticais hierarquizadas, que podem ser preenchidas por diferentes membros da mesma categoria. Isso não significa, todavia, uma correspondência exata entre os dois campos (comparando por exemplo um acorde de tônica com um substantivo). Finalmente, nos dois sistemas uma frase pode estar embutida numa frase maior.

Estrutura sintática hierárquica. Extraída de PATEL, 2008, p. 253.

Árvore musical. Extraída de PATEL, 2008, p. 257.

Do ponto de vista **lógico**, o autor dá o exemplo, para a linguagem verbal, do uso de adjetivos e advérbios; e para a música, cita a importância da hierarquia tonal em conjunto com as informações sobre ritmo e motivos. As funções gramaticais são outro paralelo possível: sujeito e objeto, por exemplo, num campo; e funções harmônicas no outro (um acorde depende do contexto e da relação com outros acordes).

Parêntese

Ao final deste capítulo, o autor escreve 30 páginas sob o título *Recursos neurais para a integração sintática como elo fundamental*. Embora muito interessantes, as informações são específicas demais e fogem ao âmbito de um trabalho sobre linguística. Apresento a seguir uma imagem esquemática que, com sua legenda detalhada, resume as descobertas do autor¹³⁴.

¹³⁴ No capítulo 2 de seu livro, Patel cria uma analogia que muito me ajudou a entender o que ele quer dizer com “redes de recursos compartilhadas” e “redes de representações separadas”. Imaginemos um exemplo dado pelo próprio autor: uma fábrica produz carros e motocicletas e estes ficam armazenados em locais separados. Um incêndio localizado poderia destruir só as motos, deixando os

Relação entre os processos sintáticos linguístico e musical.
Extraída de PATEL, 2008, p. 283.

Conclusões

É preciso evitar a armadilha da qual foi vítima Leonard Bernstein, ao querer analisar a sintaxe musical baseado numa estrutura linguística. No entanto, acrescenta Patel, a intuição do maestro é hoje apoiada por pesquisas em neurociência mostrando que, apesar de haver representações distintas e específicas em relação à sintaxe nos dois campos, há uma sobreposição nos recursos neurais que ativam e integram essas representações durante o processamento sintático. As pesquisas comparativas devem, portanto, prosseguir e nos ajudar a ultrapassar as armadilhas. “Se isso for alcançado, o poder do método comparativo em biologia poderá ser aplicado para lidar com a notável capacidade que tem a mente humana para a sintaxe”¹³⁵ (PATEL, 2008, p. 298).

carros intactos. Não sabemos, no entanto, quantos processos e ferramentas são comuns à produção de carros e de motos (PATEL, 2008, p. 73).

¹³⁵ Original: “If this can be achieved, then the power of the comparative method in biology can be brought to bear on the human mind’s remarkable capacity for syntax”. Minha tradução.

SENTIDO¹³⁶

Patel começa o penúltimo capítulo de seu livro com parte de uma célebre citação de Lévi-Strauss, do livro *O cru e o cozido*, que transcrevo na íntegra:

Mas o fato de a música ser uma linguagem – por meio da qual são elaboradas mensagens das quais pelo menos algumas são compreendidas pela imensa maioria, ao passo que apenas uma ínfima minoria é capaz de emití-las, e de, entre todas as linguagens, ser esta **a única que reúne as características contraditórias de ser ao mesmo tempo inteligível e intraduzível** – faz do criador de música um ser igual aos deuses, e da própria música, o supremo mistério das ciências do homem, contra o qual elas esbarram, e que guarda a chave de seu progresso¹³⁷ (LÉVI-STRAUSS, 2004, p. 37)¹³⁸.

Se a linguagem verbal comum – Patel insiste muito no adjetivo *ordinary*, repetindo que não está falando de poesia ou de outra linguagem especial – pode ser traduzida em qualquer outra língua “suficientemente bem para transmitir a essência das frases de origem”¹³⁹, é verdade também que cada língua contém em si “um modo diferente de olhar para o mundo”¹⁴⁰ (PATEL, 2008, p. 300). Mas se, continua ele em seu raciocínio, é possível traduzir um texto de uma língua para outra, é insensato tentar traduzir uma sinfonia em palavras ou mesmo tentar reproduzir uma música de câmara¹⁴¹ composta por Beethoven em música de gamelão¹⁴² javanês, esperando preservar o material original da peça.

A música cruza fronteiras mais facilmente que as línguas. É possível ouvir com interesse uma música estrangeira, o que raramente ocorrerá por muito tempo no caso de uma língua desconhecida. O que pode explicar esses paradoxos?

O autor passa a apresentar as três características comuns entre todas as línguas: referem-se a entidades ou conceitos (por exemplo, *primo* ou *justiça*);

¹³⁶ Original: “*meaning*”. Minha tradução.

¹³⁷ Em destaque, a citação usada por Patel.

¹³⁸ A série completa (*Mythologiques*, 4 volumes) foi publicada entre 1964 e 1971. <http://www.scienceshumaines.com/> (consultado em 27/12/2016).

¹³⁹ Original: “*well enough to convey the gist of the sentences in Y*”. Minha tradução.

¹⁴⁰ Original: “*a different way of looking at the world*”. Minha tradução.

¹⁴¹ Música de câmara (ou câmera): no sentido moderno, aquela que se destina a pequenos grupos de instrumentos solistas. Até o fim do século XVII, antes do aparecimento dos concertos públicos, era aquela música tocada em residências particulares (inclusive palácios de reis) em oposição à música tocada na igreja. <http://www.universalis.fr/> Consulta feita em dezembro de 2016.

¹⁴² Designação genérica de orquestras indonésias com instrumentos típicos (gongos, xilofones, tambores etc.).

expressam desejos e perguntas; fazem afirmações metalinguísticas (por exemplo, “na minha língua, não temos a palavra *justiça*”).

Quanto à música, ela não carrega um conjunto de sentidos universais. Voltando ao exemplo citado há pouco, o sentido da música de Beethoven está intimamente ligado a escalas, harmonias, timbres, etc. Além disso, a música depende dos hábitos de escuta, da cultura, do contexto. Mas a música, insiste o autor, pode ser apreciada por ouvintes de outras culturas. Como?

Uma explicação seria o simples prazer sensual, que não depende da compreensão. Ora, argumenta Patel, pesquisas mostram que, mesmo diante de uma música não familiar, o ouvinte pode ser sensível a certas distribuições dos tons, podendo inferir algumas relações estruturais. Outra explicação é que percebemos relações baseados em nossos hábitos culturais específicos. Ou seja, mesmo que nossa análise esteja “errada” (do ponto de vista da outra cultura), a música pode valer a pena quando percebemos modelos e sensibilidades que não são apenas variantes daquelas que conhecemos. Finalmente, é possível que percebamos relações assim como o faz o nativo – já que pode haver padrões comuns entre as duas culturas. Mas parece improvável que uma escuta ingênua possa se comparar àquela de um membro da própria cultura, especialmente em se tratando de obras mais complexas.

Em suma: deve haver um aspecto puramente formal. Uma coisa é certa: o sentido da música é completamente diferente do sentido da linguagem verbal. No entanto, alguns aspectos permitem comparar empiricamente os dois sistemas. Essas pesquisas comparativas são valiosas, pois nos permitem entender melhor a função cognitiva e neural.

O que significa *sentido*? Eis a pergunta essencial que o autor se faz, nesse ponto de sua reflexão. Ele começa explicando que há um grande debate, no campo da linguística, em torno do conceito de *sentido* na linguagem, debate no qual ele não pretende entrar. Ele nos apresenta então uma divisão elementar que divide o sentido em duas áreas: **semântica** (como palavras e frases refletem a realidade de nossas representações da realidade) e **pragmática** (como o interlocutor acrescenta informações contextuais e faz inferências). A maioria dos estudos que comparam o

sentido da linguagem verbal e musical enfoca a semântica, quando para o autor deveria enfocar a pragmática.

Não há consenso entre os teóricos da música e os filósofos da estética sobre qual seria o sentido da música. Podemos, todavia, distribuir suas posições em torno de um eixo conceitual, indo de definições mais a menos específicas.

Para autores como Peter Kivy¹⁴³, a palavra *sentido* deveria ficar reservada à linguagem verbal; para ele, a música não pode ser considerada com ou sem sentido: ela pode ter “significância” e “lógica”, em termos sintáticos; ela pode expressar emoções, mas não sentido. Para esses pesquisadores, explica o autor, o conceito de *sentido* não se aplica. Seria como querer dizer que uma pedra está morta ou viva.

Do lado oposto, há teóricos como Jean-Jacques Nattiez¹⁴⁴ que considera o termo *sentido* em sua significação semiótica mais ampla. E Patel explica, citando Nattiez, que neste caso:

Sentido existe quando a percepção de um objeto / evento traz à mente algo mais que o objeto / evento em si. Neste ponto de vista está implícita a noção que a linguagem (verbal) não deve ser tomada como modelo para significação em geral¹⁴⁵ (PATEL, 2008, p. 304).

Também está implícita a ideia de que o sentido não é uma propriedade do objeto / evento, já que o mesmo objeto / evento pode ter ou não ter sentido conforme a circunstância. “Ou seja, ‘sentido’ é intrinsecamente um processo dinâmico e relacional”¹⁴⁶ (PATEL, 2008, p. 304).

Para o objetivo do autor, a saber, a comparação entre música e linguagem verbal, ambos os pontos de vista são interessantes: a primeira posição nos leva a procurar na música o que haveria de mais próximo a uma referência semântica; a segunda nos estimula a pensar nas diversas imagens que a música pode trazer à mente.

¹⁴³ Peter Kivy (1934), professor de musicologia e de filosofia norte-americano, que estuda principalmente a filosofia da música. Wikipédia.

¹⁴⁴ Jean-Jacques Nattiez (França, 1945), literato, musicólogo e semiólogo que aplica os conceitos de semiologia à música. Wikipédia.

¹⁴⁵ Original: “*Meaning exists when perception of an object / event brings something to mind other than the object / event itself. Implicit in this view is the notion that language should not be taken as the model of signification in general*”. Minha tradução.

¹⁴⁶ Original: “*That is, ‘meaning’ is inherently a dynamic, relational process*”. Minha tradução.

Começando pelo segundo ponto de vista, o autor apresenta uma “breve taxonomia” do sentido em música com 11 tipos de sentidos que foram discutidos pelos diferentes pesquisadores. Apesar de “não exaustiva”, ela abrange as áreas mais importantes da discussão e ilustra a amplitude dos sentidos a que nos convida a música instrumental. Patel começa com os itens “intramusicais” e aos poucos passa para os “extramusicais”.

Taxonomia do sentido musical

1. A interconexão estrutural de elementos musicais

“A forma mais pura de sentido intramusical existe quando elementos musicais trazem outros elementos musicais à mente”¹⁴⁷ (PATEL, 2008, p. 305). A música provoca em nós vários tipos de expectativas. Há, por exemplo, a progressão de acordes. O sentido aqui está na própria música, num jogo de “esconde-esconde”¹⁴⁸: estamos sempre procurando relembrar o que veio antes, para juntar pedaços na memória ou na imaginação e daí tirar sentido. Patel cita Eduard Hanslick¹⁴⁹ que dizia que “a essência da música é som em movimento”¹⁵⁰ e que comparava a música a um caleidoscópio (PATEL, 2008, p. 306). Patel comenta que, apesar de bela, a imagem proposta por Hanslick apresenta uma falha: no caleidoscópio, tudo é acaso; na música, não.

2. A expressão da emoção

O autor começa fazendo uma distinção fundamental entre **expressão** e **experiência**: no primeiro caso, trata-se daquilo que o compositor busca transmitir. No segundo (que analisaremos no próximo tópico), trata-se daquilo que o ouvinte experimenta. Exemplificando: um ouvinte pode julgar uma melodia triste sem necessariamente sentir-se triste ao ouvi-la.

¹⁴⁷ Original: “*The purest form of intramusical meaning exists when musical elements bring other musical elements to mind*”. Minha tradução.

¹⁴⁸ Original: “*hide and seek*”. Minha tradução.

¹⁴⁹ Escritor austríaco, considerado o mais influente crítico musical do século XIX (1825 – 1904). Wikipédia.

¹⁵⁰ Original: “*the essence of music is sound in motion*”. Minha tradução.

Para fazer este tipo de pesquisa, entrega-se às pessoas uma lista de palavras, contendo categorias simples de emoção (como alegria, tristeza, etc.) e pede-se que julguem a música ouvida de acordo com essas categorias. Quando a música é bem escolhida, explica o autor, os resultados costumam ser bem homogêneos. A figura que segue ilustra uma dessas listas, criadas por Kate Hevner¹⁵¹, com 70 adjetivos, reagrupados em 8 categorias. Cada uma dessas categorias contém uma “palavra-chave” (por exemplo, “alegre”) assim como variantes (“brilhante”, “jubiloso”).

Hevner adjective circle. (Extraída de PATEL, 2008, p.311)

¹⁵¹ Kate Hevner Müller (1898-1984), pesquisadora norte-americana na área de psicologia musical, pioneira na sistematização dos elementos que contribuem para a emoção na música; criadora do Círculo de Adjetivos. <http://www.musiccog.ohio-state.edu/> (consultado em dezembro de 2016).

Há estudos que associam a expressividade da música a suas propriedades acústicas, como tempo¹⁵² ou timbre. Por exemplo, tempo rápido e timbre claro são normalmente associados à alegria. Há também as diferenças entre o tom maior (que sugere habitualmente emoções positivas) e o menor (emoções negativas).

Para procurar entender melhor o assunto, de uma perspectiva cognitiva, Patel formula duas perguntas: 1.^a Qual seria a base mental para essas ligações (entre música e emoção)? Uma resposta é: a associação com a fala. O ouvinte está acostumado a julgar a qualidade afetiva da voz, o estado que se expressa além do significado das palavras. Outra resposta possível: associações com o movimento do corpo – quando estou alegre, caminho mais depressa. Há enfim uma relação entre estrutura e emoção: quanto mais simples uma melodia, mais alegre ela parece. 2.^a Quão universais são essas ligações? Uma das respostas é que não podemos assumir simplesmente que as categorias são uniformes entre culturas. Só podemos considerar consistentes as categorias usadas por todas elas. E elas existem. Pesquisas foram feitas mostrando que ouvintes que não conhecem a música indiana reconhecem nela três emoções: alegria, tristeza e raiva. Os autores dessa pesquisa argumentam que é preciso separar aspectos psicofísicos (que seriam comuns entre diferentes povos) dos aspectos culturais.

3. A experiência da emoção

As observações mais antigas sobre a música falam de seu poder sobre as emoções. Patel cita *A República*, onde Platão argumenta que, devido a seu poder, certas formas de música deveriam ser banidas. Pesquisas atuais mostram que ouvir música pode ser um modo de regular o humor. Estudos científicos sobre o assunto são, no entanto, relativamente recentes. Uma explicação para esse fato é a dificuldade de se medir emoção em termos quantitativos e de modo fiável. Dificuldade, mas não impossibilidade. E muitas publicações têm surgido com pesquisas criativas sobre o assunto.

O autor propõe concentrar-se numa questão cognitiva: as emoções experimentadas ao se ouvir música seriam comparáveis àquelas que experimentamos na vida de todo dia? Aqui novamente os pesquisadores criam listas com as emoções

¹⁵² Em música, neste caso, o termo tempo se refere a “andamento”.

básicas, a partir de diferentes critérios. O autor escolhe, dentre as diferentes emoções propostas, as seguintes: **alegria, tristeza, raiva e medo**, perguntando em seguida: a música pode provocar essas emoções? Como se pode determinar, cientificamente, que uma pessoa está realmente sentindo essas emoções? Num primeiro estudo, os pesquisadores apresentam seis trechos de música, que supostamente deveriam provocar três tipos de emoções, e pedem para que os ouvintes escolham qual a emoção experimentada. Num outro estudo, os pesquisadores apenas medem uma dúzia de respostas fisiológicas nos ouvintes, tais como batidas cardíacas, respiração, etc. A conclusão foi que a música instrumental pode provocar emoções básicas.

A próxima pergunta de Patel é: será que a música pode provocar emoções que não sentimos em nossa vida diária? Muitos autores argumentam que a música provoca emoções que a linguagem verbal não pode nomear, por isso mesmo julgam ser até perigoso procurar encaixá-las em categorias pré-determinadas. Alguns autores afirmam ainda que há um aspecto mais pessoal e complexo, e talvez até mais importante: um uso ativo que o ouvinte faz da música, criando uma postura emocional. Essa visão “construtiva” da emoção na música ainda é nova e pede mais estudos, que valerão a pena.

Mas, insiste Patel, será que existe qualquer evidência científica de que a música possa provocar emoções diferentes das emoções de todo dia? Ele nos convida a evocar o sentimento que temos ao ouvir uma peça musical de grande beleza; e conclui por nós: certamente a emoção que sentimos difere daquelas que experimentamos em relação à fala. Sim, mas como comprová-lo cientificamente? Há um fenômeno fisiológico, responde, conhecido como “arrepio” ou “frio na espinha”¹⁵³, que muitos já experimentaram ao ouvir música. Os pesquisadores puderam, ao estudar este fenômeno, encontrar relações entre a estrutura da música e a resposta fisiológica.

Pesquisadores conduziram um estudo neural dos “arrepios”: os participantes, que haviam escolhido sozinhos as peças musicais, eram submetidos a exames que avaliavam a atividade de seus cérebros (a ocorrência de arrepios era confirmada por medidas fisiológicas como batimentos cardíacos e respiração). As regiões do cérebro que foram relacionadas com os arrepios incluem estruturas profundas ligadas a

¹⁵³ Original: “ ‘chills’ or ‘shivers down the spine’ ”. Minha tradução.

recompensa e motivação. E o mais “fascinante”, comemora o autor, é que essas mesmas áreas são ativadas com recompensas como sexo e comida. Isto é, conclui, “a música pode envolver estruturas do cérebro antigo, do ponto de vista evolutivo, normalmente associadas às funções biológicas vitais”¹⁵⁴ (PATEL, 2008, p. 318).

Infelizmente, não foram feitas pesquisas para saber se as emoções da vida de todo dia também podem provocar arrepios. Se a resposta for não, isso significará que a música pode evocar emoções que a fala comum não pode.

4. Movimento¹⁵⁵

Uma característica notável, que se observa comumente, é a sensação de movimento que a música provoca no ouvinte. Um exemplo disso é nossa tendência a sincronizar com o ritmo da música, tendência que parece ser exclusivamente humana¹⁵⁶.

5. Pintando com os tons¹⁵⁷

É o nome que se dá ao fato de que a música pode imitar fenômenos naturais. O exemplo que Patel cita aqui é o da Sinfonia n.º 6, de Beethoven, onde a música imita o canto do rouxinol e do cuco, e depois, o de uma tempestade. Isso pode ser interessante, todavia só faz sentido se estiver incluído na estrutura maior da peça.

6. Tópicos musicais

Patel cita Leonard G. Ratner¹⁵⁸ que criou o conceito de “tópicos”, figuras características na música do período clássico, como por exemplo: cerimônias, caça

¹⁵⁴ Original: “*music can engage evolutionarily ancient brain structures normally involved in biologically vital functions*”. Minha tradução.

¹⁵⁵ Original: *motion* (poderíamos traduzir também por impulso ou moção).

¹⁵⁶ Encontrei um artigo de 2010, do *New York Times* (portanto posterior à saída de seu livro), onde Aniruddh Patel relata o caso de uma *cacatua* que dança com a música. Este vídeo o levou até essa ave, e após uma série de experimentos ele concluiu que este animal sente a batida e se move com ela. Outros casos foram relatados, de *papagaios* que também se movem com a música. Patel pensa que já que ambas as espécies (papagaios e humanos) usam a voz, e como o aprendizado vocal cria ligações entre os centros do ouvido e os centros do movimento, deve ser este o motivo pelo qual a música as leva a se mover. O link para o vídeo é: <https://youtu.be/N7IZmRnAo6s>. Para a revista: <http://www.nytimes.com/2010/06/01/> (consultado em dezembro de 2016). Observação: as *cacatuas* fazem parte da mesma ordem que os *papagaios*, a ordem dos *psitaciformes*. Wikipédia.

¹⁵⁷ Original: “*Tone painting*” - o autor também usa “*sound painting*”. Tradução minha.

¹⁵⁸ L. G. Ratner, musicólogo norte-americano (1916 -2011), especialista do período clássico da música (2ª metade do século XVIII ao início do século XIX). Wikipédia.

ou dança. Essa ideia atraiu outros teóricos assim como psicólogos cognitivistas. Mesmo que tenha havido mudanças (a música do século XVIII evocava coisas que não existem mais hoje), os tópicos ainda têm sua importância na experiência psicológica de uma peça. O que essa ideia pode trazer ao estudo comparativo entre linguagem verbal e música? – pergunta Patel. Assim como na música, numa conversa um tópico pode ficar um tempo em estado semi-ativo, pronto para ser reativado. Isso explicaria porque certas pessoas mais sensíveis descrevem a música de um quarteto de cordas como uma boa conversa entre vários indivíduos. Patel ainda explica o *leitmotiv* (ou tema): na música, é uma figura usada em associação com um personagem, por exemplo, o que permite ao compositor trazer algo não musical à mente do ouvinte. O autor não vai adiante, pois o *leitmotiv* costuma ser usado em ópera ou cinema, que não fazem parte de seu objetivo neste trabalho.

7. Associações sociais

“A música instrumental não existe num vácuo. Diferentes tipos de música instrumental (por exemplo, ‘clássica’ versus *bluegrass*¹⁵⁹) estão associados com diferentes culturas, contextos, classes sociais. A música pode trazer essas associações à mente, e pesquisas empíricas mostraram que este aspecto do sentido musical pode influenciar o comportamento”¹⁶⁰ (PATEL, 2008, p. 322). Um exemplo: consumidores são levados a comprar vinho mais caro ao ouvir música clássica. O autor também fala das associações com etnia ou identidade e cita o caso da Irlanda do Norte, onde as identidades de “irlandeses” e “britânicos” são reforçadas por suas músicas respectivas.

Os sons da fala também podem estar associados com diferentes culturas, contextos e classes sociais. Pesquisas mostram, por exemplo, que o sotaque de uma pessoa pode influenciar seu interlocutor, que passa a fazer deduções sobre sua educação, identidade étnica etc.

¹⁵⁹ Forma de música popular e tradicional americana. <http://www.linguee.com.br/> (consultado em dezembro de 2016).

¹⁶⁰ Original: “Instrumental music does not exist in a vacuum. Different types of instrumental music (e.g., ‘classical’ music vs. *bluegrass*) are associated with different cultures, contexts, and classes of people. Music can bring these social associations to mind, and empirical research has shown that this aspect of musical meaning can influence behavior”. Minha tradução.

8. Imaginário e narrativa

Segundo atestações informais, a música pode evocar um imaginário de fenômenos não musicais e fazer aparecer formas de pensamentos narrativos. Para Peter Kivy, a música instrumental seria um “drama sem palavras”. Pesquisas foram feitas pedindo aos participantes que desenhassem algo que descrevesse o que ouviam, e depois, que tentassem explicar por escrito o desenho. Músicos tendem a criar representações abstratas (ex. repetição do tema), enquanto os outros desenhavam histórias, muitas vezes com conteúdo afetivo.

Se não há uma conexão óbvia entre música e linguagem neste quesito, parece plausível que a “tendência narrativa” na música esteja ligada a um contato constante com uma narrativa coerente na linguagem, a estrutura do som sendo usada para produzir uma sequência de eventos lógicos e conectados, ligados por causa e efeito.

9. Associação com a experiência de vida

Quando uma música é ouvida durante um episódio importante da vida, ela pode adquirir um sentido pessoal e especial, por meio da memória que ela evoca. É mais comum que isso ocorra com canções, mas a música instrumental também pode ser um “veículo poderoso para ‘levar alguém de volta ao passado’ ”¹⁶¹, ou seja, trazendo vívidas lembranças do que alguém sentiu ou pensou num ponto particular da vida.

10. Criando ou transformando o *self*

Citando vários outros autores, Patel explica como a música pode ajudar não só a expressar, mas a “**construir** a identidade do *self*”¹⁶² (PATEL, 2008, p. 324, destaque do autor). Segundo este ponto de vista, a música é um “modo de mudar o espaço psicológico de uma pessoa, uma ‘oportunidade para ser temporariamente outro tipo de pessoa que o *self* ordinário, de todo dia”¹⁶³ (PATEL, 2008, p. 324, citando Becker). Os adolescentes, por exemplo, usam a música para construir sua personalidade. A canção é mais usada, provando que a formação da identidade é um

¹⁶¹ Original: “powerful vehicle for ‘taking one back in time’ ”. Minha tradução.

¹⁶² Original: “**construct** self-identity”. Minha tradução.

¹⁶³ Original: “A way of changing one’s psychological space, and an ‘opportunity to be temporarily another kind of person than one’s ordinary, everyday self’ ”. Minha tradução.

produto da linguagem e da música. O autor cita também o fenômeno do transe, que pode alterar de maneira rápida a consciência: estudos com eletroencefalogramas provam que há realmente alterações nas ondas cerebrais. De qualquer modo, a música aqui é apenas um dos elementos, pois há também o ritual e o consentimento; e há ainda as palavras, sugerindo a ligação entre linguagem e música, mais uma vez.

11. Estrutura musical e conceitos culturais

A forma mais abstrata e especulativa dessa classificação é a relação entre a estrutura musical e os conceitos culturais extra-musicais. Um exemplo: a música de gamelão, onde os padrões melódicos cíclicos vão se encaixando uns nos outros, criando padrões de coincidências, conceitualmente parecidos com os ciclos do calendário javanês (citando Becker).

Esse tipo de exemplo é comum na etnomusicologia. O sentido de progressão harmônica, “tão valorizado na sintaxe dos acordes da música ocidental reflete uma obsessão cultural dos ocidentais com o progresso e a transformação”¹⁶⁴ (PATEL, 2008, p. 326). Pode ser verdade, mas o que interessa o autor, do ponto de vista psicológico, é se as conexões metafóricas (entre cultura e música) têm importância para o sentido que lhes atribuem os ouvintes. Certamente o ouvinte não faz uma ligação direta entre a música ocidental e a revolução industrial, por exemplo. Mas há provavelmente uma influência indireta, a música “casando”¹⁶⁵ com uma estrutura conceitual familiar.

Analisando agora este aspecto no contexto da linguagem: sim, há relação entre vocabulário e cultura, mas é pouco provável que as estruturas linguísticas (como a sintaxe) reflitam aspectos da cultura. Há de fato estudos que mostram como a linguagem pode influenciar a percepção de fenômenos não linguísticos, mas tratamos aqui de como o sistema linguístico pode refletir um sistema de crenças culturais.

¹⁶⁴ Original: “*that is so valued in Western musical chord syntax reflects a Western cultural obsession with progress and transformation*”. Minha tradução.

¹⁶⁵ Original: “*fitting*”. Minha tradução.

A conclusão do autor é esta: “A ligação entre estruturas sônicas complexas e conceitos culturais específicos deve ser exclusiva da música”¹⁶⁶ (PATEL, 2008, p. 326).

Sentido linguístico em relação com a música

Como vimos acima, na discussão sobre “o que significa sentido”, há uma corrente minoritária que afirma que o sentido só pode derivar da semântica; sendo assim, a música teria pouco ou nenhum sentido. No entanto, há um fluxo contínuo de publicações sobre “o sentido da música”, onde *sentido* tem um significado mais amplo.

Seja como for, uma questão interessante é: será que a música é mesmo desprovida de componentes semânticos? Ou será que a situação é mais sutil, mais complexa? Será que, de vez em quando, a música não usa processos semânticos, operações cognitivas e neurais que se justapõe àquelas envolvidas na linguagem?

Um exercício intelectual imaginado pelo autor: peça para os melhores compositores escolherem 50 palavras e escreverem 50 trechos musicais representando-as; peça então às pessoas para ouvirem os trechos e escolherem na lista de palavras o que cada trecho representa. É pouco provável que alguém acerte, pois “a música carece do tipo de referência arbitrária, especificamente semântica que é fundamental na língua”¹⁶⁷ (PATEL, 2008, p. 328). Ora, a falta de uma referência específica não significa que a música seja totalmente desprovida de poder de referência. “A música instrumental carece de **conteúdo** semântico específico, mas pode às vezes sugerir **conceitos** semânticos”¹⁶⁸ (PATEL, 2008, p. 328, destaques do autor).

Em suas óperas, Wagner usa os *leitmotifs* para produzir efeitos dramáticos, para trazer sentidos extra-musicais, como personagens, situações, ideias. (O cinema também usa muito essa técnica, um exemplo clássico é o filme *Tubarão*, de Steven

¹⁶⁶ Original: “The link between complex sonic structures and specific cultural concepts may be unique to the domain of music”. Minha tradução.

¹⁶⁷ Original: “music lacks the kind of arbitrary, specific semantic reference that is fundamental to language”. Minha tradução.

¹⁶⁸ Original: “Instrumental music lacks specific semantic **content**, but it can at times suggest semantic **concepts**”. Minha tradução.

Spielberg). Pesquisadores escolheram alguns desses *leitmotifs* (de preferência não onomatopeicos, como seria uma tempestade): maldição, fogo, amor. Os pesquisadores também construíram uma escala semântica como alegria / tristeza; esperança / desespero. A pesquisa começa apresentando os motivos e pedindo para que os ouvintes os classifiquem na escala semântica, e também que digam se gostam ou não do que ouvem. Os resultados são interessantes, diz o autor, mas fracos. Melhor seria que os ouvintes pudessem escolher os conceitos.

Outro estudo dos mesmos autores pediu que as pessoas ouvissem os motivos e imaginassem o nome do filme. O resultado é interessante, pois mostra nomes parecidos, mesmo se nenhum entra exatamente nas categorias originais (por exemplo, *dança* ao invés de *fogo*).

Uma das descobertas feitas é que, para se estudar a semântica da música, é bom usar também exercícios de livre associação (e não apenas escalas semânticas). Outra curiosidade é que nomes ligados a religião ou conceitos domésticos nunca apareceram, o que é consistente com o fato de que as óperas têm um caráter pagão.

O autor apresenta testes onde se mede a probabilidade de uma palavra aparecer num contexto, ou seja, a integração semântica na linguagem verbal. Testes parecidos foram feitos com a música: o ouvinte deve relacionar um excerto musical com um nome escrito (abstrato ou concreto). O resultado é quantitativamente parecido com aquele encontrado na linguagem verbal e sugere que as áreas do cérebro ativadas são as mesmas nos dois casos, o que indica para os autores da pesquisa que a música ativa alguns conceitos semânticos. Patel adverte que a especificidade dos conceitos na música são muito mais baixos e muito mais variáveis entre os ouvintes, em comparação com a linguagem verbal. Mas o que os estudos provam é que “o argumento segundo o qual a música é absolutamente desprovida de sentido semântico é forte demais”¹⁶⁹.

Patel volta-se então em direção à **pragmática**, graças à qual deduzimos grande parte do sentido na fala, em geral de modo inconsciente. Uma questão central, para os estudiosos desta área, é estabelecer os tipos de conexão conceitual que o ouvinte faz entre os enunciados. Será, pergunta-se Patel, que os processos

¹⁶⁹ Original: “the claim that music is absolutely devoid of semantic meaning is too strong”. Minha tradução.

subjacentes à percepção de coerência na linguagem verbal podem se aplicar à percepção de coerência na música? Das características que permitem deduzir coerência, na linguagem verbal, o autor apresenta aquelas que podem ser usadas para a música: similaridade, contraste, elaboração (na categoria semelhança); resultado e violação da expectativa (na categoria causa-e-efeito); e sequência temporal, (na categoria contiguidade). Por haver muitas analogias possíveis entre linguagem verbal e música, o autor sugere que pesquisas, do tipo que são feitas com a primeira, sejam feitas com a segunda.

Ao que tudo indica, explica Patel, há regiões do cérebro específicas para conectar segmentos de frases em um todo significativo. Para estudar as afinidades no processo mental da percepção das relações de coerência entre música e linguagem, o autor sugere pesquisas, usando segmentos embaralhados de música.

Conclusões

À primeira vista, resume Patel, pode parecer que os sentidos na música e na fala são desproporcionais. Com efeito, se a palavra *sentido* for restringida às referências semânticas e à predicação, então há pouco em comum entre elas (mas talvez mais do que se suspeita). O que o autor propõe é uma visão mais ampla de sentido, repetindo a definição de Nattiez, já vista anteriormente: “Sentido existe quando a percepção de um objeto / evento traz à mente algo mais que o objeto / evento em si”. Esta definição, insiste Patel, “estimula um pensamento sistemático sobre a **variedade** de modos pelos quais a música pode ser significativa”¹⁷⁰ (destaque do autor) e, portanto, refina a discussão sobre o sentido na música e na fala. E finaliza:

Quando se tem esta perspectiva, vários tópicos interessantes de pesquisa transcultural aparecem, incluindo a expressão e apreciação da emoção, as relações cognitivas que tornam coerente um discurso linguístico ou musical, e a combinação do sentido da música e da letra na canção. Estudos comparativos na música e na linguagem podem ajudar a esclarecer a diversidade de modos pelos quais nossa mente dá sentido a sequências acústicas estruturadas¹⁷¹ (PATEL, 2008, p. 350-351).

¹⁷⁰ Original: “*stimulates systematic thinking about the **variety** of ways in which music can be meaningful*”. Minha tradução.

¹⁷¹ Original: “*When one takes this perspective, many interesting topics for cross-domain research come to the fore, including the expression and appraisal of emotion, the cognitive relations that make a linguistic or musical discourse coherent, and the combination of linguistic and musical meaning in*

Considerações pessoais

Aniruddh Patel, ao longo de seu minucioso trabalho¹⁷², permite-nos compreender um pouco do modo como processamos os sons, musicais e verbais. Vimos que isso ocorre de maneira extremamente complexa: não há uma separação clara e simples entre hemisfério direito e esquerdo do cérebro, mas sim numerosas justaposições e colaborações. Ouvir música nos ajuda a entender melhor a linguagem verbal. Ler e falar estimula nossa sensibilidade à música. Creio que podemos fazer um paralelo com o que vimos no 1º Movimento: a língua materna é o terreno a partir do qual podemos assimilar uma língua estrangeira; e quando aprendemos uma nova língua, entendemos melhor, falamos melhor a nossa própria.

Guardando em mente os tópicos propostos por Patel (tom e timbre, ritmo, etc.), podemos ampliar consideravelmente nossa percepção e, por conseguinte, a de nossos alunos, ao trabalharmos a canção em LE. Como diz Swanwick, “A música não é simplesmente um espelho que reflete sistemas culturais e redes de crenças e tradições, mas pode ser uma janela que abre novas possibilidades” (SWANWICK, 2014, p. 19).

De todos os tópicos analisados por Patel, o que me parece mais rico, do ponto de vista deste trabalho, é o que trata do *sentido*. Com efeito, por meio de sua taxonomia, ele nos aponta caminhos que podem nos ajudar a extrair **sentido** da música e a criar sentido a partir das atividades que desenvolvemos com a canção.

song. Comparative research on music and language can help illuminate the diversity of ways in which our mind derives meaning from structured acoustic sequences”. Minha tradução.

¹⁷² A bibliografia do autor ocupa 66 páginas, com mais de 1000 referências.

A Canção

En hommage à tous les anonymes:
auteurs, compositeurs, interprètes et autres professionnels oubliés
néanmoins si présents par leurs oeuvres,
trouveurs d’aujourd’hui rêvant à semblable destin,
auditeurs sans voix ne sachant comment dire la chanson de la vie¹⁷³.

(Colette Beaumont-James)

Abrimos o 1º Movimento falando de ‘afinações e definições’. Chegando agora ao que nos interessava desde o início, a junção do verbo e da música, faz-se novamente necessário afinar nossas mentes e ouvidos, pensando juntos neste conceito tão simples e tão complexo: a *canção*.

O *Dicionário Houaiss* nos dá apenas duas acepções, uma na rubrica música, a outra, em literatura. É a primeira que nos interessa:

Rubrica: música.
cada uma das diversas modalidades de composição musical para ser cantada, de caráter erudito ou popular

Colette Beaumont-James¹⁷⁴, em seu precioso tratado sobre o assunto, *Le français chanté ou la langue enchantée des chansons*¹⁷⁵, optou por expor a questão da definição de forma complexa, dedicando-lhe 52 páginas. Para responder à pergunta, que é também o título do próprio capítulo, *O que é uma canção?*¹⁷⁶, ela começa citando uma passagem da *Encyclopaedia Universalis*, de 1984, que adverte: “(...) o especialista que quisesse recapitular todos os significados do termo ‘canção’ deveria recorrer ao mesmo tempo à música, às letras, à filosofia, à sociologia, à

¹⁷³ Minha tradução: “Em homenagem a todos os anônimos: autores, compositores, intérpretes e outros profissionais esquecidos, mas tão presentes por suas obras, trovadores de hoje que sonham com o mesmo destino, ouvintes sem voz que não sabem como dizer a canção da vida”. A autora brinca com a palavra “trouveur”, que lembra “trouvère” (trovador), e que traz em si a ideia de encontro (*trouver*, em francês, significa encontrar). Informação pessoal, janeiro de 2017.

¹⁷⁴ Professora e pesquisadora francesa no campo das ciências da linguagem, especialista em francês cantado <http://www.editions-harmattan.fr/> (consultado em dezembro de 2016).

¹⁷⁵ Minha tradução: O francês cantado ou a língua encantada das canções.

¹⁷⁶ Original: *Qu’est-ce qu’une chanson?* Minha tradução.

etnologia, à história”¹⁷⁷. Ao que Beaumont-James acrescenta: deveria também recorrer aos compositores, autores, cantores, produtores e ouvintes (BEAUMONT-JAMES, 1999, p. 25).

No que diz respeito a esta dissertação, a definição do Dicionário Houaiss é suficiente. Ou seja, quando me refiro à canção, refiro-me a uma “modalidade de composição cantada”. No entanto, estando eu mesma ‘encantada’ (para retomar o jogo de palavras do título do livro) pelo trabalho diligente da autora, passo a transcrever algumas das definições¹⁷⁸ que mais chamaram minha atenção.

Esta pequena amostragem nos dá uma ideia da complexidade do tema e do fato que, na verdade, não podemos nem devemos nos limitar a uma definição para apreender o que vem a ser ou o que pode ser uma canção. Beaumont-James seguiu uma ordem cronológica, cobrindo um período de três séculos: a primeira definição apresentada é de 1690 e a última de 1995. Excepcionalmente, usarei o francês no próprio texto e colocarei a tradução logo abaixo, para que o leitor possa ‘sentir o gosto’ do original.

Definições de canção:

Rousseau, 1782

Espèce de petit poème lyrique fort court, qui roule ordinairement sur des sujets agréables, auquel on ajoute un Air pour être chanté dans des occasions familières, comme à table, avec ses amis, avec sa maîtresse & même seul, pour éloigner, quelques instants, l'ennui si l'on est riche; & pour supporter plus doucement la misère & le travail, si l'on est pauvre.

Tipo de pequeno poema lírico bem curto, que trata comumente de temas agradáveis, ao qual se acrescenta uma melodia para ser cantado em ocasiões familiares, como à mesa, com seus amigos, com sua amada e mesmo sozinho, para afastar durante alguns instantes o tédio, quando se é rico; e para suportar mais docemente a miséria e o trabalho, quando se é pobre.

¹⁷⁷ Original: “(...) le spécialiste qui voudrait récapituler toutes les significations du terme ‘chanson’ devrait en appeler à la fois à la musique, aux lettres, à la philosophie, à la sociologie, à l’ethnologie, à l’histoire”. Minha tradução.

¹⁷⁸ Do total de 61 citações que estão no livro.

Brassens, 1975

Une chanson, c'est une petite fête de mots et de notes.
A canção é uma pequena festa de palavras e de notas.

Calvet, 1979

(...) ce mélange de linguistique, de mélodique et de rythmique que constitue une chanson. En fait cette dernière phrase, définitoire, est largement incomplète, mais je réduirai ici les éléments pris en compte à la mélodie et au rythme, laissant de côté l'harmonisation, l'orchestration, l'interprétation, etc. (...).

(...) essa mistura de linguístico, de melódico e de rítmico que constitui uma canção. Na verdade essa última frase, definitória, é amplamente incompleta, mas reduzirei aqui os elementos considerados à melodia e ao ritmo, deixando de lado a harmonização, a orquestração, a interpretação, etc. (...).

Saka, 1983

La chanson, les chansons sont des appels. La chanson ressemble à un cri. On chante ce que l'on ne peut pas dire. Et c'est sans doute pour cela que la chanson a toujours été l'art du peuple, né du peuple, destiné au peuple.
A canção, as canções são chamados. A canção parece um grito. Canta-se o que não se pode dizer. E é por isso, sem dúvida, que a canção sempre foi a arte do povo, nascida do povo, destinada ao povo.

Gainsbourg, 1986

*C'est un art mineur*¹⁷⁹.
É uma arte menor.

¹⁷⁹ Serge Gainsbourg (1928-1991), autor da famosa e polêmica *Je t'aime... moi non plus* (cujo título já é paradoxal: Eu te amo... eu também não), foi um grande provocador. A frase "*la chanson est un art mineur*" pode, a meu ver, ser lida de várias maneiras: ao pé da letra, "uma arte menor", no sentido de pobre, fácil, comum. Mas penso também no sentido do adjetivo menor em música, que indica um modo oposto ao modo maior, e que em geral torna as harmonias mais tristes. Claude Nougaro (ver itinerário musical *Les Mots*) faz uma interpretação (ou subversão?) brilhante da frase de Gainsbourg, associando a palavra *mineur* a mina; quando lhe perguntaram o que achava da definição de seu colega compositor, Nougaro respondeu: "*Art mineur? Certes ! Mais mineur de fond. Permettez que je me rende au charbon de mon langage et que je suce le gravier des mots pour en faire des émeraudes*". Minha tradução: Sim. Mas minerador do fundo da mina. Permitam que eu vá ao carvão de minha linguagem, que eu chupe o cascalho das palavras para transformá-las em esmeraldas". <http://www.franceculture.fr/emissions/une-vie-une-oeuvre/claude-nougaro-du-swing-plein-les-mots> (consulta agosto de 2016).

Laforêt, 1995

Je revendique les chansons que j'ai chantées pour cette qualité de réunion qu'elles ont tissée autour d'elles.

Reivindico as canções que cantei pela qualidade de reunião que elas teceram em torno delas.

Didier, 1995

La chanson (...) reflète sans y prendre garde mes humeurs, tes espoirs, ses illusions, nos joies et vos peines...

A canção (...) reflete sem perceber meus humores, tuas esperanças, suas ilusões, nossas alegrias e vossos sofrimentos...

Após analisar meticulosamente cada grupo de definições, a autora conclui: “O estudo da hierarquização dos componentes constitutivos maiores, assim como o estudo de seus traços definitórios mostra, portanto que não há consenso da nossa sociedade sobre as representações da palavra canção”¹⁸⁰ (BEAUMONT-JAMES, 1999, p. 44).

Ela apresenta ainda duas definições: a de um lexicógrafo, Alain Rey,

La musique dans les paroles et la parole dans la musique.

A música nas palavras e as palavras na música.

assim como a de um compositor francês, Boris Vian¹⁸¹, que me parece refletir o que procura nos provar a autora ao longo de todo seu livro:

La chanson est finalement un tout.

A canção é finalmente um todo.

¹⁸⁰ Original: “L’étude de la hiérarchisation des constituants majeurs et celle de leurs traits définitoires montre donc qu’il n’y a pas consensus de notre société sur les représentations du mot chanson”. Minha tradução.

¹⁸¹ Músico francês, ou melhor dizendo, “polímata”, na definição da Wikipédia (1920-1959).

Meu itinerário pessoal com a canção

Já como estagiária, ao me preparar para ser professora de FLE, percebi o quanto os alunos apreciavam mudanças no ritmo tradicional da aula, surpresas, movimento. Lembro-me de uma professora¹⁸² que, “subvertendo o livro didático”¹⁸³, fazia ‘malabarismos’ e ‘mágicas’ com ele, além de trazer muitos outros materiais para a sala de aula, como poemas, histórias em quadrinho, e é claro, canções. Tive o privilégio, portanto, de iniciar minha carreira com uma sensação de grande liberdade, mesmo trabalhando por muitos anos dentro de uma instituição e com livros didáticos escolhidos por ela.

No início, usava a canção com base em atividades propostas por colegas, essencialmente textos com espaços em branco para serem preenchidos, durante a escuta, em geral tendo em vista um objetivo gramatical. Com o tempo, fui criando meus próprios exercícios, escolhendo as canções em função de temas abordados, em função também do meu gosto pessoal, de minhas descobertas ou de descobertas de alunos. Fui desenvolvendo atividades mais abertas, procurando conversar (antes ou depois) sobre o tema da canção, pedindo aos alunos para comentarem alguns aspectos do ritmo, melodia, interpretação, às vezes comparando duas versões da mesma música. Algo que me incomodava, contudo, era insistir demasiadamente no aspecto da compreensão do texto escrito, o que muitas vezes resultava em atividade frustrante, para o professor e o aluno. A dificuldade em se explicar a letra da música não está necessariamente ligada à língua estrangeira. Se tentarmos, para exemplificar a questão, ‘explicar’ a letra, *Sina*, de Djavan (1982)¹⁸⁴, mesmo para brasileiros, veremos que a tarefa não é simples. E no entanto, por que privar nossos alunos desta riqueza, desta beleza?

¹⁸² Professora Claudia Signorini.

¹⁸³ *La France en Direct*, típico exemplo do método audiolingual dos anos 70, com seus diálogos surreais.

¹⁸⁴ <http://www.djavan.com.br/> (consultado em 11/01/2017)

Pai e mãe
Ouro de mina
Coração
Desejo e sina
Tudo mais
Pura rotina
Jazz...

Tocarei seu nome
Pra poder
Falar de amor
Minha princesa
Art nouveau
Da natureza
Tudo mais
Pura beleza
Jazz...

A luz de um grande prazer
É irremediável néon
Quando o grito do prazer
Açoitar o ar
Réveillon...

O luar
Estrela do mar
O sol e o dom
Quicá um dia
A fúria
Desse front
Virá
Lapidar o sonho
Até gerar o som
Como querer
Caetanear
O que há de bom.

Sempre tive a intuição de que a canção tinha algo a mais do que os outros suportes didáticos. Ao estudar o livro de Anirrudh Patel, descobri múltiplas sinergias entre palavra e música. Restava estudar melhor este objeto tão simples e complexo, a canção.

Apresentação do livro *Le français chanté ou la langue enchantée des chansons*

Colette Beaumont-James escolheu, como objeto de estudo, canções francesas de sucesso dos anos 90, analisando dezenas de exemplos. Ela chegou à conclusão que essas canções, consideradas muitas vezes com desprezo, são muito mais ricas do que pode parecer à primeira vista. Sua análise é minuciosa, envolvendo o aspecto musical, linguístico e também as imagens dos videoclipes.

“Polisemiótico sincrético” é o nome que Beaumont-James dá a seu ponto de vista, no que se refere à análise das canções. Ela explica: *polisemiótico* por depender do sistema musical, linguístico e visual¹⁸⁵; *sincrético*, por não ser apenas a soma desses sistemas, mas sim uma síntese complexa dos três (BEAUMONT-JAMES, 1999, p. 19-20 e informação verbal, janeiro de 2017).

Para analisar a canção como “ato de comunicação”, Colette Beaumont-James escolheu vários fatores que podem influenciar o sentido final: o entorno da mensagem; o papel do locutor; o papel do destinatário; o papel do observador, aquele que passa do oral para o escrito, fazendo a transcrição. Esse último fator não será, aqui, apresentado.

1. Entorno da mensagem

Trata-se dos dados situacionais e temporais, assim como dos elementos culturais que vão modificar o sentido da mensagem. Um dos exemplos citados pela autora é o fato da maioria das canções difundidas pelas rádios francesas estarem em inglês, o que afeta o caráter do francês que, neste contexto, passa a soar como familiar, quase um dialeto, o que traz implicações de ordem psicanalítica.

2. Papel do locutor

É preciso decodificar os sinais da presença do locutor: a voz é um dos componentes da mensagem. O primeiro aspecto a ser considerado é a diferença de impacto de uma canção apresentada ao vivo num concerto e da canção gravada. E

¹⁸⁵ A autora também analisou os videoclipes feitos a partir das canções.

ainda, a diferença entre a canção gravada ao vivo e a canção gravada em estúdio. Além de seu papel como “suporte acústico, vetor da palavra”, a voz, possui pelo menos mais três aspectos complementares (BEAUMONT-JAMES, 1999, p. 61, *apud* CORNUT, 1983):

A voz é uma energia vital cuja fonte está num impulso interior ligado às emoções fundamentais.

A voz é uma função neuromuscular complexa e envolve o corpo em sua totalidade.

A voz é uma mensagem sonora projetada no espaço com a intenção de causar um impacto sobre o ouvinte¹⁸⁶ (BEAUMONT-JAMES, 1999, p. 61).

Boris Vian, já citado pela autora, insiste na importância do intérprete, que trabalha de maneira solidária com o autor-compositor. E Beaumont-James conclui:

Para o destinatário, a voz do locutor torna-se, portanto vetor da comunicação: presença **do** outro, disponibilidade **do** outro, necessária **alteridade, relação**; além disso, ela está carregada de expressividade, múltiplos valores atuantes mais ou menos misteriosos já que pouco ou diversamente conceptualizados (e, no entanto, poderosamente significantes) que se entrelaçam com a mensagem propriamente linguística (ou musical)¹⁸⁷ (BEAUMONT-JAMES, 1999, p. 62, destaques da autora).

3. Papel do destinatário

A escuta de uma canção, prossegue a autora, pode ser: ativa, truncada, essencialmente não atenta, mais ou menos atenta ou ainda “estado de atenção flutuante”¹⁸⁸ (*apud* Guilhot, 1973). A escuta também varia segundo que o ouvinte conhece música ou não, é praticante ou não. Os jovens entrevistados por Beaumont-James, em 1989, diziam ouvir música: como fundo musical, como ritmo para dançar, como uma linha vocal com “espaços vazios” (por causa de uma desatenção,

¹⁸⁶ Original: “La voix est une énergie vitale qui trouve sa source dans un élan intérieur lié aux émotions fondamentales. La voix est une fonction neuromusculaire complexe qui met en jeu le corps dans sa totalité. La voix est un message sonore que l’on projette dans l’espace avec l’intention d’avoir un impact sur l’auditeur”. Minha tradução.

¹⁸⁷ Original: “Pour son destinataire, la voix du locuteur devient donc vecteur de la communication: présence **de** et **à** l’autre, nécessaire **altérité, relation**; en outre, elle est chargée d’expressivité, multiples valeurs agissantes plus ou moins mystérieuses parce que peu ou diversement conceptualisées (et néanmoins puissamment signifiantes) qui s’entrelacent avec le message proprement linguistique (ou musical)”. Minha tradução, com a ajuda da autora (informação pessoal, janeiro de 2017).

¹⁸⁸ Original: “état d’attention flottante”. Minha tradução.

ou porque o acompanhamento cobre as palavras e nesse caso o ouvinte pode recriar aquilo que não entendeu, que pode ou não corresponder ao texto original).

Acredito que este seja um aspecto que mudou muito ao longo dos últimos vinte anos. Os CDs trouxeram encartes com os textos das músicas, e hoje, a maioria das letras se encontra ao alcance do *mouse*. No entanto, pode acontecer ainda de ouvirmos uma canção sem necessariamente procurarmos ler sua letra. E no caso específico que nos interessa – a sala de aula – este tópico nos faz refletir sobre a escuta com os alunos e sobre o que desejamos fazer com o material de áudio.

Seja lá como for, conclui Colette Beaumont-James, “a escuta não é de modo algum passiva”¹⁸⁹, ao contrário do que dizem os estereótipos. A pesquisa mostra também que há diferentes modos de escuta que trazem, portanto, um conteúdo diferente, não-unívoco para cada ouvinte (BEAUMONT-JAMES, 1999, p. 64).

O próximo capítulo do livro de Beaumont-James que nos interessa particularmente é o que fala sobre **o modo de significar próprio da canção**. A autora apresenta então uma definição de canção que visa englobar tudo o que ela disse até aquele momento: “ato de comunicação oral baseado em sistemas semióticos distintos, o primeiro musical, o segundo verbal, dentre os quais podemos identificar, nos termos de Ruwet¹⁹⁰, ‘relações de transformação’ (1972, p. 55)”¹⁹¹ (BEAUMONT-JAMES, 1999, p. 147, destaque da autora). Para mim, a palavra **transformação** é a palavra-chave, pois indica que a música pode transformar o texto. E vice-versa.

A autora adota como ponto de vista aquele que coloca a música em primeiro lugar porque “a canção é uma forma de poesia oral imediata que não deve ser tomada pelo simples sentido convencional (comum) de suas palavras – este é apenas

¹⁸⁹ Original: “l’écoute d’une chanson n’est en rien passive”. Minha tradução.

¹⁹⁰ Nicolas Ruwet (1933-2001), musicólogo e analista de poesia. www.cairn.info (consultado em janeiro de 2017).

¹⁹¹ Original: “acte de communication oral fondé sur des systèmes sémiotiques distincts dont le premier est musical, dont le second est verbal, mais entre lesquels nous repérerons, selon les termes de Ruwet, ‘des rapports de transformation’ (1972:55)”. Minha tradução.

secundário – mas pela parte essencial de sentido não aparente (expressivo e não lexical), talvez não lexicalizável”¹⁹² (BEAUMONT-JAMES, 1999, p. 150).

Ao ser introduzida no sistema musical, a linguagem verbal perde certos traços próprios da dimensão oral; o sistema linguístico fica “incompleto”, mas ela não se torna por isso linguagem escrita. Há muitas mudanças fonéticas (por causa do ritmo e da melodia), perdem-se traços entonacionais. Quanto à sintaxe, o sentido das palavras não pode ser considerado exatamente o mesmo daquele que teriam fora do sistema musical, é preciso que a mensagem verbal seja reinterpretada. É possível, afirma Beaumont-James, tratar a análise de uma canção em termos de semiótica, desde que “consideremos esta palavra como uma forma particular de **oralidade**”, desde que levemos em conta “a subordinação da palavra à música”¹⁹³ (BEAUMONT-JAMES, 1999, p. 154, destaque da autora). De toda essa discussão, o que me parece fundamental, pensando no uso da canção em sala de aula, é levar em conta o fato de que, juntos, os dois sistemas (musical e verbal) criam “uma totalidade mais vasta”¹⁹⁴ (BEAUMONT-JAMES, 1999, p. 154, *apud* Ruwet, 1972).

Outra conclusão da autora, essencial em nossa reflexão: por mais ambivalente que seja uma canção, por mais aprofundadas que sejam as análises que dela possa fazer um especialista, seu sentido, em última instância, vai depender de uma só pessoa: o ouvinte, pois é ele que “se projeta no fluxo sonoro para criar o objeto ouvido ou escutado”¹⁹⁵. E este ouvinte, prossegue a autora, tem a liberdade de privilegiar um ou outro aspecto: o significado lexical (o que ocorre com maior frequência), um aspecto rítmico (a batida), as relações entre ritmo e linguagem verbal, a melodia, ou ainda passar de um sistema semiótico a outro. Na prática, portanto, conclui Beaumont-James, “uma canção se toma do jeito que se quiser”¹⁹⁶ (BEAUMONT-JAMES, 1999, p. 160-164).

Na parte final de seu livro, a autora propõe a análise de uma canção que fez muito sucesso na França nos anos 90, num minucioso estudo, cujos tópicos podem servir de inspiração a novos itinerários musicais. São eles:

¹⁹² Original: “*la chanson est une forme de poésie orale immédiate qui ne doit pas être prise pour le seul sens conventionnel (commun) de ses paroles – il n’est que secondaire – mais pour une essentielle part de sens non apparent (expressif et non lexical) peut-être non lexicalisable*”. Minha tradução.

¹⁹³ Original: “*considérer cette parole comme une forme particulière d’oralité*”. Minha tradução.

¹⁹⁴ Original: “*ils engendrent une totalité plus vaste*”. Minha tradução.

¹⁹⁵ Original: “*se projette dans le flux sonore pour créer l’objet entendu ou écouté*”. Minha tradução.

¹⁹⁶ Original: “*une chanson se prend comme on veut*”. Minha tradução.

a) Mensagem vocal

A voz “é o vetor vibratório que toca **fisicamente** seu destinatário e que acrescenta à mensagem um certo número de valores enunciativos”¹⁹⁷ (BEAUMONT-JAMES, 1999, p. 171, destaque da autora). Nos questionários que ela criou, há listas de elementos agrupados em quatro categorias: sociocultural (voz feminina / masculina / andrógina; sensual / autoritária, etc.); visual (clara /sombria / brilhante, etc.); auditiva (nasal, trêmula, potente, etc.); tátil (quente, lisa, dura, etc.). Mais uma vez, a análise proposta pela autora nos dá pistas preciosas a serem exploradas em sala de aula, ajudando o aluno a ouvir e entender sempre mais e melhor. A autora ainda aprofunda muito a questão da voz, mas para nosso objetivo, convém reter esta ideia: a de que a voz transmite “uma infinidade de valores que poderão ser captados, em diversos níveis, pelo ouvinte”¹⁹⁸ (BEAUMONT-JAMES, 1999, p. 172).

b) Expressividade temporal (rítmica)

Trata-se de observar a organização do tempo: como se dividem estrofes e refrão, introdução e conclusão, momentos de repouso, pausas, variação dos timbres de instrumentos, presença ou ausência da voz. Pode-se observar as repetições melódicas, o andamento. E finalmente, o que tudo isso provoca no ouvinte.

c) Expressividade espacial (melódica)

Podemos agora observar as linhas melódicas (sobem, descem, permanecem mais tempo no grave, no agudo), os intervalos entre as notas (saltos grandes ou pequenos), a tonalidade (maior ou menor). Mais uma vez, o que importa é ver o que isso traz como informação suplementar (sensação de calma, por exemplo).

d) Significância musical

A ideia que é aqui reforçada é a de “abundância do sentido”¹⁹⁹ que nega o clichê de que “uma canção seria um objeto **simples** e **vazio**”²⁰⁰ (BEAUMONT-

¹⁹⁷ Original: “le vecteur vibratoire qui touche **physiquement** son destinataire et qui greffe sur le message un certain nombre de valeurs énonciatives”. Minha tradução.

¹⁹⁸ Original: “une infinité de valeurs qui pourront être saisies à des degrés divers par des auditeurs.” Minha tradução.

¹⁹⁹ Original: “foisonnement du sens”. Minha tradução.

JAMES, 1999, p. 190, destaques da autora). Aqui é preciso captar “convergências, divergências, complementaridades, evoluções, recorrências”, de modo a “analisar a progressão ou a permanência do sentido”²⁰¹ (BEAUMONT-JAMES, 1999, p. 191).

e) Sentido lexical (ou sentido comum)

Nesta etapa, a autora propõe analisar o que há de linguístico: o sentido lexical específico, mas também as recorrências na macroestrutura global (refrão, estrofes), assim como as relações entre texto e música. A repetição (quer seja musical, quer seja verbal) é onipresente na canção, assim como em outras formas (canto tradicional, poesia moderna, etc.). Alguns pensam que isso serve apenas para ajudar na memorização; mas a autora sugere uma função estruturante (começo e fim de uma estrofe, de um refrão), assim como função semântica (intensificação, retorno, etc.).

f) Sentido não lexical

Vários fatores podem modificar o sentido das palavras, a partir da música e do ritmo, como as sílabas que dentro de uma palavra passam a ter sentido próprio, de acordo com a acentuação. Exemplo: *tellement* (tanto) com acentuação da sílaba final *ment* (*mente*, do verbo *mentir*) que reforça a ideia de *mentira* presente na canção por ela analisada. A autora também compara o texto lido ao texto cantado, mostrando as mudanças temáticas que isto provoca, outra pista interessante que podemos seguir numa aula de LE.

g) Pré-significância verbal

O prefixo é utilizado aqui para mostrar “a incompletude do sistema verbal e, por conseguinte, o caráter provisório desta construção do sentido”²⁰² (BEAUMONT-JAMES, 1999, p. 165). A autora compara as estrofes entre elas, as estrofes com o refrão, procurando *isotopías*²⁰³.

²⁰⁰ Original: “une chanson serait un objet **simple et vide**”. Minha tradução.

²⁰¹ Original: “convergences, divergences, complémentarités, évolutions, récurrences (...) analyser la progression ou la permanence du sens”. Minha tradução.

²⁰² Original: “l’incomplétude du système verbal et par conséquent le caractère provisoire de cette construction du sens”. Minha tradução.

²⁰³ Original: *isotopie*. A autora nomeia assim o “efeito da recorrência sintagmática de um mesmo sema” (BEAUMONT-JAMES, p. 193 – nota de rodapé – *apud* Rastier, 1987).

h) Significância da canção

Nesta parte, baseada em todos os pontos anteriores, a autora vai analisar o sentido de uma canção específica, procurando “lugares de convergência, de divergência, de exclusão e de complementaridade identificados entre os sistemas linguístico e musical”²⁰⁴ (BEAUMONT-JAMES, 1999, p. 212).

i) Maneira de significar de uma palavra cantada

Em sua conclusão, a autora nos lembra que, para ela, o sentido lexical da canção não é o mais importante, mas apenas “um componente de uma estrutura significativa paradigmática (folheada) que ‘inter-reage’ ”²⁰⁵ (BEAUMONT-JAMES, 1999, p. 214). Ela recapitula cada fase de sua análise, advertindo, mais uma vez, sobre a complexidade da canção; reforçando igualmente o papel do ouvinte, pois “ela (canção) depende do ‘ponto de vista’ de onde é observada ou melhor da **escuta que lhe prestamos**, já que o modo de representação escolhido cria a ‘realidade’ de cada um”²⁰⁶ (BEAUMONT-JAMES, 1999, p. 217, destaque da autora). A limitação do(s) parâmetro(s) escolhido(s) pode criar uma interpretação redutora.

Penso que o papel do professor é fundamental, ao apontar ao aluno outras escutas possíveis, e portanto outras interpretações além das mais previsíveis.

Beaumont-James usa uma expressão que me agrada muito e que me faz pensar na proposta que fiz ao criar os Itinerários Musicais neste trabalho: os fatos que podemos analisar numa canção não devem ser vistos como “acumulação de uma pluralidade de sentidos, mas como itinerários múltiplos rumo a uma significância global”²⁰⁷. Não há nada de fácil em extrair sentido da canção, nada é óbvio: “a ‘mente humana’ cria sentido por meio de esquemas amplamente desconhecidos, seguindo modalidades de percepção complexas”²⁰⁸ (BEAUMONT-JAMES, 1999, p. 218).

²⁰⁴ Original: “*les lieux de convergence, de divergence, d’exclusion et de complémentarité repérés entre systèmes linguistique et musical*”. Minha tradução.

²⁰⁵ Original: “*une composante d’une structure significative paradigmatische (feuilletée) qui ‘interreagit’*”. Minha tradução.

²⁰⁶ Original: “*elle dépend du ‘point de vue’ dont elle est observée ou plutôt de l’oreille qu’on lui prête parce que le mode de représentation choisi crée la ‘réalité’ de chacun*”. Minha tradução.

²⁰⁷ Original: “*non comme le cumul d’une pluralité de sens mais comme parcours multiples vers une signification globale*”. Minha tradução.

²⁰⁸ Original: “*puisque ‘l’esprit humain’ crée du sens selon des schémas largement méconnus, suivant des modalités de perception complexes*”. Minha tradução.

Considerações pessoais

Ao escolher o livro de Beaumont-James para me aprofundar no tema da canção, obviamente coloquei de lado muitos outros livros. A opção que fiz revelou-se extremamente satisfatória para meu objeto de estudo. A análise da autora é ampla e ao mesmo tempo precisa e, apesar de ter como foco a canção francesa de sucesso dos anos 90, um *corpus* aparentemente limitado e limitador, creio que suas conclusões se aplicam perfeitamente a qualquer tipo de canção²⁰⁹.

O livro confirma minha ‘intuição’ assim como o que tenho visto em minha prática: a canção tem potencialidades imensas que são, muitas vezes, deixadas de lado quando a utilizamos com nossos alunos. Torna-se portanto um convite para escolhermos a cada vez uma nova perspectiva. O essencial, contudo, é entender que o texto da canção não é um texto comum, e que deve ser inserido em seu contexto musical para revelar toda sua riqueza.

A canção e a música vistas por outros autores

Se é tão difícil encontrar um título para uma dissertação ou tese, podemos deduzir que ele revela muito da pesquisa feita. Partindo desse princípio, apresento aqui algumas títulos encontrados na internet, dando como palavra de busca *canção e língua estrangeira*²¹⁰:

GOMES, Simone Lima. **Uso de canções como ferramenta pedagógica para o ensino crítico em língua estrangeira: uma experiência nas aulas de inglês**. Mestrado acadêmico em linguística aplicada. Universidade de Brasília. 2012.

SARINHO, Maria Dalva. **A canção de expressão francesa como gênero didatizado propiciador das trocas interculturais em aula de FLE**. Mestrado acadêmico em linguagem e ensino. Universidade federal de Campina Grande. 2011.

²⁰⁹ A autora me disse que hoje, 17 anos após a publicação do livro, seu ponto de vista sobre o assunto continua o mesmo (informação verbal, dezembro de 2016).

²¹⁰ Com exceção da tese de ANJOS que encontrei no www.teses.usp.br/, encontrei as referências no <http://bancodeteses.capes.gov.br/>.

ANJOS, Célia Regina dos. **Ensino e aprendizagem do FLE através de canções: reflexões sobre representações culturais e relatório de experiência**. Mestrado acadêmico em língua e literatura francesa. Universidade de São Paulo. 2006.

Vejo nesses três temas a preocupação com o aspecto cultural e crítico.

Dando como entrada as palavras *música* e *aprendizado*, achei este trabalho que chamou minha atenção:

JANAUDIS, Marco Aurelio. **A música como instrumento de reflexão para o estudante de medicina**. Doutorado em Ciências médicas. Universidade de São Paulo. 2011. Copio abaixo um trecho do resumo:

A música é instrumento pouco utilizado no ensino médico. Ela possui características únicas que a tornam um excelente recurso educacional, pela possibilidade de exprimir emoções. Em poucos minutos, temas de interesse no aprendizado médico, como a perda, a compaixão, a tristeza e a solidariedade, podem ser identificados e utilizados em processos pedagógicos. A música como outras manifestações artísticas permite lidar com o universo afetivo do aluno.

Desses quatro exemplos, o último é o que mais me parece corresponder à abordagem que eu escolhi, isto é, as potencialidades da música e da canção. Não creio que seja comum encontrar este tema numa faculdade de medicina.

O CAVILAM – *Centre d’Approches Vivantes des Langues et des Médias* – é uma instituição francesa que traz inovações pedagógicas para o ensino das línguas, centro de referência para professores de FLE. Em seu *site Plaisir d’Apprendre*, encontrei dezenas de fichas pedagógicas para explorar a canção em sala de aula. Escolhi o livreto que acompanha um CD (*Génération Française 9*) para conhecer uma de suas propostas. As atividades são variadas, e começam por uma sensibilização ao tema, para depois explorar aos poucos o texto, terminando por uma abertura sobre outros temas. Mas com exceção de algumas perguntas sobre os instrumentos e o tipo da música, todo o resto do trabalho gira em torno do texto da canção.

A experiência

Nomear é sempre uma ação delicada e arriscada, pois, segundo Houaiss, ao “chamar” (pelo nome) também “damos início a algo que não existia”. Sendo assim, pensei em vários títulos para esta dissertação. Uma grande dúvida era incluir ou não a palavra *música*. Apesar de meu tema principal ser a *canção*, optei finalmente por fazê-lo, por entender que aquele termo é muito mais vasto que este. Além disso, mesmo se minhas propostas pedagógicas nos *Itinerários musicais* estão todas ligadas a canções, acredito que a música instrumental também pode ser usada com grande proveito como estímulo para que os alunos falem ou escrevam na LE.

O professor Paolo Torresan, por exemplo, propõe várias utilizações de música instrumental em sala de aula: os alunos escutam alguns trechos, e depois associam-nos dois a dois; são convidados a fazer um desenho ou texto, inspirados pela música; imaginam o filme para o qual o trecho poderia ser trilha sonora. Enfim, em todos esses casos, a música instrumental serve de estímulo para desencadear a expressão²¹¹.

A locução ‘música como experiência’ foi-me inspirada diretamente pelo título de John Dewey²¹², *Arte como experiência*. Ao longo dessas quase 600 páginas, o autor vai nos mostrando o quanto é essencial em nossas vidas a **experiência**. Outrora, argumenta ele, a arte não estava separada da vida cotidiana. E ainda hoje, podemos encontrar “povos para os quais tudo que intensifica o sentimento imediato de vida é objeto de grande admiração” (DEWEY, 2010, p. 64-66). Continuando em seu raciocínio, o filósofo passa a descrever a vida selvagem:

O animal vivo acha-se plenamente presente, inteiramente participante em todos os seus atos. (...) Ao observá-lo, vemos o movimento fundir-se com o sentido e o sentido com o movimento, constituindo aquela graça animal com que o ser humano tem tanta dificuldade de rivalizar (DEWEY, 2010, p. 82-83).

Mesmo reconhecendo que a vida animal pode ser bruta, Dewey chama nossa atenção sobre a energia e a tensão presentes em cada gesto:

²¹¹ <http://www.almaedizioni.it/it/officina/>, oficina número 27, dezembro de 2016.

²¹² John Dewey - EUA (1859 -1952), psicólogo, filósofo, educador, cientista político e social. O livro, resultado de uma série de palestras, foi publicado pela primeira vez em 1934. (Orelha do próprio livro.)

Seus sentidos são sentinelas do pensamento imediato e postos avançados da ação (...). A experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade (...) significa uma troca ativa e alerta com o mundo. (DEWEY, 2010, p. 82-83, destaque do autor)

O que o autor descreve como experiência diante da obra de arte, tema de seu livro, serve muito bem para nosso intento como professores, ao trabalharmos com a música, com a canção ou com qualquer outro material. Para ele, o espectador tem um papel tão importante quanto o do produtor, pois diante da obra, para “perceber”, ele “tem de **criar** sua experiência”. Tanto no produtor quanto no espectador “existe compreensão, na acepção literal desse termo – isto é, uma reunião de detalhes e particularidades fisicamente dispersos em um todo vivenciado (...). Quem é por demais preguiçoso, inativo ou embotado por convenções para executar esse trabalho não vê nem ouve” (DEWEY, 2010, p. 137, destaque do autor).

Artista e espectador. Professor e aluno. Todos devem estar igualmente envolvidos e vivos no processo:

O que se insinua, a meu ver, é que na produção e na percepção prazerosa das obras de arte, o saber se transforma; torna-se algo mais do que conhecimento, porque se funde com elementos não intelectuais e forma uma experiência que vale a pena como experiência (DEWEY, 2010, p. 496).

Trazendo então a questão da experiência diretamente para o ensino-aprendizagem, quero usar a conferência de Jorge Larrosa Bondía²¹³, *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Esse professor propõe explorar o par *experiência / sentido* e afirma: “Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que podemos fazer coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco” (BONDÍA, 2002, p. 21). Procurando explicar a palavra *experiência* em várias línguas, ele conclui: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 21). Ora, deplora o autor, a experiência tem se

²¹³ Doutor em pedagogia pela Universidade de Barcelona, Espanha, onde atualmente é professor titular de filosofia da educação (nota de rodapé no próprio artigo).

tornado cada vez mais rara: por excesso de informação, por excesso de opinião, por excesso de trabalho, por falta de tempo:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

Viajando pela etimologia da palavra *experiência*, em várias línguas, Larrosa destaca a ideia de **travessia** e de **perigo**, chegando à palavra *pirata*: “O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (BONDÍA, 2002, p. 25). Citando Heidegger, o autor apresenta a ideia de **transformação** e, logo em seguir, a de **paixão**. Chega então ao título de sua conferência, o **saber de experiência**. Este se dá, explica, “na relação entre o conhecimento e a vida humana”:

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular (...) (BONDÍA, 2002, p. 26-27).

Mas a experiência, hoje, converteu-se em *experimento*, deplora ainda Larrosa. Apenas “uma etapa, no caminho previsível e seguro da ciência” (BONDÍA, 2002, p. 28). Precisamos, portanto, incita-nos o autor, “limpar a palavra experiência de suas contaminações empíricas e experimentais, de suas conotações metodológicas e metodologizantes” (BONDÍA, 2002, p. 26-27). A conclusão do autor encaixa-se perfeitamente dentro do espírito da nossa reflexão:

Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”. (BONDÍA, 2002, p. 26-27, destaques do autor)

A emoção

Apesar de já termos abordado esse tema como um dos sentidos possíveis da música (na taxonomia de Patel), gostaria de voltar a ele, por ser aquele que me parece o mais relevante dentro do nosso tema.

O círculo de adjetivos proposto por Hevner nos dá uma pequena ideia da variedade de emoções que o compositor pode expressar na música e que podemos experimentar ao ouvi-la. Por outro lado, se, como sugere Patel citando Lévi-Strauss, “a música é intraduzível em palavras”, então é preciso cautela ao pedirmos que os alunos ‘descrevam’ suas emoções, após ouvirem uma canção. Lembro aqui Daniel Pennac e seu “direito de calar”. A riqueza de vocabulário, que podemos explorar em sala de aula, a riqueza ainda maior do que podemos experimentar a partir da música e da canção contrasta de forma patética com as ‘inovações’ das redes sociais ao proporem alguns poucos ícones para que seus usuários expressem suas emoções²¹⁴.

A palavra *emoção* aparece no título de um livro frequentemente citado pelos autores que consultei: *O Erro de Descartes – emoção, razão e o cérebro humano*. Nele, António Damásio, professor de neurologia nos Estados Unidos, vai desconstruir a afirmação “mais famosa da história da filosofia”: *Je pense, donc je suis*²¹⁵. Para Damásio, o que vem primeiro é o existir, e só depois vem o pensamento. Isso vale tanto para a história dos seres vivos quanto para a história de cada homem. Damásio explica o quanto a premissa de Descartes foi nociva para a nossa compreensão do ser humano, ao separar o corpo e a razão; e prova a importância crucial da emoção em nossas vidas ao analisar um caso clássico da neurologia, o de Phineas Gage que, ao perder a capacidade de sentir emoções, após um grave acidente, tornou-se incapaz de tomar decisões.

²¹⁴ Os usuários do *Facebook* tendo se queixado da limitação dos dois únicos ícones oferecidos para “transmitir emoções” (*like*, curtir; *dislike*, não curtir) até então, a rede social decidiu “aumentar a complexidade da comunicação on-line” criando 5 novas possibilidades de expressão: “amor (amei); alegria (haha); surpresa (uau); tristeza (triste); raiva (grr)”. A força-tarefa levou meses e contou com a ajuda de numerosos profissionais, incluindo psicólogos (Revista VEJA, março de 2016, p. 70-71). Se essas caretas podem ser divertidas e se, como afirma o linguista Vyv Evans, em entrevista à mesma revista, elas “substituem a forma corporal e facial de comunicar-se no mundo real”, como professora de língua não posso deixar de ter uma visão crítica sobre essa redução.

²¹⁵ Traduzida comumente por “Penso, logo existo”, mas que ao pé da letra significa: “Penso, logo sou”.

Georges Didi-Hubermann trata do mesmo tema, sob o ponto de vista da filosofia. No título de seu livro²¹⁶, que retoma uma conferência feita para jovens e adultos, ele usa duas vezes a palavra emoção: uma vez seguida de um ponto de exclamação, outra, de um ponto de interrogação. Esta formulação corresponde aos dois gestos filosóficos essenciais: o espanto (!) e o questionamento (?). Partindo de uma foto que mostra uma criança chorando (ilustração de um livro de Charles Darwin, sobre as emoções, justamente), Didi-Hubermann vai relembrar a dicotomia razão / emoção ao longo da história da filosofia. Durante muito tempo, explica, a emoção foi considerada “uma fraqueza, um defeito, uma impotência”. Vista sob este prisma, a emoção opõe-se não somente à razão como à ação:

A emoção seria assim um **impasse**: impasse da linguagem (emocionado, fico mudo, não consigo achar as palavras); impasse do pensamento (emocionado perco todas as referências); impasse da ação (emocionado, fico de braços moles, incapaz de me mexer, como se uma serpente invisível me imobilizasse) (DIDI-HUBERMANN, 2016, p. 21, destaque do autor).

Mas a partir de Nietzsche, os filósofos passam a ouvir os poetas, continua Didi-Hubermann. Ao lembrar-nos a etimologia da palavra (moção para fora), ele nos mostra como a **emoção** é, na verdade, **ação**; ou ainda, citando filósofos que partilham deste ponto de vista: “maneira de perceber o mundo” (Sartre), “abertura efetiva” (Merleau-Ponty).

Se a emoção nos expõe ao outro (para o bem ou para o mal), ela é um fenômeno que toca todo mundo, a sociedade inteira (DIDI-HUBERMANN, 2016, p. 24-31).

A conclusão deste autor enriquece e reforça os argumentos que apresentei ao longo desta dissertação, especialmente ao falar sobre a **experiência**:

as emoções, uma vez que são moções, movimentos, comoções, são também **transformações** daqueles e daquelas que se emocionam. Transformar-se é passar de um estado a outro: continuamos firmes na nossa ideia de que a emoção não pode ser definida como um estado de pura e simples passividade. Inclusive, é por meio das emoções que podemos, eventualmente, transformar nosso mundo, desde que, é claro, elas mesmas se transformem em pensamentos e ações (DIDI-HUBERMANN, 2016, p. 38, destaque do autor).

²¹⁶ *Que emoção! Que emoção?* (Título em português, tradução da obra feita por Cecília Ciscato).

LEGATO: AO FINAL

E assim, após termos tido a oportunidade de comparar a música e a linguagem verbal, refletido sobre diversos aspectos da canção e sobre seu potencial em sala de aula, pudemos aprofundar-nos na importância da experiência e da emoção em nossas vidas, em geral, e no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, em particular. Resta-nos concluir, o que faremos na Cadência Final.

Itinerário musical: *Les mots*

Trocadilhos

Prelúdio

O que nasce em primeiro: a letra ou a música? Certas canções fazem de tal modo parte de nossas vidas, de nosso cotidiano, que raramente nos perguntamos como foram criadas; e se em geral conhecemos seus intérpretes, nem sempre sabemos o nome de seus letristas ou compositores. Para explorar a canção de forma mais abrangente, pode ser interessante dedicar alguns momentos a cada uma dessas modalidades – letra e música – que juntas formam a canção.

Tanto a melodia de *Les Mots* – de Daniel Goyone, quanto a letra – de Claude Nougaro, são ricas e permitem desenvolver o tema da relação entre esses dois elementos.

Autor, compositor, intérprete francês (1929 – 2004), Nougaro brincou com as palavras como ninguém. Era um verdadeiro mágico dos sons e dos sentidos. Seu lema, aliás, era: “*Du son qui fait sens* (som que faz sentido).” Sabia também combinar letra e melodia com maestria. Uma vez lhe perguntaram se suas palavras poderiam ficar sem música. Ao que respondeu: “Elas, sim. Eu, não”²¹⁷.

Pensando em explorar esses dois elementos – letra e música – e as relações entre eles, resolvi apresentar aos alunos a melodia de acompanhamento da canção *Les Mots*²¹⁸ e convidá-los a compor um verso inspirado por ela – simulando, em pequena escala, um dos tipos de processo de composição: escrever uma letra a partir de uma melodia.

Quanto à letra, escolhi focalizar as palavras homófonas, numerosas em francês, e as possibilidades que elas criam. Nesta canção, Nougaro brinca muito com o som [mo] da palavra *mot*²¹⁹, usando-o repetidas vezes (ex. *rameaux*, *maux*, *maudire*²²⁰). Ele termina com uma frase ambígua para o ouvinte: *La fin des maux* (o fim dos males), que pode ser entendida como *La fin des mots* (o fim das palavras),

²¹⁷ Essas duas informações foram retiradas de <http://www.franceculture.fr/emissions/une-vie-une-oeuvre/claude-nougaro-du-swing-plein-les-mots> (consulta agosto de 2016). A tradução é minha.

²¹⁸ Ver partitura para piano (o acompanhamento está na parte de baixo – mão esquerda) a seguir.

²¹⁹ Em francês corrente, usamos *mot* no sentido de “unidade linguística” (p. ex, um dicionário contém X *mots*) e *parole*, no sentido “expressão verbal”. Podemos traduzir ambos os termos por “palavra”, em português.

²²⁰ Galho de árvore, males, maldizer.

ou mesmo *La faim des mots* (a fome das palavras). Para evitar a confusão, e com a criatividade que lhe é particular, ele alonga a sílaba [mo] e termina pronunciando o x [ks], que neste caso não deveria ser pronunciado. Ele brinca portanto por alguns segundos com a ambiguidade de sentidos, acabando com o mistério ao pronunciar o X.

Itinerário

1. Sensibilização à melodia: compor uma canção

Introduzir o tema da composição de uma canção, a partir da pergunta: como vocês imaginam o processo de criação?

Tocar a melodia. Pedir aos alunos que se deixem inspirar por ela para criar um verso no qual façam uma homenagem à palavra *mot*.

Cada aluno lê a sua frase. O professor pode reformular o que não estiver claro, mas não é o momento de corrigir.

2. Sensibilização à letra: brincando com os homófonos

Ditar sons que podem representar diferentes palavras.

Ex. O som [o] pode representar 8 palavras, em francês²²¹.

O aluno escreve a palavra que lhe vem à mente, inserindo-a numa frase.

Ex. *J'adore l'eau.* / *Ce mur est haut*²²².

Cada aluno lê uma frase e o professor vai escrevendo as diferentes palavras na lousa.

3. Primeira escuta

Apresentar a canção e seu letrista / intérprete, Claude Nougaro. Ouvir a canção completa. Pedir aos alunos que tentem identificar cinco palavras. Cada um diz uma palavra, sem repetir aquela que um colega já disse.

²²¹ A lista de sons e palavras que eu escolhi para esta atividade, assim como todas as outras encontram-se a seguir.

²²² Tradução: Adoro água. Este muro é alto.

4. Segunda escuta

Distribuir um fragmento da letra para cada um. Neste papel, as palavras menos usuais estão explicadas (por sinônimo ou ilustração). Deixar que os alunos leiam (e se apropriem) sua(s) frase(s).

À medida que a música toca, o aluno deve se levantar assim que ouvir a ‘sua’ frase. Se houver espaço suficiente, os alunos podem formar uma fila, respeitando a ordem das frases. Se não, pode-se imaginar outras formas de organizar os alunos e seus textos, de modo que ao final, possam ler a letra na ordem. Deve-se adaptar a atividade ao número de alunos.

Cada um lê então seu texto, tentando dar-lhe o tom apropriado. Teremos assim reconstituída a letra de toda a canção, já com a interpretação dos próprios alunos.

5. Última escuta

Distribuir a letra completa, repassar a música. Essa não é uma canção fácil de cantar, por isso, pode-se acompanhá-la em silêncio, ou mesmo ler a letra baixinho enquanto Nougaro canta.

6. Conclusão

Deixar que os alunos expressem o que sentiram, o que viveram o que aprenderam.

7. Para ir além

Pedir aos alunos que procurem informações sobre Nougaro, sobre suas composições²²³.

Relatos sobre a experiência

Em maio de 2016, apresentei esta atividade no *Bain Linguistique* da APFESP. Participaram deste atelier 23 adultos.

²²³ Um site muito interessante para professores de francês: <http://www.lesmotsdeclaude.com>.

1. Sensibilização à melodia

Num teclado, executei a melodia de acompanhamento da canção, pedindo aos participantes que se inspirassem nela para escrever um verso que contivesse a palavra “mot”. As produções, lidas em voz alta e com prazer evidente, foram ricas e variadas²²⁴:

Le mot est la liaison entre le coeur et la raison.

*Les mots sont le pont du moi au monde*²²⁵.

2. Sensibilização à letra

Todos participaram ativamente do ditado de homófonos, lendo em seguida suas frases. À medida que as diferentes palavras eram escritas na lousa, havia comentários e perguntas.

3. Primeira escuta

Os alunos tinham como instrução anotar cinco palavras que entendessem, e todos conseguiram fazê-lo, alguns anotando muito mais. Pedi para cada um ler uma das palavras identificadas, evitando as repetições, até que não houvesse mais palavras novas.

4. Segunda escuta

Em duplas, eles leram o fragmento que lhes foi entregue, tentaram entender as explicações escritas e/ou me pediram para esclarecer as dúvidas restantes.

Enquanto o CD rodava, e à medida que reconhecia ‘sua’ frase, a dupla se levantava e ia formando uma fila no centro da sala. Só uma dupla não reconheceu sua frase, surgindo um pequeno mal-estar, que logo foi dissipado: como vários dos participantes eram professores de francês, foi o momento para comentar este tipo de imprevisto.

A leitura coletiva foi levada a sério, e o resultado pareceu estimular a todos.

²²⁴ A lista completa das produções dos alunos encontra-se a seguir.

²²⁵ Tradução: A palavra é a ligação entre o coração e a razão. As palavras são a ponte do eu ao mundo.

5. Última escuta

Os participantes pareceram satisfeitos (e aliviados) de ter a letra completa em mãos. Quem queria cantar, cantou; os outros leram baixinho ou simplesmente acompanharam mentalmente.

6. Considerações finais

Não houve muito tempo para comentários ao vivo, mas pelo entusiasmo com o qual todos participaram do início ao fim, deduzi que estavam satisfeitos. Oito (dos 23 participantes) mandaram mais tarde, por e-mail, algum tipo de apreciação; sete dentre eles sendo professores, os comentários giraram em torno de como a experiência vivida no atelier poderia modificar ou incrementar o que já faziam com seus alunos em sala de aula.

Coda

Vários aspectos parecem contribuir ao êxito de uma atividade, dentre os quais os principais parecem ser: escolher um tema que nos motive efetivamente (a nós e a nossos alunos); alternar momentos calmos com momentos mais dinâmicos; criar efeitos surpresa.

Ao preparar esta atividade em particular, eu tinha como objetivo ampliar a percepção dos alunos sobre as canções em geral, fazendo-os refletir sobre seu processo de criação, assim como sobre a relação entre música e letra. Como costuma acontecer neste tipo de situação, ao propor a experiência aos alunos, participei intensamente de todo o processo, que também modificou e ampliou minha própria percepção.

Documentos

34^e BAIN LINGUISTIQUE DE L'APFESP –

Les 13, 14 et 15 mai 2016

La fin des maux ou La faim des mots? Béatrice REICHEN

Activités

A. Chaque mot que vous allez entendre possède un homophone ou plus (jusqu'à 7)! Choisissez-en **un** et insérez-le dans **une** phrase (feuille réponses).

Mots homophones: qui ont la même prononciation; peuvent être homographes (ex. *son*: possessif ≠ bruit) ou non (ex. *mot* et *maux*).

Ex. [MO]

- 1.« Avoir un **mot** sur le bout de la langue. » (locution)
- 2.« De deux **maux**, il faut choisir le moindre. » (proverbe)

B. Laissez-vous inspirer par la musique et composez un vers avec le mot « mot ». (feuille réponses)

Ex. Les **mots** doux me bercent comme une musique.

C. Notez des mots de la chanson que vous comprenez - max. 5. (feuille réponses)

D. Lorsque vous écouterez le vers que vous avez dans la main, vous vous lèverez – en silence ! - et vous formerez un cercle, en respectant la séquence de la chanson.

E. Vous allez lire votre vers, en y mettant le ton qui vous semble approprié

*J'espère que cette réflexion en commun vous permettra d'aborder
les mots et la musique d'une nouvelle manière, dorénavant !
Béatrice*

FEUILLE RÉPONSES

à me rendre à la fin de l'atelier, s'il vous plaît !

Nom complet:

Adresse électronique (facultatif):

Complément du prénom (pour cet atelier):

A. Homophones:

1. [ne]
2. [bu]
3. [sã]
4. [sẽ]
5. [o]

B. Un vers avec « mot ».

C. Mots de la chanson que je comprends:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

34^e BAIN LINGUISTIQUE DE L'APFESP

Le 13, 14 et 15 mai 2016

La fin des maux ou La faim des mots? Béatrice REICHEN

Les Mots, de Claude Nougaro

Les mots divins, les mots en vain	Les mots chéris qui sur mes lèvres
Les mots de plus, les motus	N'ont pas trouvé leur place
Les mots pour rire, les mots d'amour	Les mots muets, les mots buée
Les mots dits pour te maudire	Comme un baiser sur la glace
Les mots bruissant comme des rameaux	Les mots bouclés, clés de l'espace
Les mots ciselés comme des émaux	Les mots oiseaux qui laissent des traces
La faim de mots , la soif de mots	Les mots qui tuent, les mots qui muent
Qui disent quelque chose	Les mots tissant l' émotion

Les **mots** pâlis, les **mots** salis
 Les **mots** de prédilection
 Les **mots** qui te caressent comme des mains
 Les **mots** divins, les **mots** devins
 Les premiers **mots**
 La fin des **maux**

Motus (interjection): Invitation faite à qqn de ne pas répéter qqch. Motus ! (silence !)
 Se prononce [motys]. / **Maudire**: contraire de bénir, d'adorer. / **Bruissant**: du verbe bruisser ou bruire = produire un bruit léger et confus (comme un tissu, comme les feuilles). / **Rameau(x)**: petite branche d'arbre. / **Ciseler**: travailler minutieusement, au sens propre (un bijou, p. ex.); au sens figuré (p. ex., un vers, une phrase). **Émail** / **émaux**: vernis / matière vitreuse / objet en émail.

Buée: Vapeur qui se dépose en fines gouttelettes formées par condensation. (p. ex. sur le miroir de la salle-de-bains). / **Bouclé**: peut donner l'idée de ondulé; ou de fermé (entre autres significations). / **Trace**: marque laissée (par le passage d'une personne, d'un animal). / **Muer**: changer de peau (p. ex. serpent), de voix (garçon qui devient homme). / **Tisser**: au sens propre, fabriquer un tissu; au sens figuré, former ou élaborer. / **Pâli**: qui a perdu sa couleur. / **Sali**: maculé. / **Devin**: qui prévoit (devine) le futur. / **Mal** / **maux**: ce qui provoque la douleur, la souffrance. *D'après le Petit Robert, CD-ROM.*

Atelier Les Mots
Bain Linguistique – APFESP
Campos de Jordão, maio 2016

Atividade individual: escrever um verso inspirado na melodia da canção.

Atividade coletiva: cada um lê um fragmento da letra, buscando sua própria interpretação.

Lista dos homófonos e das frases criadas pelo grupo que mandei para cada participante por e-mail, dias após o Bain Linguistique

Liste des homophones

[ne] = né(e), nez

[bu] = bout, boue, je / tu bous, il bout (verbe bouillir)

[sã] = sans, cent, sang, je / tu sens, il sent (verbe sentir)

[sê] = cinq, sain, saint, sein, seing

[o] = Eau, au, aulx (ail), aux, haut, ô, oh, os (pluriel)

Créations des participants à partir de la mélodie de Nougaro

Les mots nagent dans ma tête, ma tête verse des mots roses. Beatriz (Brésil)

Le mot le plus joli, c'est le mot *mère*. Rosimeire (Rose)

Un mot peut dire oui, un mot peut dire non, le mot qui dit tout, le mot qui ne dit rien. Cláudia (Musique)

Le mot est la liaison entre le coeur et la raison. Andréa (Cerise)

Les mots sont le moteur de la motivation émotionnelle. Cassia (Lapin)

Les mots sont le pont du moi au monde. (ou) Les mots me lient au monde. Sahsha (Sage)

Ces mots qui coulent à flots, je les avale en un seul sanglot. Vanessa (Ça va)

Un mot doux vaut mieux qu'un cadeau. Mônica (Trois coeurs)

Un seul mot pour que notre amour ne soit pas mortel. Carlos (Les îlots)

Nous aimons les mots parce qu'ils expriment l'amour. Gabriela (Santé)

Les mots sont les pinceaux et les pots de peinture qui m'aident à peindre la toile de ma vie. Gabriela (Soleil)

Je ne veux jamais avoir le mot de la fin. Je veux juste et toujours découvrir de nouveaux mots. Ana Cristina (La plage)

La bouche qui se tait et ne dit plus un seul mot. Un mot qui arrive et ne trouve plus de mots. Tania (Énergie)

Dis-moi un mot pour me rassurer, je t'en supplie. Guilherme (Ferme)

Il n'y a pas de mot plus beau que l'amour. Maria Regina (Reine)

Les mots sont les ailes de la pensée. Pascale (Cheval)

Notre mot est l'amour. Deivid

Les mots sont très importants pour ma vie. Je ne vis pas sans les mots. Regina (La chatte)

Les mots s'envolent quand il n'y a pas un mot à dire. Luciane (Rêveuse)

Toujours des mots qui s'écoulent. Caroline (Les chats)

Quand je suis avec toi, les mots m'échappent. Andreza (Arc-en-ciel)

LES MOTS

Paroles : Claude NOUGARO / Musique : Daniel GOYONE

$\text{♩} = 72$

Les mots di-vins, les
Les mots ché-ris qui

mots en vain, les mots de plus, les mo - tus
sur mes lèvres n'ont pas trou-vé leur pla - ce

Les mots pour rire, les mots d'a-mour, les mots dits pour te mau - dire
Les mots mu-ets, les mots bu-éc comme un bai-ser sur la glace

Les mots bruis-sant comme des ra-meaux
Les mots bou-clés, clefs de l'es-pace

Les mots cise-lés comme des é-maux
Les mots oi-seaux qui laissent des traces

La faim de mots, la
Les mots qui tuent, les

C.N. 144

© 1991 by les Éditions du Chiffre Neuf
14, rue André del Sarte 75018 PARIS
Tous droits réservés pour tous pays - international copyright secured

CADÊNCIA FINAL

Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
Só uso a palavra para compor meus silêncios.

(Manoel de Barros, *O apanhador de desperdícios*)

Ao falar sobre os contextos desta pesquisa, na Abertura, comentei que minha experiência com as línguas era mais prática que teórica, razão, aliás, que me levou a fazer um mestrado em estudos linguísticos e didáticos. À medida que o tema da dissertação se esboçava, os *Itinerários Musicais* surgiram como ponto de partida e base prática de todo o trabalho. Foi essa a primeira parte escrita, e que impulsionou todo o restante do texto. Minha intenção inicial era que, após terminar todos os capítulos, eu voltasse aos Itinerários, trazendo nesta nova leitura todos os conhecimentos amalhados durante a escrita e comentando cada Itinerário a partir deste novo ponto de vista, mais abrangente. A imagem que ilustra o que eu pretendia fazer é aquela usada por vários autores, a da espiral: ao invés de pensar numa progressão linear, pensa-se numa progressão em círculos, voltando-se várias vezes ao mesmo ponto, mas já com uma nova perspectiva, enxergando com maior clareza e expandindo a anterior.

Faltou o distanciamento necessário para realizar esse intento, o que pode explicar uma eventual defasagem entre as atividades propostas nos Itinerários e a amplitude das possibilidades reveladas ao longo dos outros capítulos. Ora, isso deixa espaço para uma nova pesquisa.

Resumindo agora aquilo que foi abordado em cada um dos capítulos, após várias leituras e estudos, convido os alunos de língua estrangeira, os colegas professores e futuros colegas a partilhar comigo a essência de minhas descobertas.

As complexas definições, tão importantes no campo da linguística, não devem nos impedir de viver a língua como algo que pertence a cada um de nós, com o qual podemos brincar e conversar, crescer e nos revelar. Seja em nossa língua materna, seja na língua estrangeira que, graças a essa leveza e intimidade, deixará aos poucos de ser estrangeira. A canção *Pa Ri* vem completar o 1º Movimento, com seu intrigante desafio (vale lembrar que *pari*, em francês, significa aposta), mostrando o quanto a língua cantada pode ser surpreendente e divertida.

Do 2º Movimento, sugiro que fiquemos com o exemplo da escala, e com tudo o que ele nos revela: a oitava existe em todas as culturas, mas o modo como ela é dividida pode variar muito. O que existe, de fato, é um *continuum* de sons, dentro os quais podemos escolher alguns. O mesmo ocorre na linguagem verbal: de uma infinidade de sons possíveis, cada língua escolhe um número limitado. É isso que

permite a imensa diversidade de músicas e línguas. É importante, como professores de língua, termos sempre em mente essa ideia de que se ‘é assim’ (em nossa língua, em nossa música) pode ‘ser de outro jeito’, de muitos outros jeitos, e respeitar sempre essas diferenças. Quanto à razão de ser da música, que não é só razão, proponho que guardemos a seguinte ideia: ela é única, entre todas as formas de expressão, e pode despertar em nós (e em nossos alunos) emoções intraduzíveis em palavras. O verbo-título da canção do *Itinerário musical*, *voar*, vem reforçar o que vimos na teoria, estimulando-nos a alçar voo. Ao convidarmos os alunos para assistir a uma apresentação musical sem música, e ao introduzi-los por alguns minutos no universo dos surdos, com sua linguagem tão particular, vamos surpreendê-los e certamente ficaremos surpreendidos com o que eles nos trarão de volta.

Do 3º Movimento, gostaria que guardássemos a metáfora da orquestra. Não podemos esquecer que nosso papel como maestros-mestres é o de ter a noção do todo, sem perder de vista cada um dos ‘músicos’, com suas habilidades e conhecimentos específicos, ouvindo cada um e procurando fazer com que todos os ‘instrumentos’ soem juntos e harmoniosamente. Os três parâmetros do Pós-Método podem e devem nos acompanhar, dando-nos uma nova chave: particularidade (cada contexto é único, cada aluno é único), praticidade (vamos pensar em nossa prática, vamos praticar aquilo que pensamos) e possibilidade (não devemos esquecer que, enquanto professores, podemos proporcionar aos alunos experiências transformadoras para eles e também para nós). A canção *Como diria Satie* vem ilustrar a maneira como uma letra aparentemente simples pode ser explorada de variadas formas, com criatividade e bom humor.

A Pausa que interrompe os Movimentos nos lembra da importância do silêncio e do tempo no processo de assimilação de uma língua estrangeira. Precisamos respeitar o ritmo de nossos alunos, dar-lhes a oportunidade de refletir, de assimilar, de reagir, ou tão somente de calar.

O último itinerário, *Les mots*, buscou sensibilizar os alunos ao processo de criação de uma canção e também aos numerosos homófonos que, em francês, permitem brincar com palavras e sons.

O 4º Movimento é o mais denso, por tratar da questão que nos interessava desde o início, a canção. Podemos procurar estar mais atentos às numerosas características comuns à música e à língua em sala de aula: tom e timbre, ritmo, melodia, sintaxe e sentido; cada uma delas pode servir de ponto de partida ou de chegada em nossas atividades. Ao estudarmos a canção e seus múltiplos aspectos, ganhamos uma perspectiva ampliada desse material que costuma ser pouco aprofundado em sala de aula: a letra ‘influencia’ a música, a música ‘influencia’ a letra. Nessa ‘soma’, portanto, um e um faz muito mais que dois.

Esse encontro, como define Beaumont-James, é “polissemiótico sincrético”, e letra e música são apenas os aspectos mais visíveis e palpáveis de todo um conjunto. O Itinerário *Je vole*, nos mostra como o cinema multiplica esses aspectos, além da linguagem de sinais que envolve os gestos e as expressões faciais. Isso para citar só um exemplo do campo multimodal em que estamos quando abordamos a música na atualidade.

No que diz respeito às línguas estrangeiras, Danièle Schön (2007) demonstra a importância e a pertinência da música em sua aprendizagem: “Uma língua estrangeira se aprende três vezes mais depressa quando é cantada”²²⁶. Além disso, essa pesquisadora do Comité National de la Recherche Scientifique (CNRS) explica que o cérebro segmenta as informações sonoras e, em seguida, atribui-lhes sentido; ora, “a velocidade de emergência de uma palavra é multiplicada por três se a informação for cantada ao invés de falada”²²⁷, daí o grande interesse em se trabalhar com a música. Além disso, aprendemos nesse artigo intitulado “*La musique, pourquoi elle rythme nos vies?*” que “os novatos têm conhecimentos (de música) muito sofisticados, mesmo que não saibam expressá-los”²²⁸, e ainda que o aumento de sensibilidade com relação à música pode melhorar a capacidade de leitura. Para Schön, “ainda não se esgotaram as maneiras pelas quais a música pode tocar nosso corpo e nossa mente!”²²⁹

²²⁶ Original: “Une langue étrangère est apprise trois fois plus vite si elle est chantée”. Minha tradução.

²²⁷ Original: “la vitesse d’émergence d’un mot est multipliée par trois si l’information est chantée plutôt que parlée ! » Minha tradução.

²²⁸ Original: “Les novices ont des connaissances très sophistiquées, même s’ils ne savent pas les exprimer”. Minha tradução.

²²⁹ Original: “la musique n’a pas fini de *jouer* avec notre corps et notre esprit!” Minha tradução. (Há um belo jogo de palavras no original com o verbo *jouer*, que pode significar *brincar* e *tocar um*

Na didática do francês língua estrangeira ainda é muito comum uma não-consideração do aspecto plural e múltiplo desse contexto. Infelizmente, costuma-se dividir as competências em compartimentos, como nos mostra Maria Lucia Claro Cristóvão na conclusão de sua tese de doutorado sobre a imagem nos livros didáticos de FLE. É também essa autora que alerta: “não devemos perder de vista a importância exercida pela interação entre os diferentes elementos semióticos na construção de sentidos” (2015, p. 249).

Quando ouvimos uma canção, podemos privilegiar um aspecto ou vários, e é esta liberdade que deveríamos deixar a nossos alunos, a de que descubram por si sós. Podemos propor-lhes alguns caminhos, deixando que escolham por onde e como desejam ir.

A experiência, que já aparece no título desta dissertação, foi o fio condutor que eu quis estender, para que caminhássemos juntos sobre ele. O ensino-aprendizagem não pode existir, a meu ver, se não for construído a partir de experiência(s). A sala de aula deve ser um lugar onde coisas acontecem, na vida e em tempo real, e mesmo se é importante termos um roteiro, antes de começar cada aula, precisamos mais do que tudo estar atentos ao que os alunos nos trazem, construindo novos itinerários, se preciso e agradável for. *Last but not least*, vamos dar espaço à emoção (a dos alunos assim como a nossa), sem pieguice, permitindo que ela se torne moção, transformação, ação.

instrumento, entre outras acepções; optei pelo verbo *tocar* por também possuir duplo sentido, se bem que diverso).

NOVA ABERTURA

A palavra *potencialidade* que aparece no título, surgiu como uma hipótese. Ao terminar esta dissertação, utilizo-a como palavra-chave, que pode abrir portas e janelas se soubermos explorar a canção como se explora um país desconhecido.

François Cheng (2002), ao introduzir o seu belíssimo livro que trata dos diálogos entre a língua francesa e a chinesa (ele chegou aos 20 anos na França e é o primeiro asiático a fazer parte da Academia Francesa de Letras), faz a apologia da palavra *sentido* de um modo extremamente poético. O que ele diz em francês vale também para o português. Ele nos lembra as três acepções tão importantes e tão diversas da palavra: significado, direção e sensação.

Que essa trilogia possa nos servir de inspiração. Propondo aos alunos **significado, direção e sensações**, ampliaremos as suas (e nossas) possibilidades de desenvolvimento.

BIBLIOGRAFIA

ALLWRIGHT, D. *A morte do método*. In *Revista Horizontes*, PPGLA/UnB, ano 2, no. 2 (p. 21-29), dez 2003. Do original *The Death of the Method. Plenary paper for the SGAV Conference*, Carleton University, Ottawa, Canada, 1991.

ATTALI, Jacques. *Bruits: essai sur l'économie politique de la musique*. Paris: PUF, 2001.

BAKHTIN, Mikhail (Volochnikov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARBIER, René. *Pesquisa-ação*. Brasília : Liver Livro, 2007.

BEAUMONT-JAMES, Colette. *Le français chanté ou la langue enchantée des chansons*. Paris: L'Harmattan, 1999.

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. (Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada, em julho de 2001, por *Leituras SME*.) <http://www.scielo.br/>

CELANI, Maria Antonieta Alba. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: CAMARGO MAGALHÃES, Maria Cecília (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

CHENG, François. *Le dialogue*. Paris: Desclée de Brouwer, 2002.

CRISTÓVÃO, Maria Lucia Claro. *A imagem nos livros didáticos de Francês Língua Estrangeira: funções, preconizações, possibilidades*, Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês – DLM/FFLCH/USP. São Paulo, 2015.

DAMÁSIO, António Rosa. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUARRARI, Félix. *Mil platôs*, vol.1, São Paulo: Editora 34, 2011.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIDI-HUBERMANN. *Que emoção! Que emoção?* São Paulo: Editora 34, 2016.

DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 1978.

GALLISSON, Robert; COSTE, Daniel. *Dicionário de didática das línguas*. Coimbra: Livraria Almedina, 1983.

HORTA, Luiz Paulo (editoria). *Dicionário de música*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva. 2009.

JOURDAIN, Robert. *Música, cérebro e êxtase*. Como a música captura nossa imaginação. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1998.

KRASHEN, Stephen D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982. Internet ed. 2009.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching*. From method to postmethod. London: LEA, 2006.

LEFFA, Vilson (org.). *As palavras e sua companhia*. O léxico na aprendizagem das línguas. Pelotas: EDUCAT, 2000.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Teaching Techniques in English as a Second Language*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *O cru e o cozido* (Mitológicas I). São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

MITHEN, Steven. *A pré-história da mente: uma busca das origens da arte, da religião e da ciência*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

_____. *Enseigner à vivre: manifeste pour changer l'éducation*. Arles: Actes Sud / Play Bac, 2014.

ORTALE, Fernanda Landucci. *Os problemas de ensino como instrumento na formação de professores de italiano*. In *Revista de italianística*, XXI-XXII. 2011.

PATEL, Aniruddh D. *Music, language and the brain*. New York: OUP, 2008.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

ROBERT, Paul. *Petit Robert Dictionnaire de la langue française*. Version électronique, 2001.

PERDIGÃO, Andrea Bomfim. *Sobre o silêncio*. São José dos Campos: Pulso, 2005.

_____. *Sobre o tempo*. São José dos Campos: Pulso, 2010.

PIETRAROIA, Cristina C. M. *Percursos docentes em francês língua estrangeira: memória, escrita e identidade*. Abril 2015. No prelo.

REVUZ, Christine. *A língua estrangeira entre um desejo de um outro lugar e o risco do exílio*. In SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Ensaio sobre a origem das línguas*. Campinas: Unicamp, 2003.

SACKS, Oliver. *Alucinações musicais: relatos sobre a música e o cérebro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.

SCHÖN, Danièle. *La musique, pourquoi elle rythme nos vies?* Journal du CRS, número 209, juin 2007.

SILVA, Gisvaldo Araújo. *A era Pós-Método: o professor como um intelectual*. www.ufsm.br/lec/02_04/Gisvaldo.htm (consultado em janeiro de 2017).

SPINASSÉ, Karen Pupp. *Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil*. www.revistacontingentia.com 2006, volume 1, novembro de 2006. 1-10

SWANWICK, Keith. *Música, mente e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

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

VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena (2009) *A prática de sala de aula, a formação e o desenvolvimento do professor de línguas*. UNESP: São José do Rio Preto. VII Seminário de Línguas Estrangeiras da UFG, 2009.

VIGOTSKI, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VION, Robert. *La communication verbale: analyse des interactions*. Paris: Hachette, 1992.

WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

YAGUELLO, Marina. *Alice au pays du langage: pour comprendre la linguistique*. Paris: Seuil, 1981.

ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZUCCHI, Angela M.T. *O Dicionário nos estudos de línguas estrangeiras: os efeitos de seu uso na compreensão escrita em italiano*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. DL/FFLCH/USP. São Paulo.