



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Leonardo de Sales Bezerra

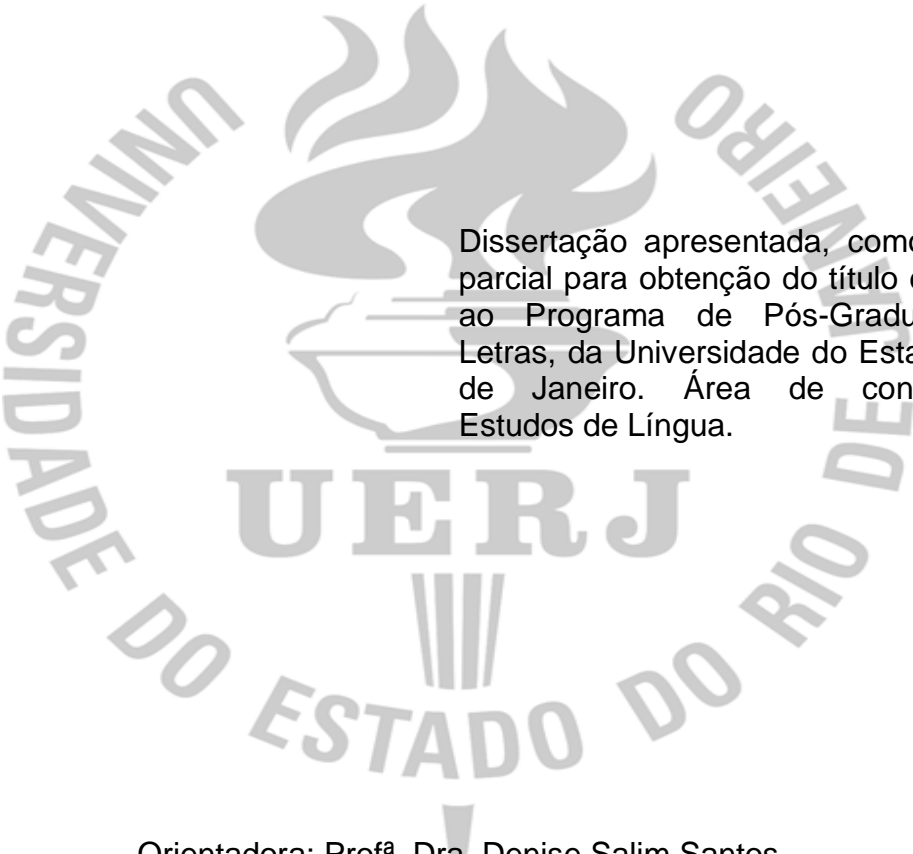
**As letras de canções como estratégia para o ensino das tipologias
textuais**

Rio de Janeiro

2021

Leonardo de Sales Bezerra

**As letras de canções como estratégia para o ensino das tipologias
textuais**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientadora: Prof^a. Dra. Denise Salim Santos

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

B574	<p>Bezerra, Leonardo de Sales. As letras de canções como estratégia para o ensino das tipologias textuais / Leonardo de Sales Bezerra. – 2021. 111 f.</p> <p>Orientadora: Denise Salim Santos. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.</p> <p>1. Língua portuguesa – Estudo e ensino - Teses. 2. Canções - Teses. 3. Textos – Teses. 4. Música popular – Textos - Teses. 5. Música popular – Brasil – Teses. I. Santos, Denise Salim. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.</p> <p>CDU 806.90(07)</p>
------	---

Bibliotecária: Mirna Lindenbaum. CRB7 4916

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Leonardo de Sales Bezerra

As letras de canções como estratégia para o ensino das tipologias textuais

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 30 de julho de 2021.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Denise Salim Santos (Orientadora)
Instituto de Letras - UERJ

Prof^a. Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara
Instituto de Letras - UERJ

Prof. Dr. Fábio André Cardoso Coelho
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2021

DEDICATÓRIA

Ao Luiz Gonzaga Bezerra da Costa, meu pai, e à Gecilda de Sales Bezerra, minha mãe, que sempre estiveram ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Denise Salim Santos, pelo carinho que sempre teve comigo e pelas orientações valiosas e imprescindíveis para a realização desta dissertação.

Aos meus professores do curso de mestrado Tania Maria Nunes de Lima Camara, André Nemi Conforte, Michelle Gomes Alonso Dominguez, Maria Teresa Gonçalves Pereira e José Carlos de Azeredo, por tudo que me ensinaram em sala de aula e por serem solícitos comigo sempre que necessitei.

Aos professores Fábio André Cardoso Coelho, José Arnaldo Guimaraes Filho, Alexandre do Amaral Ribeiro, Claudio Cezar Henriques e André Crim Valente pelo apoio e aprendizado no decorrer deste curso de pós-graduação.

Só existe saber na invenção, na reinvenção,
Na busca inquieta, impaciente, permanente,
Que os homens fazem do mundo,
Com o mundo e com os outros.

Paulo Freire.

RESUMO

BEZERRA, Leonardo de Sales. *As letras de canções como estratégia para o ensino das tipologias textuais*. 2021. 111 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Esta dissertação tem como objetivo fazer a aplicação das diversas tipologias textuais às letras de canções da Música Popular Brasileira, estabelecendo uma visão crítica do uso do texto para o ensino de língua materna, além de valorizar as contribuições das letras de canções para esse ensino. As letras de canções são observadas pelo viés qualitativo necessário, associando-as a cada tipologia textual, constituindo, assim, o *corpus* da pesquisa. As análises teóricas orientam-se pelos estudos de Luiz Carlos Travaglia (2004, 2009), Marcos Bagno (1999), Irandé Antunes (2003), Roxane Rojo (2000), Eliana Vianna Brito (2001), João Wanderley Geraldi (2011), Dagoberto Buim Arena (2005) e Delia Lerner (2002), na tentativa de apresentar uma visão crítica sobre o ensino de Língua Portuguesa, indicando o texto como elemento fundamental para esse ensino, o professor como mediador das atividades de leitura, os tipos de leitura e as escolhas dos textos para o trabalho produtivo com a classe. Para abordar o texto, propriamente dito, e suas especificidades, recorreremos a Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2009, 2016), Leonor Lopes Fávero e Ingedore Grunfeld Villaça Koch (1983), Maria da Graça Costa Val (1991, 2000), Leonor Lopes Fávero (1991) e Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2010). Quanto às tipologias textuais, apoiamo-nos nos estudos de Luiz Antônio Marcuschi (2005, 2008), José Luiz Fiorin (2004, 2011), Francisco Platão Savioli e José Luiz Fiorin (2006), Helênio Fonseca de Oliveira (2007), Othon Moacir Garcia (2010) e Joaquim Mattoso Câmara Júnior (1978). Intrinsecamente ligado às tipologias textuais, os gêneros do discurso são abordados pelos vieses de Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1997) e Dominique Maingueneau (2004, 2015). Sobre as letras de canções, seguimos os estudos de Nelson Barros da Costa (2001, 2002, 2007), Álvaro Antônio Caretta (2013), Mário de Andrade (1972, 1991), Ricardo Cravo Albin (2003), José Ramos Tinhorão (1997), Luiz Tatit (1997, 2004), Arthur Nastrovski (2002), Martha Tupinambá Ulhôa (1999), Maria Alice Aguiar (2008), Virginia Candido (2008) e Valeria Cristina de Abreu Vale Caetano (2011), elucidando o gênero canção, a melodia, a poesia e a música. Ao longo da pesquisa, implícita ou explicitamente, reiteram-se as propostas de Paulo Freire (1987, 1989, 1996), entre outros, para refletir sobre o ensino. Acreditamos que esta pesquisa possa ser de grande valia para enriquecer e tornar mais motivador o trabalho nas aulas de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Tipologias textuais. Letras de canções. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

BEZERRA, Leonardo de Sales. *Song lyrics as a strategy for teaching textual typologies*. 2021. 111 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

This dissertation aims to apply the various textual typologies to the lyrics of Brazilian Popular Music, establishing a critical view of the use of text for the teaching of the mother tongue, in addition to valuing the contributions of the lyrics to this teaching. The lyrics of songs are observed through the necessary qualitative bias, associating them to each textual typology, thus constituting the *corpus* of the research. Theoretical analyzes are guided by the studies of Luiz Carlos Travaglia (2004, 2009), Marcos Bagno (1999), Irandé Antunes (2003), Roxane Rojo (2000), Eliana Vianna Brito (2001), João Wanderley Geraldi (2011), Dagoberto Buim Arena (2005) and Delia Lerner (2002), in an attempt to present a critical view on the teaching of Portuguese Language, indicating the text as a fundamental element for this teaching, the teacher as a mediator of reading activities, the types of reading and the choice of texts for productive work with the class. To approach the text itself, and its specificities, we turn to Ingedore Grunfeld Villaça Koch and Vanda Maria Elias (2009, 2016), Leonor Lopes Fávero and Ingedore Grunfeld Villaça Koch (1983), Maria da Graça Costa Val (1991, 2000), Leonor Lopes Fávero (1991) and Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2010). As for textual typologies, we rely on the studies of Luiz Antônio Marcuschi (2005, 2008), José Luiz Fiorin (2004, 2011), Francisco Platão Savioli and José Luiz Fiorin (2006), Helênio Fonseca de Oliveira (2007), Othon Moacir Garcia (2010) and Joaquim Mattoso Câmara Júnior (1978). Intrinsically linked to textual typologies, speech genres are addressed by the biases of Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1997) and Dominique Maingueneau (2004, 2015). Regarding song lyrics, we follow the studies of Nelson Barros da Costa (2001, 2002, 2007), Álvaro Antônio Caretta (2013), Mário de Andrade (1972, 1991), Ricardo Cravo Albin (2003), José Ramos Tinhorão (1997), Luiz Tatit (1997, 2004), Arthur Nastrovski (2002), Martha Tupinambá Ulhôa (1999), Maria Alice Aguiar (2008), Virginia Candido (2008) and Valeria Cristina de Abreu Vale Caetano (2011), elucidating the song genre, melody, poetry and music. Throughout the research, implicitly or explicitly, the proposals of Paulo Freire (1987, 1989, 1996) are reiterated, among others, to reflect on the teaching. We believe that this research can be of great value to enrich and make work in Portuguese Language classes more motivating.

Keywords: Textual typologies. Song lyrics. Portuguese Language Teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: VISÃO CRÍTICA	14
1.1 As orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN)	19
1.2 As perspectivas das Orientações Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (OCEM)	21
1.3 Base Nacional Comum Curricular (BNCC): algumas considerações	22
1.4 Texto e leitura	25
1.5 A leitura e o professor mediador	30
1.6 Sobre a escolha de textos – o que ler	33
2 O TEXTO E SUAS PROPRIEDADES	36
2.1 Textualidade	38
3 TIPOLOGIAS TEXTUAIS	44
3.1 Narração	45
3.2 Argumentação	53
3.3 Exposição	57
3.4 Descrição	58
3.5 Injunção	62
4 A IMPORTÂNCIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS: ALGUMAS CONCEPÇÕES ..	64
5 LETRAS DE CANÇÕES: UM GÊNERO	70
5.1 Letra de canção: um pouco de história	71
5.2 Letra, música e canção	73
5.3 Letra de canção e poesia	74
5.4 Letra de canção e ensino	76
6 AS TIPOLOGIAS TEXTUAIS APLICADAS ÀS LETRAS DE CANÇÕES	80
6.1 Narração	80
6.2 Argumentação	90
6.3 Exposição	93
6.4 Descrição	95
6.5 Injunção	98
CONCLUSÃO	102
REFERÊNCIAS	105

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa parte da reflexão da necessidade do professor ser um profissional que deve estar sempre em busca de metodologias e propostas de ensino, ou de resignificá-los, refletindo de modo crítico sobre a realidade escolar com o objetivo de fomentar o exercício da cidadania.

O ensino de Língua Portuguesa a partir do uso que se faz dela e da utilização de textos como estratégia didática, são vistos como relevantes objetos de estudo para a compreensão da língua materna. Tais estratégias ajudam o estudante do Ensino Fundamental e do Ensino Médio a melhorar a própria produção textual, instigando-o quanto à organização do pensamento, auxiliando-o na vida social e acadêmica. A importância do estudo e do discernimento de tipologias textuais e de gêneros textuais, além dos suportes variados nos quais eles podem ser apresentados, favorece o entendimento crítico do aluno, preparando-o para uma leitura de mundo mais eficaz e pungente.

Com o intuito de possibilitar um conhecimento mais abrangente sobre textos que motive o corpo discente, propomos as letras de canções como estratégia para o ensino das tipologias textuais, pois tem-se como hipótese que as letras de canções podem resguardar conhecimentos diversos que podem despertar reflexões sobre o exercício da cidadania, além de trazer à baila a necessidade urgente de uma consciência social voltada para a realidade do nosso país e reiterar conhecimentos linguísticos relacionados à construção de sentido.

Assim, tem-se por objetivo geral fazer a aplicação de tipologias textuais às letras de canções. Afim de estabelecer uma visão crítica do uso do texto como importante objeto de estudo para o ensino de língua materna e construção social analisando algumas contribuições que as letras de canções podem ter para o ensino de Língua Portuguesa.

Como objetivos específicos, prevê-se que a estimulação do trabalho com as canções possa tornar-se material produtivo para a leitura e para a escrita, enriquecendo a expressividade e a construção de sentido dos alunos e a potencialização dos conhecimentos linguísticos a serem adquiridos, abrindo a possibilidade de um trabalho linguístico de qualidade em sala de aula.

Quanto à metodologia, o levantamento do *corpus* para a aplicação das tipologias textuais foi constituído por letras de canções da Música Popular Brasileira, visto que as letras de canções podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas mais elaboradas de pensamento, além da fruição de usos artísticos da linguagem, tendo em vista a plena participação cidadã em uma sociedade letrada. Na composição desse *corpus* não houve interesse quantitativo, porém, qualitativo das letras que foram associadas a cada tipologia textual, no empenho de se confirmar o objetivo para o trabalho proposto.

No que concerne à parte teórica deste estudo, em revisão bibliográfica, levamos em conta os preceitos de Freire (1987, 1989, 1996) como ponto de partida para as perspectivas sobre Ensino e Educação. No tocante ao texto e às tipologias textuais, utilizamos as bases teóricas de Marcuschi (2005, 2008) e Fiorin (2004, 2011) para tratar das especificidades textuais. E, no caso das letras de canções, trouxemos as pesquisas de Costa (2001, 2002, 2007), entre outros autores, para abordar as letras como gênero textual, diferenciando-as também de música e poesia. Baseando-nos nos pressupostos teóricos, aplicamos as questões levantadas às letras de canções selecionadas, a fim de verificar se a hipótese trazida a esta tese se confirma ou não.

Esta pesquisa teve como motivação o Curso de Especialização em Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, realizado em 2016 / 2017. No decorrer do Curso fomos instigados a buscar uma visão crítica sobre o sistema de ensino, considerando os erros e acertos do passado, contemplando a realidade da sala de aula no presente e as possibilidades de melhorias para o futuro, refletindo de modo crítico acerca dos procedimentos de ensino de Língua Portuguesa em nosso país. Tais reflexões nos levaram a leitura mais atenta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), culminando no interesse de aprofundar os conhecimentos a respeito do texto como relevante ferramenta de ensino, tendo como recorte as tipologias textuais.

As tipologias textuais são importantes para o estudo de língua materna, pois resguardam gêneros textuais diversos que são responsáveis pela comunicação entre os falantes de Língua Portuguesa em nossa sociedade. O discernimento das tipologias favorece o estudante a fazer textos mais produtivos com vistas a uma

leitura de mundo mais abrangente, auxiliando-o na organização do próprio pensamento e conseqüentemente o preparando para uma vida social mais voltada para o exercício da cidadania.

Na tentativa de tornar as aulas mais instigantes para o alunado, pensamos no trabalho textual a partir do uso de letras de canções. As letras de canções são de fácil acesso aos estudantes servindo como fator de interação social, além de aperfeiçoar habilidades de escuta, de fala, de leitura e de escrita. Elas podem apresentar vários aspectos da nossa cultura e expor acontecimentos da nossa sociedade, abrindo espaço para atividades multimodais em sala de aula, como a intertextualidade, a expressividade, a oralidade, entre outros, além de demonstrar a diversidade linguística do nosso país.

A partir dessas reflexões, levantamos a hipótese de quão produtivo pode ser o ensino de tipologias textuais por meio de letras de canções. Tal problemática gerou vários questionamentos que se desdobraram em objetivos gerais e específicos, dos quais verificam-se agora os mais relevantes, como o objetivo geral: aplicar as tipologias textuais às letras de canções; e como objetivos específicos: 1) refletir sobre o uso de letras de canções como material produtivo para o ensino das tipologias textuais; 2) por meio das letras de canções populares levar o aluno a ter visão crítica sobre a realidade que o cerca a partir do que ouve/lê.

A nossa pesquisa é qualitativa visando a explorar o tema proposto a partir da interpretação e atribuição de significados, com vistas a sugerir modelos de análise que podem ser levados à sala de aula a partir do material selecionado descrevendo e explicando os fenômenos encontrados.

Como bases teóricas foram consultados Travaglia (2004, 2009), auxiliando-nos a construir uma visão crítica sobre o ensino de Língua Portuguesa; Koch e Elias (2009, 2016), aprofundando os estudos a respeito do texto e textualidade; Marcuschi (2005, 2008), explorando os pormenores das tipologias textuais; Bakhtin (1997), demonstrando as características de gêneros textuais diversos, primários e secundários; e Costa (2001, 2002, 2007), tratando do gênero canção, sua competência lítero-musical e seu caráter intersemiótico.

O critério de seleção para a formação do *corpus* dessa pesquisa priorizou eixos temáticos voltados para a reflexão crítica sobre a realidade do nosso país,

temas que favorecem a formação de consciência social e construção de mentalidade brasileira mais direcionada ao exercício de cidadania.

O modelo de análise para a aplicação das tipologias textuais às letras de canções é comparativo, realizando a aplicação da teoria exposta no terceiro capítulo ao *corpus*, o que se mostrou bastante produtivo, tendo em vista os objetivos a que nos propusemos.

No primeiro capítulo do trabalho, apresentamos uma visão crítica sobre o ensino de Língua Portuguesa, fundamentada nas concepções de Travaglia (2004, 2009), Bagno (1999), Antunes (2003) e outros, apontando os prós e os contras desse ensino. Refletimos a respeito do que indicam os documentos oficiais de educação, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998, 2002) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (2006), baseando-nos nas ideias de Rojo (2000) e Brito (2001). Demonstramos o texto como importante material para o ensino de Língua Portuguesa, o professor como mediador das atividades de leitura, os tipos de leitura e a escolha dos textos para se trabalhar em sala de aula, a partir das metodologias de Geraldi (2011), Arena (2005), Lerner (2002), entre outros.

No segundo capítulo, abordamos o texto: conceitos, características e funções, elucidando sobre o texto falado, texto escrito e discurso, por meio do suporte técnico de Koch e Elias (2009, 2016) e Fávero e Koch (1983). Revisitamos os princípios da textualidade, a fim de aprofundarmos os conhecimentos acerca do texto, apoiando-nos nas pesquisas de Val (1991, 2000), Fávero (1991), Koch (2010) e outros.

No terceiro capítulo, investigamos os modos de organização dos textos e as marcas linguísticas que os compõem, tendo o aporte teórico de Marcuschi (2005, 2008) e Oliveira (2007). Tratamos das tipologias textuais: narrativa, argumentativa, expositiva, descritiva e injuntiva, estudando os pormenores distintivos entre elas, as principais características e as funções que cada uma exerce nos textos, a partir da fundamentação teórica de Savioli e Fiorin (2006), Garcia (2010), Câmara Júnior (1978), entre outros.

No quarto capítulo, ampliamos a compreensão com relação ao estudo do texto, englobando os gêneros do discurso e suas características. Para isso, usamos as concepções de Bakhtin (1997) e Maingueneau (2004, 2015) dentre outros.

No quinto capítulo, para abordar o gênero canção e pesquisar a competência lítero-musical dele. Trouxemos à luz um pouco da história do surgimento da Música Popular Brasileira, utilizando-nos das observações de Andrade (1972, 1991), Albin (2003) e Tinhorão (1997). Para os apontamentos sobre a importância da junção letra e melodia, tornando-se letra de canção, usamos os estudos de Tatit (1997, 2004) e Nestrovski (2002). Apresentamos, por meio das pesquisas de Ulhôa (1999) e Costa (2007), a diferença entre poesia e letra de canção, além disso, a relação existente entre letra de canção e ensino, valendo-nos dos autores Aguiar (2008), Candido (2008), Caetano (2011) e outros.

Por fim, no sexto capítulo, fizemos a aplicação das tipologias textuais às letras de canções conforme o aparato teórico exposto e outros necessários. Esperamos, com isso, que este trabalho seja útil e produtivo para os professores de língua materna que se preocupam em fazer um trabalho textual produtivo e de sensibilização em sala de aula, além disso, acreditamos expor que o ensino das tipologias textuais pode se tornar uma aventura, fonte de prazer e de saber para alunos e professores.

1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: VISÃO CRÍTICA

No processo de ensino e aprendizagem, existe uma dicotomia, por assim dizer, entre o que deveria ser o ideal de ensino e a realidade de sala de aula. Vários fatores favorecem para que essa distância permaneça ou até aumente e, em consequência disso, encontramos ainda um grupo significativo de professores e alunos desmotivados e desinteressados.

Segundo Travaglia, “tradicionalmente o ensino de Língua Portuguesa como língua materna, nas escolas do Ensino Fundamental e Médio, deu mais ênfase ao ensino de teoria linguística ou gramatical, com toda a sua metalinguagem.” (2004, p. 114). A discrepância entre o conhecimento que o aluno já tem de nossa Língua ao frequentar a escola e as normas que são apresentadas de modo descontextualizado geram a ideia de que português é uma língua difícil, ideia essa que vai ao encontro dos interesses de uma minoria, como denuncia Bagno, “No fundo, a ideia de que ‘português é muito difícil’ serve como mais um dos instrumentos de manutenção do *status quo* das classes sociais privilegiadas.” (1999, p. 39). Como lembra Irandé Antunes, há outras consequências perniciosas para o ensino de Língua Portuguesa: “posteriormente, manifesta-se na confessada (ou velada) aversão às aulas de português e, para alguns alunos, na dolorosa experiência da repetência e da evasão escolar.” (2003, p. 20).

Quando o aluno é tomado pelo desânimo e abandona a escola, ele está perdendo a oportunidade de se constituir como cidadão e, conseqüentemente, de ter participação mais ativa na sociedade que, por sua vez, perde a chance de ter profissionais competitivos no mercado de trabalho, o que contribui sobremaneira para o avanço das desigualdades sociais.

Conforme o aluno tem conhecimento sobre as normas da Língua Portuguesa, melhor preparado para ler o mundo em que ele está. A compreensão efetiva da leitura fomenta a ideia de que um texto deve estar relacionado a um contexto, desse modo justificando a sua existência. Portanto, a escola tem a função de criar circunstâncias que favoreçam a reflexão e a construção de conhecimentos, unindo a comunidade escolar, a sociedade e situações sociocomunicativas para que o ensino

de língua materna não seja resumido à simples identificação e classificação dos fenômenos linguísticos em um texto-pretexo.

O uso de livros didáticos e de apostilas com conteúdo cristalizado que normalmente contêm textos simplificados e exercícios mal elaborados não estimula a reflexão dos discentes, não leva em consideração a função dos elementos apresentados em situação de uso, muitas vezes perdendo-se possibilidades de sentido das palavras, tornando a atividade improdutiva. Segundo Neves,

os livros didáticos (...) em geral se limitam a indicações absolutamente pontuais de casos já escolhidos a partir da presunção de que eles constituem amostras exemplares (...) em relação à norma preceituada (2010, p. 196).

É importante fazer com que os alunos tenham ciência de que a Língua Portuguesa está presente nas atividades cotidianas deles, destacando o uso social que dela se faz:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1987, p. 33).

Embora muito se tenha avançado nas práticas de trabalho com a Língua Portuguesa na escola, o ensino é, muitas vezes ainda, baseado na mera sistematização de conceitos, na memorização de nomenclaturas e na exposição de regras a serem seguidas pelos estudantes, como vimos na citação de Freire. A simples memorização de regras gramaticais, classificação de elementos e exemplos vazios de significados não contribuem para uma consciência gramatical produtiva para os alunos. A fim de entender alguns dos aspectos teóricos e históricos subjacentes à prática educativa, Abreu (2012) esclarece:

(...) é preciso entender, por exemplo, que, na década de 1960, o ensino estava orientado para uma perspectiva, descontextualizada, pouco reflexiva e pouco questionadora, que atendia às classes mais favorecidas, reflexo do contexto histórico por que passava o Brasil. Hoje, esse quadro mudou. É preciso, então, que essa mudança também se reflita no ensino, na escola, no estudante (2012, p. 236).

É fato que o ensino gramatical engloba conceitos, modos e tempos verbais, classes de palavras e regras para a utilização de conjunções e preposições, por exemplo. Esses são conhecimentos que precisam ser ensinados, contudo a interiorização por parte dos educandos precisa ser o foco a partir da

contextualização de situações comunicativas reais, o que significa dizer que o ensino de gramática deve estar articulado às práticas de linguagem, fazendo com que os alunos reconheçam, em textos que circulam à sua volta na sociedade, os elementos gramaticais estudados. Brito (2001) acrescenta que

(...) a exigência do nível de proficiência do leitor e do produtor de textos em língua materna e a exigência do nível de conhecimento da gramática em situação de uso torna-se hoje cada vez maior, pois resulta da demanda de um ensino da língua mais comprometido com o cidadão (2001, p. 13 – 14).

Na maioria das vezes, a escola é o lugar onde os alunos têm contato pela primeira vez com a gramática “oficial”, digamos assim. “Quando se fala em gramática, geralmente se pensa em um conjunto de ensinamentos sobre a maneira correta de falar e escrever uma língua, ou em um livro que contenha esses ensinamentos.” (AZEREDO, 2014, p. 32). Com isso, mantém-se a tradição escolar do uso da gramática em sala de aula como um bom exemplo de fala e de escrita. Sobre isso, o gramático ainda elucida:

Trata-se de uma imagem construída ao longo de pelo menos vinte séculos, desde que os gregos – e, continuando-os, os romanos – conceituaram gramática como a arte do uso correto da língua, segundo a prática dos ‘bons autores’ (*gramática* é palavra de origem grega, e se liga a *grammata* [letras e sons]) (AZEREDO, 2014, p. 32 – *grifos do autor*).

Percebe-se, então, que a tradição de pensar a gramática como um livro que contém o uso correto da língua não é proveniente da era moderna, porém da antiguidade clássica, mais precisamente na Grécia antiga. Dessa forma, “Quando o estudo da gramática surgiu, (...), seu objetivo declarado era investigar as regras da língua *escrita* para poder preservar as formas consideradas mais ‘corretas’ e ‘elegantes’ da língua *literária*.” (BAGNO, 1999, p. 56 – *grifos do autor*).

É possível notar que a criação da gramática teve o intuito de manter a modalidade de maior prestígio da sociedade e conservá-la para as gerações futuras, sem, com isso, ter preocupação com as outras modalidades existentes da língua. “As normas de bom uso da língua são baseadas no uso consagrado pelos bons escritores e, portanto, ignoram as características próprias de língua oral.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 25). Dessa forma, a elaboração da gramática foi fundamentada na variedade culta da língua, colocando-a como um modelo de excelência a ser seguido e todo e qualquer outro modelo, menosprezado. Castilho esclarece:

Isso se deve a que as sociedades humanas são restritivas a respeito da variação linguística, promovendo uma das variáveis, a culta, e discriminando a outra, a popular. O Estado e seu aparato de ensino são sensíveis a esse fato, e por isso a escola – que é uma das representações do Estado – privilegia em suas práticas a chamada norma culta (2016, p. 90).

A variação linguística é uma ocorrência natural em todas as línguas do mundo, que não são uniformes, moldam-se de acordo com o uso. A partir dessa característica, “as línguas têm formas variáveis porque as sociedades são divididas em grupos (...). O uso de determinada variedade linguística serve para marcar a inclusão em um desses grupos, dá uma identidade para seus membros.” (SAVIOLI; FIORIN, 2006, p. 110 – 111).

Nos dias de hoje ainda se vislumbra a ideia de que a variedade da Língua Portuguesa considerada a melhor é apenas a culta ou o padrão culto da língua e, conseqüentemente, a gramática única que deve ser utilizada e difundida entre os estudantes é a gramática normativa ou prescritiva, vista muitas vezes como o modelo de gramática privilegiado, baseado na norma padrão. Como consequência, a escola, “ignorando e depreciando outras variedades da língua com base em fatores não estritamente linguísticos, cria preconceitos de toda espécie, por basear-se em parâmetros, muitas vezes, equivocados (...)” (TRAVAGLIA, 2009, p. 25). Por isso, é preciso ter em mente que o ensino de Língua Portuguesa deve ser ministrado para além da gramática normativa:

A gramática tradicional tenta nos mostrar a língua como um pacote fechado, um embrulho pronto e acabado. Mas não é assim. A língua é viva, dinâmica, está em constante movimento – toda língua viva é uma *língua em decomposição e em recomposição, em permanente transformação* (BAGNO, 1999, p. 117 – *grifos do autor*).

O professor deve utilizar a gramática normativa e gramáticas de outros tipos, entendendo-as como complementares, de modo a tornar o ensino de Língua Portuguesa mais rico e abrangente para o alunado.

Possenti (1996), por exemplo, fala de mais dois tipos de gramática além da normativa: a descritiva e a internalizada. A primeira pode ser definida como um conjunto de regras que, aplicadas pelos falantes de uma língua, descreve ou explica a língua como ela é falada. A gramática descritiva explicita as regras de fato utilizadas pelos falantes e analisa os enunciados resultantes dessa interação. A segunda, a gramática internalizada, é latente, ou seja, é o conhecimento que cada usuário tem de sua língua materna, tornando-o capaz de produzir e compreender

frases nessa língua (AZEREDO, 2014). A gramática internalizada é, então, o conjunto de regras que o falante domina, caracterizando-o como pertencente a uma comunidade linguística.

Ainda se acredita que a promoção da cidadania se assenta apenas no domínio do padrão privilegiado socialmente pelo Estado, isto é, no padrão normativo da nossa língua (CASTILHO, 2016). É notável, entretanto, que, com a diversidade linguística existente em nosso país, as diferentes normas de uso contribuem de forma mais significativa para o exercício da cidadania:

O estudo de língua portuguesa é quase sempre associado à noção do 'certo' e do 'errado', como se só houvesse uma única possibilidade de utilização *normal* da língua. Os não-especialistas e os próprios alunos, nas escolas, costumam dizer que não sabem 'falar português' (VIEIRA; BRANDÃO, 2013, p. 22 – *grifo do autor*).

Muitos professores acreditam que as concepções de ensino baseadas em memorização são suficientes para fazer com que o aluno se torne um bom produtor de textos e um verdadeiro leitor capaz de identificar significados, fazer inferências e apreender conhecimentos; todavia esses métodos teóricos muitas vezes não resultam em significação na vida do educando, gerando uma grande distância entre a teoria e a prática linguística. É preciso que o aluno aja e reaja diante de um texto, leia as entrelinhas, capte os elementos implícitos, estabeleça ligações entre o texto e outros textos lidos, ativando conhecimentos prévios, para que possa alcançar um nível satisfatório de interpretação e compreensão do texto.

Cabe ao professor, então, viabilizar aulas instigantes para que os alunos sintam prazer no aprendizado, ressignificando métodos e conteúdos. Freire pontua, “*Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.*” (1996, p. 21 – *grifos do autor*). Apenas repassar conhecimentos para os estudantes, como se eles fossem tábula rasa, pode tornar as aulas enfadonhas e desinteressantes, não produzindo o efeito desejado de aprendizagem. Antunes propõe:

“(...) a mudança no ensino do português não está nas metodologias ou nas “técnicas” usadas. Está na escolha do objeto de ensino, daquilo que fundamentalmente constitui o ponto sobre o qual lançamos os nossos olhares (2003, p. 108).

É possível refletir sobre a possibilidade de trabalhar em sala de aula a oralidade, a leitura, a escuta de textos e a produção textual, pois todas essas atividades aguçam os sentidos, as percepções e as competências linguísticas que

precisam ser desenvolvidas para a formação dos alunos no tocante ao ensino de Língua Portuguesa. De acordo com Pereira, “Não somos espectadores distantes, passivos. As impressões sensoriais que nos acometem possibilitam que, efetivamente, façamos parte (do) processo em desenvolvimento.” (2001, p. 259), tornando-os aptos também para o exercício da cidadania.

1.1 As orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN)

Diante da necessidade de se afastar cada vez mais da concepção tradicional de ensino e de mantê-lo atualizado com as novas propostas educacionais, o Ministério da Educação elaborou documentos visando à revisão dos currículos escolares. Esses documentos são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os PCN (1998) são diretrizes norteadoras para educadores e professores, servindo como referência nacional comum para a Educação e respeitando as diversidades culturais, políticas e regionais de nosso país. Rojo argumenta:

A elaboração e publicação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental) representam, (...), um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular, no que se refere aos PCNs de Língua Portuguesa, nas políticas linguísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente (2000, p. 9).

A leitura dos PCN faz-se importante para a comunidade de ensino escolar, pois serve como referencial e orientação para a prática dos professores, mas não como regras rígidas que devam ser seguidas e sim, norteadoras, tendo o intuito de esclarecer métodos e conceitos para o ofício educacional. Os Parâmetros buscaram evitar interpretações diversas, por parte dos professores, que pudessem gerar equívocos quanto ao trabalho com os conteúdos didáticos nas escolas. Brito esclarece:

Não é função dos PCNs ser uma espécie de receituário ao professor ou uma espécie de agenda de suas aulas, indicando-lhe com que atividades começar e terminar a jornada. Eles pretendem expor metas de qualidade, deixando sempre claro o objetivo maior, que é formar cidadão pensante e consciente de seus direitos e deveres (2001, p. 11).

Os PCN têm como meta a consolidação da cidadania por meio de um ensino democrático e comprometido diretamente com a sociedade. Dessa forma, eles devem garantir que todos os alunos, crianças e jovens tenham direito a uma educação de qualidade, igualitária e com conhecimentos necessários para o exercício da cidadania, independente das condições socioeconômicas às quais os alunos possam pertencer. “É um direito de cidadania do aluno ter acesso aos meios expressivos construídos historicamente pelos falantes e escritores da língua portuguesa (...)” (GUEDES; SOUZA, 2000, p. 135). Entre outros objetivos, esse instrumento legal propõe que os alunos sejam capazes de

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (BRASIL, 1998, p. 7).

Segundo Brito, “o ensino ideal não é aquele que é imposto, mas aquele que nasce da relação dialógica de professores, alunos, pais, comunidade”, (2001, p. 11). Os PCN oficializaram a prática de ensino de Língua Portuguesa voltada para a mobilidade social, abandonando a tradicional imposição de regras da norma padrão. Essa nova realidade apresentada na época também exige mudanças de postura por parte dos professores. Os PCN ressaltam:

O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido (BRASIL, 1998, p. 29).

O alunado também deve ser capaz de desenvolver certas competências e habilidades relativas à Língua Portuguesa, vendo-a como geradora de significação, organizadora do mundo e, conseqüentemente, do pensamento. Assim, o discente tornar-se-á cada vez mais autônomo para analisar o uso, a função, a estrutura, a organização e os recursos expressivos da linguagem verbal e não verbal, compreendendo textos e contextos para que possa exercer de modo eficaz a cidadania. Então, para um alcance efetivo do exercício da cidadania, é imprescindível que os alunos ao longo da vida escolar tornem-se cada vez mais proficientes na leitura e na interpretação de textos diversos, conforme está posto nos PCN:

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, *a unidade básica do ensino só pode ser o texto* (BRASIL, 1998, p. 23 – *grifos nossos*).

Os PCN ainda elucidam que

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, *a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino* (BRASIL, 1998, p. 23 – *grifos nossos*).

Dessa maneira é proposto que o ensino de Língua Portuguesa deva ser feito a partir do texto, já que ele representa um recorte da língua em situação de uso. Dessa forma, os alunos terão a oportunidade de verificar a língua materna contextualizada do modo como ela é utilizada na sociedade.

O ensino de gramática deve ser calcado na contextualização dos elementos gramaticais e não ao contrário. Um modelo de ensino com utilização de frases e palavras soltas que vão ao encontro somente de nomeações e classificações não permite aos alunos reconhecer a totalidade de significação desses elementos em situação de uso.

Portanto, os eventos gramaticais devem ser ministrados em sala de aula a partir da utilização de textos: produção textual oral e escrita, interpretação, escutas e leituras de textos. A constância de tais práticas permite que a noção de gramática seja relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, ampliando sua competência discursiva (BRASIL, 1998).

1.2 As perspectivas das Orientações Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (OCEM)

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006) são propostas pedagógicas para abordagens educacionais que visam a direcionar o processo de ensino linguístico, convidando o professor à reflexão de tais abordagens. Importante salientar que, assim como os PCN, as OCEM não têm o

intuito de definir regras de ensino para o professor em sala de aula, mas vislumbram o direcionamento das atividades, servindo como bússola para que o professor alcance os objetivos esperados:

(...) são norteadores do ensino, servindo de referência curricular aos diferentes estados e municípios brasileiros, na tentativa de garantir o acesso aos conhecimentos que considera indispensáveis para a construção da cidadania (BASTOS; IÓRIO; NOGUEIRA, 2005, p. 133).

É possível notar que essas diretrizes vão ao encontro do exercício da cidadania, principalmente, levando-se em consideração que o ensino médio é a etapa final da Educação Básica. “(...) essa fase de estudos pode ser compreendida como o período de consolidação e aprofundamento de muitos dos conhecimentos construídos ao longo do ensino fundamental.” (BRASIL, 2006, p. 17). É a fase para o aperfeiçoamento das competências linguísticas que o aluno apreendeu durante o percurso estudantil, preparando-o para o mercado de trabalho e para a vida adulta, consciente dos seus direitos e deveres. As OCEM indicam que nesse nível educacional o estudante seja capaz de:

Avançar em níveis mais complexos; integrar-se ao mundo do trabalho, com condições para prosseguir, com autonomia, no caminho de seu aprimoramento profissional; atuar, de forma ética e responsável, na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social (BRASIL, 2006, p. 17 – 18).

As OCEM também destacam a importância de aguçar a capacidade de reflexão do aluno sobre a língua e a linguagem por meio de leitura, escrita, fala e escuta, um saber gradativo relacionado aos textos. Logo, o trabalho com o texto em sala de aula deve ser um trabalho em conjunto entre produtor e receptor para a construção de sentidos, tornando-se essencial para o desenvolvimento mais amplo dos estudos dos gêneros discursivos. Nessa perspectiva de interação, todo e qualquer texto é construído concebendo a relação entre homem e linguagem, e a partir da linguagem o homem constitui-se sujeito, alcançando uma capacidade reflexiva sobre si mesmo.

1.3 Base Nacional Comum Curricular (BNCC): algumas considerações

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) busca a elaboração do currículo escolar de todos os colégios do Brasil, servindo como referência única curricular para as instituições educacionais. A BNCC é um documento normativo que define direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para todas as crianças e jovens. Ela também define deveres do Estado, dos governos, das famílias, das escolas, dos profissionais da educação e dos estudantes. Assim como os PCN, a Base não deve ser entendida de modo rígido, mas flexível de acordo com a realidade de cada escola visando a um ensino mais inclusivo, democrático e justo (BRASIL, 2017).

O documento reafirma o texto como unidade fundamental de ensino de Língua Portuguesa, levando a abordagem educacional para a contextualização dos elementos linguísticos. Segundo Marques, “(...) o *texto* tem grande destaque nas aulas de Língua Portuguesa, ele é o centro. É sempre a partir dele que os demais aspectos da língua materna serão estudados (...)” (2018, p. 47 – *grifos do autor*). Assim, as práticas de linguagem são valorizadas assim como os gêneros dos discursos e a diversidade das esferas de atuação e produção dos gêneros textuais. De outro modo, a participação dos estudantes na vida pública seria desigual. Os conhecimentos sobre os textos, norma padrão, língua e gêneros devem ser mobilizados para o desenvolvimento da capacitação do tratamento das linguagens, produção e leitura com vistas à participação em diferentes campos de atividades humanas (BRASIL, 2017). Conforme a Base,

(...) a centralidade do *texto* como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos (...) (BRASIL, 2017, p. 63 – *grifo do autor*).

Além disso, a BNCC propõe aos professores refletirem sobre o exercício da oralidade em situações e interações socialmente significativas, visto que na língua oral também há gêneros, contextos de uso e linguagem própria. Então, é preciso que a linguagem oral seja trabalhada em sala de aula com ou sem contato face a face, como *webconferência*, mensagem gravada, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas, peça teatral, além de apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *podcasts* e vídeos, por exemplo. Com isso, as habilidades de escuta também são valorizadas (BRASIL, 2017).

É também objetivo da BNCC superar a fragmentação das políticas educacionais procurando garantir acesso e permanência na escola a todos os estudantes. O documento torna-se instrumento fundamental para sistemas de ensino, redes e escolas para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de determinadas competências (BRASIL, 2017). “Todos os segmentos escolares são responsáveis pelo desenvolvimento das competências gerais e não mais apenas o Ensino Médio (...)” (SMOLE, 2018, p. 42). Para a BNCC,

Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 6).

Os educandários têm a liberdade de fazer os próprios currículos, porém, é necessário que os documentos estejam em sintonia com a BNCC. Com isso, a participação dos professores para a elaboração do currículo é de fundamental importância, visto que são eles que estão em contato direto com a realidade da sala de aula. Assim,

O currículo oficial ou escrito materializa-se por meio da prática dos professores; por essa razão, eles devem ser envolvidos permanentemente em sua formação e em suas estratégias de execução, em benefício do conjunto dos alunos, sobretudo dos que mais necessitam da escola (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 259).

É possível notar consonância entre os preceitos defendidos na BNCC e outros documentos educacionais também criados pelo Ministério da Educação, como os PCN e as OCEM, por exemplo. Isso se deve ao fato de nenhum deles ser excludente em relação aos outros, sendo todos eles em essência complementares, pois, como pode ser observado,

A BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) (BRASIL, 2017, p. 63).

A BNCC aponta a necessidade de aprofundar o tratamento dos gêneros que circulam na sociedade, incluindo os mais recentes provenientes das redes sociais. O gêneros jornalísticos, informativos, opinativos e publicitários voltados para a argumentação e persuasão podem ser privilegiados, porém, as práticas contemporâneas de curtir, comentar e publicar notícias, por exemplo, também

devem ser abordadas, pois envolvem questões polêmicas que movem a esfera jornalístico-midiática. Assim, o documento destaca a proliferação de *fake news*, a manipulação de fatos, o discurso de ódio como temas relevantes de textos para o exercício da cidadania e participação ética e respeitosa com o diferente (BRASIL, 2017), como se observa na citação a seguir:

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências (BRASIL, 2017, p. 132).

A BNCC ainda indica gêneros legais e normativos, assim como aqueles que regulam a convivência em sociedade, pela importância de atuação desses textos na vida pública. Assim, regimentos da escola, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Código de Defesa do Consumidor, o Código Nacional de Trânsito, a Constituição Nacional e a Declaração do Direitos Humanos, por exemplo, podem ser tratados em sala de aula com o intuito de promover uma consciência dos direitos, além da valorização dos direitos humanos, a partir de uma formação ética e de responsabilidade (BRASIL, 2017).

Assim, a formação educacional para o exercício da cidadania também é preconizada na BNCC, reconhecendo a necessidade da elaboração do currículo escolar voltado para tornar o estudante em um cidadão munido de ferramentas necessárias para viver em sociedade. Dessa forma, as tecnologias digitais precisam estar incluídas no ensino, por isso a BNCC procura contemplar a cultura digital, além de diferentes linguagens e letramentos, desde os mais lineares até aqueles que envolvem a hipermídia (BRASIL, 2017).

1.4 Texto e leitura

A leitura é um ato de construção de sentido que vai muito além da simples decodificação de palavras, é um processo que envolve inferências, conhecimento de mundo, é uma ação de atribuição de significados ao que está sendo lido.

Há inúmeras críticas quanto à formação de um sujeito-leitor competente que interprete e reflita sobre o texto e não apenas um leitor que decifra as palavras de

modo automático, mecânico e sem reflexão. “A leitura é produção de sentido *por e para* sujeitos.” (PFEIFFER, 1998, p. 103 – *grifos do autor*). É importante refletir sobre os mecanismos que compõem a formação desse sujeito e as condições de produção nas quais ele está inserido. Logo, a escola como modeladora de mentes, tem sob sua responsabilidade a formação de bons leitores, objetivo nem sempre alcançado por ainda formar ledores, meros decodificadores de palavras que não possuem a capacidade aguçada de interpretar e refletir sobre os textos. Segundo Abreu,

(...) ser leitor, não apenas decifrador, é condição necessária para usufruir da democracia e dela participar. Faz-se necessário sublinhar que uma sociedade democrática se constrói à medida que seus participantes têm, por meio da leitura, acesso ao conhecimento e aos demais bens culturais. Do contrário, uma minoria de leitores privilegiados continuará a determinar a informação a ser proposta ou imposta aos demais (2012, p. 235).

Dessa forma, é possível perceber a relação intrínseca existente entre a leitura e o exercício da cidadania defendido nos PCN e na BNCC, uma não pode existir sem o outro de modo efetivo para um alcance integral da interpretação de textos. “Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura (...)” (BRASIL, 2017, p. 63).

Sobre isso, a autora ainda afirma:

O leitor proficiente é aquele que consegue fazer uso adequado das estratégias discursivas, guiando-se, principalmente, pelos sentidos. Precisa reconhecer as pistas linguísticas que o texto oferece. A *palavra-chave*, portanto, é *sentido*, porque só a busca constante de significado garantirá uma leitura competente (ABREU, 2012, p.239 – *grifos nossos*).

Percebemos, com isso, que a produção de sentido durante a leitura é elemento essencial para a formação de leitores competentes. O mero ledor não consegue compreender a relação dialética do texto com o contexto, não chegando a uma percepção crítica sobre o que lê. Dessa maneira, mantém-se excluído de participação ativa na sociedade, não exercendo a totalidade de seus direitos como cidadãos.

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.” (FREIRE, 1989, p. 9). A leitura pode ser uma influência concreta quando modifica as atitudes e práticas do leitor de modo imediato, todavia também pode ter intenção recreativa e, ainda

assim, fazer-se importante, pois resguarda em si desafios performativos de informar e convencer, visto que nunca é uma atividade neutra. A partir disso, é possível notar duas consequências sobre os efeitos concretos que uma obra pode causar no leitor. A primeira é a global, ou seja, em relação ao público em geral, e a segunda é o efeito particular em relação a um sujeito. Portanto o impacto da leitura é o efeito e a recepção em relação ao leitor, o primeiro é determinado pela obra, logo, comum a todo leitor, e a segunda depende de cada leitor, pois é infinitamente variável (JOUVE, 2002).

De acordo com Geraldi (2011), a prática de leitura envolve dois tipos de textos e dois níveis de profundidade de leitura: a de textos “curtos”, como contos, crônicas, reportagens, lendas, notícias de jornais e editoriais; a de narrativas longas, como romances e novelas. Além disso, a leitura não é estática, não está pronta a partir do momento em que o texto é escrito. É preciso a ação do leitor em relação ao texto, a leitura das entrelinhas, a captação dos elementos implícitos, o estabelecimento de ligações entre o texto e outros textos lidos, ativando conhecimentos prévios, para que possa alcançar um nível satisfatório de interpretação. Diz-nos Arena:

A leitura, (...), não está imóvel à espera do leitor; é resultante da ação dele sobre o objeto escrito e somente existe quando ele consegue construir sentidos, tecer os fios de seus conhecimentos com os fios do que o autor do escrito registrou (2005, p. 26).

Dessa forma, percebe-se que a leitura não é uma atividade de recepção passiva, pois o leitor precisa completar a produção de sentido desencadeada pelo texto. Para tal, a verossimilhança fornece subsídios de possibilidades reais da história que levam o leitor a reconhecê-la como crível. A sequência das ações, isto é, a narrativa que faz com que o autor possa omitir informações menores, sem prejuízos ao desenrolar da história, requisita a cooperação do leitor para uma maior compreensão da história. Também há a lógica simbólica, ou seja, o leitor deve decifrar a linguagem simbólica presente em um texto, a significação geral da obra, na qual o leitor deve ter em consideração a construção global do texto por meio de uma leitura atenta (JOUVE, 2002).

De acordo com Pfeiffer (1998), o gesto interpretativo não pode ser aceito como um simples entendimento do código linguístico, mera decodificação, visto que a linguagem é histórico-social. Para a autora, há no gesto interpretativo dois aspectos da memória discursiva: uma constitutiva e outra institucionalizada. A

primeira é sobre o trabalho histórico de constituição dos sentidos, o dizível, assim como os deslocamentos, ou seja, o interdiscurso. A segunda diz respeito ao trabalho social da interpretação, a tensão existente entre os que fazem uso da interpretação, os leitores, e os que legitimam o escrito, os autores. Portanto, para que o dito pelos autores seja dizível para os leitores, tornando o gesto interpretativo completo, é necessário que o leitor se represente no lugar do autor, isto é, que o leitor se inscreva no interdiscurso. “O modo de ler é também um modo de produzir sentidos.” (BRASIL, 1998, p. 70).

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2017, p. 68).

É preciso refletir sobre as transformações da leitura por conta do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação. O surgimento de novos gêneros e práticas de leitura próprias da cultura digital reconfiguraram o papel do leitor, transformando-o também em produtor de textos. Além disso, as diferentes formas de manifestação dos textos que circulam nas redes sociais ampliam a compreensão dos leitores e possibilitam a participação mais qualificada deles do ponto de vista ético, estético e político (BRASIL, 2017).

A fruição estética, ou seja, as sensações e impressões que a leitura causa no leitor, constrói a ideia de que o leitor pode sentir-se livre da vida cotidiana por meio do imaginário desencadeado pela leitura. Acentua-se a vertigem como uma das características da fruição da leitura que faz o leitor assimilar ideias que não são próprias, entendendo-a como uma flutuação perturbadora entre a preocupação e a euforia, evidenciando também a participação do leitor quando vai além da posição limitada da vida cotidiana. Junte-se a isso a contemplação que adquire para uma visão de mundo mais afastada do seu universo cultural. Desse modo, o leitor pode transcender suas limitações e chegar a uma experiência de fruição textual mais completa (JOUVE, 2002). Ainda sobre o prazer que a leitura proporciona:

Aos que gostam de ler (...), embriagando-se com seus aromas, envolvidos pelas manifestações mais sublimes da arte da palavra, deleitando-se com o prazer estético que a elaboração de tal palavra proporciona (CIDREIRA; OLIVEIRA; PEREIRA, 2005, p. 136).

Quanto à formação leitora, Solé argumenta:

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir de textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalização que permita transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes (1998, p. 72).

Para isso, é necessário ensinar estratégias de compreensão para textos mais difíceis visando à autonomia do estudante. A leitura autônoma permite que o aprendiz tenha mais segurança em si como leitor, preparando-o para leituras mais complexas, permitindo também ao professor acompanhar a aprendizagem já realizada pelo estudante. Os PCN afirmam que

O terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores, pois é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior (BRASIL, 1998, p. 70).

A leitura pode ser um desafio para o aluno, principalmente quando ele ainda está desenvolvendo suas competências e habilidades linguísticas. Mas o que deveria ser uma aventura e fonte de prazer pode gerar desinteresse, fazendo com que o aprendiz de leitor deixe a leitura de lado, vendo-a somente como obrigação. Logo, a mediação do professor é importante para que o estudante se sinta instigado a continuar a ler, tendo sua autonomia para a leitura mais consistente, carecendo cada vez menos da influência / participação do mestre no processo. Então, o ensino das tipologias pode se tornar uma aventura, fonte de saber e de prazer, tendo o professor como mediador desse processo.

Os PCN já indicavam que a leitura autônoma devia ser feita silenciosamente, de preferência, embora não existisse a intenção de fazer distinção qualitativa entre leitura oral e silenciosa. Não há necessidade de colocá-las em oposição:

Essa conceituação remete para a falsa distinção entre leitura silenciosa e oral, pois ambas podem ser atos semelhantes, sem produzir leitura, porque esta só existe no momento em que a compreensão se dá, no limite das restrições das perguntas precária e fugazmente formuladas pelo aprendiz de leitor (ARENA, 2005, p. 28).

Logo, os dois modos de leitura são importantes e até mesmo complementares para uma maior compreensão do texto. Ressalta-se que o mais relevante é que a leitura empreendida produza sentido, tornando-se uma atividade de qualidade, proposta contida na BNCC:

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura (BRASIL, 2017, p. 71).

1.5 A leitura e o professor mediador

Por sua vez, a leitura do tipo colaborativa possibilita a compreensão crítica do texto por meio de índices linguísticos que servirão de base para construção de sentido, ou seja, os sentidos que podem ser atribuídos ao texto. A BNCC aponta que os caminhos para a construção dos sentidos são diversos (BRASIL, 2017). A partir da leitura que o professor faz com a turma, os alunos participam de modo ativo na produção de sentido do texto, fazendo inferências ou antecipações, por exemplo. Os PCN explicitam:

A possibilidade de interrogar o texto, a diferenciação entre realidade e ficção, a identificação de elementos que veiculem preconceitos e de recursos persuasivos, a interpretação de sentido figurado, a inferência sobre a intenção do autor, são alguns dos aspectos dos conteúdos relacionados à compreensão de textos, para os quais a leitura colaborativa tem muito a contribuir (BRASIL, 1998, p. 72 – 73).

Dessa forma, abre-se margem para os questionamentos que o professor pode fazer para a turma sobre os procedimentos linguísticos que a levaram a compreender determinado sentido. A leitura colaborativa é muito produtiva para a formação de leitores, já que, com a leitura do professor, os alunos podem entender certos aspectos do texto que talvez não conseguissem sozinhos. Assim, o docente pode trabalhar com a turma textos mais complexos, tendo como base a estratégia didática da leitura colaborativa.

Quando o professor lê para a turma assume características de leitor e com isso, proporciona aos alunos a chance de participar de atos de leitura que ele está desempenhando. A partir disso, os estudantes podem ter contato direto com certos traços fundamentais do comportamento do leitor e tê-los como referência para as suas próprias leituras. Então, a leitura compartilhada do professor com a turma é muito importante.

Conforme a necessidade de abordar em sala de aula textos com certo grau de dificuldade, a leitura colaborativa ou compartilhada torna-se um incentivo, pois todos estão envolvidos e contribuindo, com mediação do professor, para a construção de significados ao que está sendo lido. “Quando a leitura é compartilhada, como ao delegar a leitura – individual ou coletiva – às crianças, o professor está ensinando a ler.” (LERNER, 2002, p. 97).

A leitura em voz alta pelo professor serve como um modelo de leitor para o aluno, todavia essa prática tem se tornado incomum. Essa é uma atividade muito importante para o aperfeiçoamento das competências de leitura que estão sendo desenvolvidas pelo aprendiz porque, como está referenciado na BNCC, conforme avançam as séries, mais se torna necessária a leitura em voz alta feita pelo professor, pois os alunos maiores são, muitas vezes, os que mais precisam de bons modelos de leitores (BRASIL, 2017).

Ainda que os adultos, pais ou responsáveis, por exemplo, também possam contribuir para o aprendizado de leitura das crianças e não somente o professor em sala de aula - porque elas aprendem bastante ao ler com um adulto ao mesmo tempo o mesmo texto -, o professor pode ser um bom modelo de leitor, a partir de leituras em voz alta que faz para a classe, pois essa pode ser a única forma que os alunos terão para se sentirem mais familiarizados com a linguagem escrita, como diz Lerner (2002, p. 95), “Ao ler para crianças, o professor ‘ensina’ como se faz para ler.”

(...) para comunicar às crianças os comportamentos que são típicos do leitor, é necessário que o professor os encarne na sala de aula, que proporcione a oportunidade a seus alunos de participar em atos de leitura que ele mesmo está realizando, que trave com eles uma relação “de leitor para leitor” (LERNER, 2002, p. 95).

É perceptível que, quanto maior é o contato das crianças com o adulto leitor, maior será a desenvoltura delas para a leitura de textos escritos. Dessa forma, elas podem ter maior interesse em procurar saber como se escrevem palavras que estão escutando com mais frequência, palavras que querem aprender ou simplesmente praticar leitura.

Outra estratégia é a leitura programada que propicia suavizar obras consideradas complexas para o nível de leitura em que se encontram os alunos do Ensino Fundamental. Assim, os alunos têm a oportunidade de ter contato com um

livro que foi segmentado previamente pelo professor, facilitando a leitura, a compreensão, a partir da discussão feita em classe com a mediação do docente (BRASIL, 1998). Esse trabalho didático em sala de aula é importante, visto que, muitas vezes, o aluno pode não ter a chance de contato com livros de qualidade no meio social em que vive. Como nos alerta Cademartori,

(...) nem todos os juvenzinhos têm em casa livros para escolher, nem acesso a uma biblioteca que possa estimulá-los, nem recebem das mãos de um parente ou amigo um livro que será marcante na vida deles. (...). Para a maioria, o único lugar onde o encontro com o livro pode acontecer é a escola, e pela intermediação do professor (2009, p. 90).

Assim, a escola e seus profissionais têm a relevante função de apresentar também aos alunos leituras mais elaboradas, com vistas ao exercício da cidadania. A classe lerá com antecedência o trecho programado do livro para discuti-lo em sala de aula e, com a ajuda do professor, verificar os elementos linguísticos voltados para a produção de sentido, ou seja, “uma leitura que não se detenha apenas no plano do enunciado, mas que articule elementos do plano expressivo e estético.” (BRASIL, 1998, p. 73). Sobre isso, Guedes e Souza (2000) apontam que para aprofundar a leitura dos textos é importante solicitar que cada aluno expresse o seu entendimento por meio da produção de resumos, de paráfrases e paródias, além da explicitação de implícitos e subentendidos.

Com isso, a leitura programada tornar-se-á um trabalho produtivo em sala de aula e com múltiplas possibilidades de aprendizado da Língua Portuguesa. Tudo por conta da organização didática do professor junto aos alunos em uma atividade de leitura coletiva, pois, assim, haverá o enriquecimento do aprendizado.

A leitura também pode ser de escolha pessoal dos estudantes, com o professor criando oportunidades para estimular o gosto pessoal deles para que possam construir aos poucos seus próprios padrões de leitura (BRASIL, 1998). Esse trabalho em sala de aula objetiva o ato de leitura propriamente dito, visando a desenvolver o comportamento do leitor e os procedimentos necessários para a prática de leitura.

Uma possibilidade viável é trabalhar em sala de aula textos que dialoguem com os alunos, que estejam mais próximos do mundo deles. A partir da mediação do professor, debater com a classe quais histórias eles gostariam de ter mais contato.

“O interesse por um tema pode ser tão grande que mobiliza para leituras mais desafiadoras, (...) em função de relações estabelecidas com conhecimentos ou leituras anteriores (...)” (BRASIL, 2017, p. 72). Uma obra que seja significativa para a clientela faz com que essa atividade se torne mais rica e produtiva, favorecendo a construção de sentido, despertando neles a vontade de participar de modo efetivo da leitura. Como indicam os PCN, os alunos escolhem o que desejam ler do acervo da biblioteca da escola e relatam suas impressões, comentando o que gostaram ou não, além de poderem sugerir outros títulos do mesmo autor, tema ou tipo (BRASIL, 1998).

Dessa forma, os alunos podem se sentir engendrando a significação da leitura, participando da construção de sentido do texto. Além disso, é possível preparar a classe para executar em voz alta a leitura dos textos que foram escolhidos e, com isso, em conferência, discutir os aspectos que mais chamaram a atenção dos alunos. Portanto, a leitura de escolha pessoal é de particular relevância para a formação de leitores e agrega a possibilidade de ser trabalhado em sala de aula textos diversos.

O trabalho com obras inteiras, apesar de rico e produtivo, pode se tornar inviável em sala de aula por conta do tempo disponível. A atividade com trechos de obras, além de poder agregar leituras mais diversificadas para os alunos, propicia o contato com trabalhos variados de um número maior de autores. Os alunos são dinâmicos e as atividades de leitura de trechos de obras vai ao encontro do dinamismo da sala de aula, podendo fazer com que a atividade de leitura seja mais instigante para a classe. Então, mesmo reconhecendo a riqueza e a produtividade de ambos os trabalhos, leitura de obras inteiras e leitura de trechos de obras, a realidade da sala de aula pode fazer com que o professor dê preferência a trabalhar a leitura a partir da utilização de trechos de obras variadas.

1.6 Sobre a escolha de textos – o que ler

Muitas dúvidas podem surgir para a escolha de textos a serem trabalhados em sala de aula em face da variedade quase ilimitada de gêneros textuais que faz

com que seja impossível abordar todos os que existem. É preciso, então, que o professor esteja atento e, portanto, atualizado com as mais modernas ideias de seleção de textos para os alunos, visando a uma atividade produtiva de Língua Portuguesa e, conseqüentemente à manutenção do exercício da cidadania. Assim, diante da variedade de textos não seria interessante limitar os alunos a uma escolha textual específica em detrimento de tantos outros que circulam na sociedade. Conforme Abreu,

A escola - seguindo os passos da história literária – seleciona algumas obras dentre todos os textos narrativos, poéticos ou dramáticos já escritos e os apresenta aos alunos como *a literatura*, desqualificando todos os demais como subprodutos ou como formas imperfeitas (2000, p. 124 – *grifos do autor*).

A variação linguística, por exemplo, deve estar presente na escolha dos textos, pois, se existe o desejo de uma sociedade mais igualitária e justa, isso tem que estar presente nos textos que vão ser trabalhados com os estudantes. Como apontam Simões, Costa e Dutra:

(...) o ensino de língua hodierno demanda *contato direto com a variação linguística* com vistas a romper com tabus sociais que geraram e alimentam a marginalização de sujeitos e a desagregação social. Por isso, as práticas de linguagem em classe *devem incluir textos de todo tipo*, para propiciar o confronto de modelos de uso que, de sua parte, representam sujeitos de diferentes classes ou grupos sociais (2005, p. 258 – *grifos nossos*).

Constata-se, portanto, que a seleção de textos deve ser variada, respeitando e demonstrando a diversidade linguística presente em nosso país. Os alunos tendo contato com as variações linguísticas em uso por meio de textos, terão a oportunidade de conhecer as diferenças sociais, culturais, regionais etc. existentes na Língua Portuguesa do Brasil.

Apesar dessas recomendações, muitos professores podem optar em um primeiro momento por textos literários apenas, talvez por considerar erroneamente esses textos como cânones de bom uso da Língua. Sobre isso, Brito diz que “dadas as especificidades do texto literário, torná-lo o único modelo para o ensino e a aprendizagem da língua pode ser contraproducente.” (2001, 14). De fato, o uso somente de textos de autores clássicos, por exemplo, pode resultar na descontextualização histórico-cultural e, conseqüentemente, não atrair o interesse do alunado para as especificidades do texto e para as atividades em sala de aula.

Para um trabalho efetivo com o texto literário em sala de aula é necessário, (...), pensar, em primeiro lugar, no repertório que as

crianças possuem; em segundo lugar, em comprometer-se a ampliar esse repertório e, em terceiro, em aguçar a criatividade para o alargamento desse novo/outro repertório (BUNN, 2016, p. 60).

A poesia instiga a criatividade, a fruição estética, o jogo de palavras mexe com a imaginação dos alunos, as figuras de linguagem ativam percepções para a recepção literária. Trabalhar poesias, poemas, literatura de cordel em sala de aula faz o ensino de Língua Portuguesa ser uma atividade prazerosa, logo, fazendo com que o tempo usado com a turma seja produtivo e agradável. Como decorrência de uma atividade de leitura construtiva, é preciso estimular a produção textual a partir dos textos que são lidos, assim os estudantes sentem que não estão apenas lendo, mas fazendo parte da produção de suas próprias versões dos textos empreendidos. “Não basta selecionar bons textos e ‘despejá-los’ sobre as crianças e deixar tudo por conta da magia das palavras.” (SORRENTI, 2007, p. 20).

Como vimos, o texto é fundamental como material de estudo para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Ideia defendida também nos documentos oficiais de educação que indicam maneiras de se trabalhar com o texto em sala de aula, auxiliando o professor a refletir sobre essas práticas. A partir daí, indissociável ao texto, temos o ato de leitura, a formação do sujeito-leitor e a construção de sentido do texto produzida por esse ato. Além disso, os tipos de leitura que podem ser realizadas com a classe sob a mediação do professor e as escolhas dos textos para a realização de uma tarefa produtiva em sala de aula. Tendo em vista o trabalho com letras de canções, mesmo a finalidade delas estando mais voltada para a escuta, a leitura proficiente desse gênero se faz imprescindível para a compreensão e interpretação da mensagem contida nas letras, tarefa resguardada a um sujeito-leitor competente.

2 O TEXTO E SUAS PROPRIEDADES

Texto é qualquer enunciado oral ou escrito, breve ou longo, moderno ou antigo, dotado de significado, portanto não é um aglomerado de palavras. Assim, um romance, uma frase, um poema, um diálogo, uma estrofe, um provérbio, um verso, são textos. Até uma única palavra pode constituir um texto. Dessa forma, aceitamos que textos apresentam, por característica, uma cadeia sintagmática de extensão, podendo variar entre um enunciado simples e um segmento de grandes proporções, um sistema concluído com um conjunto hierarquizado de configurações estruturais internas (GUIMARÃES, 2006).

O texto é uma unidade formada pela combinação de sentenças que existem para cumprir três funções (HENRIQUES, 2018). A primeira deve conter uma mensagem para justificar a sua existência, ou seja, uma “manifestação expressional passível de transcodificação, (...), portadora de um conteúdo significativo” (SIMÕES, 2004, p. 10). A segunda, uma representação das ideias que o emissor pretende que sejam recebidas durante a leitura. Por último, um promotor de interação social, visto que ele “é uma realização que envolve sujeitos, seus objetivos e conhecimentos com o propósito interacional.”, e ainda, “se o texto é texto à medida que o vemos como tal, é porque nesse processo estabelecemos conexões entre texto, sujeitos e sociedade.” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 32 – 34). Para Marcuschi, “de certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo.” (2008, p. 72).

O texto não é uma produção aleatória, há um encadeamento progressivo de ideias. É tido como uma unidade significativa, pois é preciso que faça sentido, seja inteligível para o receptor, pois uma produção textual sem significação perde o propósito de sua existência. É uma entidade comunicativa, dado que a interação social dá-se também por meio de textos que circulam na sociedade, portanto, é crível afirmar que é um produto social e histórico. Ser histórico, por sua vez, é devido também ao fato de um texto ser produzido, retratando, ou para retratar, aspectos sociais de uma determinada época. Por isso, é possível asseverar que “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas.” (BEAUGRANDE, 1997, p. 10).

Todo texto resulta de uma coprodução entre interlocutores. Esse processo interacional acontece tanto no texto escrito quanto no falado, porém a coprodução do texto escrito não acontece *in loco*, já que no momento da produção textual não estão presentes o escritor e o leitor. No texto escrito, o produtor intenta prever reações e respostas, levando em consideração a perspectiva do leitor, constituindo uma relação dialógica com esse determinado tipo de leitor, o idealizado. Em vista disso, o texto escrito é mais planejado, mais elaborado, concebido de modo mais acurado, com predominância de frases complexas em relação ao texto falado (KOCH; ELIAS, 2009).

Já o texto falado é construído por uma interlocução ativa, no exato momento de interação, pelo fato de os interlocutores estarem presentes enquanto o ato comunicativo ocorre em um processo de coautoria. Desse modo, a produção textual acontece no momento em que está sendo feita, não é completamente planejada, é pouco elaborada e tem predominância de frases curtas. Ela é o próprio processo, enquanto que o texto escrito é o resultado desse processo de elaboração e planejamento. Observa-se que a escrita não é mera transcrição da fala e que essas duas modalidades da língua não devem ser encaradas como uma dicotomia. Ao contrário, são um *continuum*, isto é, uma permeia a outra com elementos que se cruzam. O que difere o texto escrito do falado é a forma como a coprodução é realizada (KOCH; ELIAS, 2009).

(...) *texto* em sentido amplo, designando toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (*uma música*, um filme, uma escultura, um poema etc.), e, em se tratando de linguagem verbal, temos o *discurso*, atividade comunicativa de um sujeito, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor (ou pelo locutor e interlocutor, no caso dos diálogos) e o evento de sua enunciação (FÁVERO; KOCH, 1983, p. 25 – *grifos nossos*).

Faz-se importante refletir sobre a relação entre texto e discurso, “(...) o texto resulta de um discurso, que por sua vez é o processo que leva à sua construção.” (HENRIQUES, 2018, p. 6). O texto é o espaço no qual o discurso se concretiza, realizado materialmente em algum gênero textual, sendo uma manifestação individual, a partir da escolha e do modo de organização dos elementos de expressão. Já o discurso é ideológico, ou seja, é o espaço da materialização de formação ideológica, portanto, não é uma manifestação individual. A escolha de cada palavra que constitui o discurso denota uma ideologia, uma marca de cunho

social, visto que a construção do discurso não é aleatória, ela é feita a partir de outros enunciados circulantes na sociedade. Tais enunciados se fazem em uma nova cadeia de enunciados por meio de um processo dialógico. Segundo Bakhtin, “(...) tudo o que é ideológico é um signo. Sem signo não existe ideologia.” (1988, p. 31).

2.1 Textualidade

A textualidade é constituída por sete princípios responsáveis por fazer com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases. Ela contribui para uma performance discursiva. Não significa, com isso, que devam estar todos os princípios presentes em uma única produção textual, a presença deles é variável de acordo com o texto. Dizem-nos os autores:

(...) a textualidade é o conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas um amontoado de frases, enquanto o texto passa a ser visto como uma unidade linguística concreta em determinada situação de interação comunicativa (VALENTE; SANTOS; CORADO, 2005, p. 237).

São princípios da textualidade: a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a intertextualidade, a informatividade, a coerência e a coesão.

A intencionalidade está ligada aos objetivos do produtor ao elaborar o texto. O produtor busca fazer uma construção textual coerente e coesa que vai ao encontro dos objetivos que tem em mente. O receptor, por sua vez, orienta-se por conhecimentos prévios e partilhados, contribuindo, assim, para a construção de sentido do texto. O objetivo pode ser informar, impressionar, alarmar, convencer, pedir ou até ofender, e é a intencionalidade que vai orientar a confecção do texto (VAL, 1991).

A aceitabilidade está relacionada à atitude do receptor. Ele recebe o texto como interpretável e significativo, por isso a coesão e a coerência são fundamentais para a aceitação do escrito. Além disso, existe uma ligação entre intencionalidade e aceitabilidade, visto que a intenção do produtor do texto precisa da aceitação do receptor para que o texto tenha um sentido completo. “A aceitabilidade se dá na medida direta das pretensões do próprio autor” (MARCUSCHI, 2008, p. 128).

Como exemplo de intencionalidade e aceitabilidade, podemos destacar o fragmento retirado do *corpus* no capítulo 6, subcapítulo 6.4, “Ele é o esperto / Ele é o perfeito / Ele é o que dá certo / Ele se acha o eleito”. A intencionalidade no fragmento denota o objetivo de descrever um político que já se considera eleito. A aceitabilidade se dá pelo fato do conteúdo estar respaldado na realidade política do nosso país.

A situacionalidade diz respeito aos fatores que concernem relevância e pertinência ao texto em determinada situação social, cultural, de viés comunicativo. Esse princípio de textualidade serve para orientar a própria produção textual, interpretando e relacionando o texto ao seu contexto. “O texto vincula-se às circunstâncias em que interagimos com ele (...)” (VALENTE; SANTOS; CORADO, 2005, p. 239). O contexto orienta tanto a produção quanto a recepção, definindo o sentido do discurso.

Como exemplo de situacionalidade, destacamos o fragmento retirado do *corpus* no capítulo 6, subcapítulo 6.5, “Hoje não dá / Vou consertar a *minha asa quebrada* / E descansar” (*grifos nossos*). A linguagem figurada destacada no fragmento é adequada ao texto pelo fato desse texto ser uma letra de canção, encaixando-se perfeitamente à situação sociocomunicativa, isto é, ao contexto.

A intertextualidade está vinculada ao fato de a produção e a recepção de um texto depender do conhecimento de outros textos. Entende-se que, dessa forma, todas as produções textuais dialogam com outras já existentes, visto que nenhum texto existe de forma isolada. Os outros textos já existentes servem como forma de contextualização para uma nova produção textual. Para Costa Val, “o processamento de um texto é basicamente o trabalho de relacioná-lo com outros textos, ou seja, é uma questão de intertextualidade.” (2000, p. 17).

Como exemplo de intertextualidade, o fragmento retirado do *corpus* no capítulo 6, subcapítulo 6.5, “Pegue duas medidas de estupidez / Junte trinta e quatro partes de mentira / Coloque tudo numa forma / Untada previamente / Com promessas não cumpridas”. O sentido desse texto só se torna completo a partir do conhecimento de outro texto, a receita culinária. Então, a receita culinária funciona como contexto para a compreensão plena dessa letra de canção.

A informatividade tem ligação direta com as expectativas e conhecimentos por parte do receptor do texto. “O certo é que ninguém produz textos para não dizer absolutamente nada.” (MARCUSCHI, 2008, p. 132). O grau de previsibilidade e novidade determina a informatividade do texto, quanto mais previsível, menos informativo, logo, quanto mais cheio de novidades, mais informativa se configura a produção textual.

Como exemplo de informatividade, o fragmento retirado do *corpus* no capítulo 6, subcapítulo 6.2, “O governador promete / Mas o sistema diz ‘não’ / Os lucros são muito grandes / Mas ninguém quer abrir mão”. Nesse fragmento, a informatividade está diretamente relacionada ao conhecimento de mundo do receptor. Essas informações são recorrentes na mídia e, assim, infelizmente, já pertencem ao senso comum.

Já a coerência é responsável pela semântica do texto, pelo seu sentido. Responde por um conjunto de fatores que preparam a recepção da produção textual por quem a lê e a sua eficiência para cumprir o papel que lhe foi destinado por seus autores (AZEREDO, 2014). Esse princípio de textualidade é construído pelo receptor do texto, por meio de inferências, pressuposições, pela interação entre os conhecimentos apresentados no texto e o conhecimento de mundo que já possui. Ela pode ser caracterizada como “(...) o nível de conexão conceitual e estruturação do sentido, manifestado, em grande parte, macrotextualmente.” (FÁVERO, 1991, p. 59).

A coerência é, sobretudo, uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, em geral de maneira global e não localizada. Na verdade, a coerência providencia a continuidade de sentido no texto e a ligação dos próprios tópicos discursivos. Não é observável como fenômeno empírico, mas se dá por razões conceituais, cognitivas, pragmáticas e outras (MARCUSCHI, 2008, p. 121).

A coerência encarrega-se de harmonizar o texto de maneira lógica, fazendo com que todas as partes se encaixem de modo complementar. Assim, não cabe em um texto coerente que ele seja ilógico, destoante, contraditório ou desconexo. Cada parte do texto deve se solidarizar com as demais (SAVIOLI; FIORIN, 2007). Então, mesmo que haja textos que pareçam incoerentes em sua superfície, muitas vezes, eles se tornam coerentes pelo conjunto de seus elementos.

Segundo Koch e Elias, “a coerência não é uma propriedade textual que possa ser localizada ou apontada no texto.” (2016, p. 35). Se a coesão está localizada na superfície textual e pode ser destacada pelo receptor, o mesmo já não se aplica à coerência. Essa última é uma atividade complexa de processamento cognitivo, pois ela é colaborativa. Dessa forma, é necessário que o receptor do texto construa o sentido do que está sendo lido.

Como exemplo de coerência, o fragmento retirado do *corpus* no capítulo 6, subcapítulo 6.3, “E a vida já não é mais vida / No caos ninguém é cidadão / As promessas foram esquecidas / Não há Estado, não há mais Nação”. Depreende-se a coerência no fragmento devido ao verso “As promessas foram esquecidas”, fazendo uma referência direta às promessas políticas que não foram cumpridas e, a partir daí, a vida não é mais vida, instaura-se o caos, perde-se a noção de Estado e de Nação.

Por sua vez, a coesão constitui a parte observável do texto, ou seja, é gramatical e lexical formando um fluxo lógico e contínuo no qual as ideias se unem umas às outras, “(...) coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual.” (KOCH, 2010, p. 14). Há vários mecanismos de coesão textual para conectar e relacionar as partes em uma produção textual, dentre as quais, destacam-se: a coesão recorrencial, a sequencial e a referencial.

A coesão recorrencial é responsável pela progressão do discurso por meio de retomadas das estruturas linguísticas, constituindo um modo de articular a informação nova àquela já conhecida no contexto. Ela pode ser feita por recorrência de termos, retomando-os com a função específica de intensificação, dando ênfase às informações no texto. Além disso, a coesão pode ser construída por recorrência de estruturas, quando são reutilizados determinados elementos linguísticos em enunciados com sentidos diferentes. Essa estratégia coesiva, recebe o nome de paralelismo. A paráfrase também pode ser utilizada como recurso, é uma recorrência semântica, tendo por característica a criatividade, caso contrário, o automatismo (FÁVERO, 1991).

Como exemplo de coesão recorrencial, o fragmento retirado do *corpus* no capítulo 6, subcapítulo 6.1, “O homem que não tinha nada / Encontrou outro homem que não tinha nada”. A coesão nesse fragmento é recorrencial, por meio da retomada de estrutura, reutilizando o enunciado “O homem que não tinha nada”, porém, com sentido diferente, “Encontrou outro homem que não tinha nada”. Assim, o fragmento é coeso e dá progressão ao texto.

Do mesmo modo, a coesão sequencial tem a função de fazer o texto progredir estabelecendo relações lógicas entre as ideias do texto, porém sem apresentar retomada de itens, sentenças ou estruturas. Ela exerce a correlação entre tempos verbais e a conexão das orações, além de enunciados em textos. Para a conexão das orações são utilizados os conectivos, principalmente preposições e conjunções, entretanto a presença do conector não é fundamental para existir o elo semântico. Entre as principais conexões oracionais estão as que estabelecem o sentido de adversidade, condição, causa, finalidade, conformidade, explicação e adição (KOCH, 2010).

Como exemplo de coesão sequencial, o fragmento retirado do *corpus* no capítulo 6, subcapítulo 6.1, “O homem que não tinha nada seguiu a sua trilha / Mesmo caminho, mesmo horário, mas foi diferente”. Nesse fragmento, a coesão sequencial é estabelecida, fazendo o texto progredir por meio da conexão entre orações, denotando o sentido de adversidade pelo uso do conectivo “mas”.

A coesão referencial costura o interior do texto criando uma relação entre palavras e expressões que permitem ao interlocutor identificar os referentes mencionados. Nesse tipo de coesão, a utilização dos pronomes pessoais, demonstrativos e relativos tem um papel muito importante na associação entre as partes de um texto. Quando a coesão se manifestar por substituição de um termo que retoma elementos expressos anteriormente, esse mecanismo será chamado de anáfora. Ao contrário da anáfora, quando a coesão for feita pela substituição de um termo que se antecipa ao referente, isto é, quando o referente aparece depois do item coesivo, receberá o nome de catáfora (KOCH, 2010).

Como exemplo de coesão referencial, o fragmento retirado do *corpus* no capítulo 6, subcapítulo 6.1, “O homem que não tinha nada acordou bem cedo / Ele não tinha nada, então também não tinha medo”. A coesão referencial é feita nesse

fragmento por meio da utilização do pronome pessoal “ele”, retomando de modo anafórico um termo expresso anteriormente “homem”.

A coesão referencial também pode ser feita pela reiteração de um item léxico ou expressão que tem a mesma referência no interior do texto, e a repetição pode funcionar como um mecanismo coesivo quando a retomada da informação é feita pelas mesmas expressões lexicais. De outro modo, a coesão de um texto pode ser feita por sinônimos, essa substituição é muito utilizada e recebe o nome de sinonímia. Analogamente, a hiperonímia é um recurso coesivo bastante usado que se caracteriza pela substituição de um termo que representa o todo ou uma classe e o elemento substituído representa uma parte desse todo ou um elemento dessa classe. Já a hiponímia é inversamente proporcional à hiperonímia, visto que se caracteriza, justamente, pela substituição de um termo que representa uma parte ou um elemento de determinada classe e o elemento substituído representa o todo ou a classe. A coesão referencial ainda pode ser constituída por expressões nominais definidas que estão ligadas ao conhecimento de mundo do ser humano e, inclusive, por nomes genéricos funcionando como itens de referência anafórica (KOCH, 2010).

Percebemos a textualidade como parte fundamental na constituição do texto, tornando-se inseparável dele e, por isso, passível de uma observação pormenorizada de cada elemento. Justifica-se, assim, a presença do estudo da textualidade neste trabalho como forma de expandir e aprofundar os conhecimentos acerca do texto, na tentativa de compreendê-lo em sua plenitude.

3 TIPOLOGIAS TEXTUAIS

Os textos encontrados em circulação na sociedade são os mais variados, possibilitando a existência de uma quantidade infinita deles. Apesar disso, neles, é possível verificar características semelhantes ou distintas que permitem grupá-los ou diferenciá-los. Tais características são denominadas a partir de marcas linguísticas objetivas que resultam nos modos de organização do texto. São eles os tipos ou modos textuais, definidos por um conjunto de traços linguísticos predominantes que formam uma sequência textual e não propriamente um texto (MARCUSCHI, 2005).

Os textos são organizados em tipos que se caracterizam por sua própria estrutura interna, ou seja, os tipos textuais são verificados por sua natureza intratextual (OLIVEIRA, 2007). Dessa forma, são construções teóricas definidas por propriedades linguísticas intrínsecas, isto é, o constructo teórico do texto define as suas características internas, delineando se um determinado texto pertence a um tipo textual ou a outro. Eles são constituídos por sequências linguísticas ou por enunciados sem a necessidade de cumprir funções em situações comunicativas visto que não são empíricos, mas de critérios internos, formais e linguísticos. A nomeação deles restringe-se a um conjunto de categorias teóricas que são determinadas por tempos verbais, relações lógicas, aspectos sintáticos e lexicais (MARCUSCHI, 2005).

Embora haja sempre uma estrutura dominante, ou seja, aquela que representa o esquema fundamental do texto, este não se caracterizará necessariamente como um único tipo ou forma. Uma parte ou outra será caracterizável como descritiva, seguida de outra argumentativa e de outra ainda narrativa, por exemplo (GUIMARAES, 2006, p. 16).

“Difícilmente um texto apresenta somente descrições ou narrações, ou dissertações puras, embora haja uma estrutura dominante, um esquema fundamental.” (HENRIQUES; ANDRADE, 2007, p. 118). Nesse caso, o tipo textual predominante possibilita nomear um texto como sendo de um tipo específico e nem por isso anula que ele tenha em sua constituição a presença de outros tipos. Um texto é tipologicamente variado, heterogêneo. Isso se deve ao fato de ser constituído por sequências tipológicas. “Quando se nomeia um certo texto (...) não se está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de sequência de base.” (MARCUSCHI, 2005, p. 31).

A predominância textual pode ser quantitativa ou qualitativa. A primeira ocorre quando um modo de organização textual predomina, quantitativamente, sobre outro em um texto, ocupando mais espaço na mensagem escrita ou mais tempo na oralidade. Já a segunda acontece quando um modo de organização textual está qualitativamente a serviço de outro, mesmo ocupando mais espaço ou tempo. Logo, se em um texto argumentativo há uma longa narração funcionando como argumento para a defesa de uma tese, esse texto é qualitativamente argumentativo, o mesmo se dá com relação à descrição a serviço da narração e assim por diante. Daí a prioridade da predominância qualitativa na classificação de textos sobre a quantitativa. “(...) só é válido considerar que o candidato deixou de produzir o texto dentro do modo de organização exigido quando esse modo não predomina qualitativamente.” (OLIVEIRA, 2007, p. 90 - 91).

“O conjunto de categorias para designar *tipos textuais* é limitado e sem tendência a aumentar.” (MARCUSCHI, 2008, p. 155 – *grifos do autor*). São limitados por conta de aspectos intratextuais, isto é, pela estrutura interna do texto. As sequências tipológicas têm características fixas, o que permite classificá-las e diferenciá-las. “São exemplos de elementos tipológicos em nossa sociedade e cultura brasileira: descrição, dissertação, injunção, narração, argumentativo *stricto sensu* (...)” (TRAVAGLIA, 2004, p. 123 – *grifos do autor*). Já Marcuschi (2008), esclarece-nos que “os *tipos textuais* abrangem (...) categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.*” (154 – 155 – *grifos do autor*). Seguiremos, neste trabalho, para fins didáticos e de organização, as nomenclaturas expostas por Marcuschi (2008).

3.1 Narração

A ação de narrar está presente nas civilizações e sociedades humanas desde as épocas mais remotas, transmitindo histórias, conhecimentos e aprendizados dos mais velhos para os mais jovens, perpetuando, assim, identidades de pertencimento a uma cultura. A narração é, pois, o relato de acontecimentos ordenados em

sequência lógica, localizados no tempo e no espaço, contados por um narrador, envolvendo personagens e suas ações.

Pellegrini e Ferreira definem o que vem a ser narrar:

Narrar é contar histórias, inventar enredos, tramas, enigmas, criar personagens, lugares, fatos, tecer os fios da vida (...). Podemos narrar coisas sonhadas, vividas, na realidade ou na imaginação; ao narrar, tornamo-nos construtores, produtores de outra realidade, de outro mundo, criado pelo mágico poder da linguagem (1999, p. 103).

Há dois elementos básicos para a formação da narração, um deles responde a pergunta *o quê?*, isto é, o episódio ou incidente ocorrido que serve de base para a estrutura narrativa. O outro elemento responde a pergunta *quem?*, referindo-se ao personagem ou aos personagens envolvidos no ocorrido.

Outros cinco elementos podem estar presentes para a composição da narração, porém não são obrigatórios. O primeiro responde a pergunta *como?*, demonstrando o meio pelo qual os fatos se desenvolvem. O segundo trata da localização, o lugar ou lugares onde os fatos ocorrem, respondendo a pergunta *onde?*. O terceiro é sobre o tempo, a época ou momento em que os episódios acontecem, respondendo a pergunta *quando?*. O quarto elemento que pode estar presente na narração é referente à causa ou motivo do acontecimento, dessa forma, respondendo a pergunta *por quê?*. Por fim, o quinto elemento é o resultado ou a consequência das ações apresentadas, ou seja, a conclusão da narrativa pela locução *por isso*, por exemplo, lembrando que nem todos esses elementos precisam estar presentes em uma narração para que ela seja completa. Assim, Henriques e Andrade (2007) complementam quanto à definitiva marca de um texto narrativo. Também podemos perceber a importância do componente narrativo em Savioli e Fiorin (2006):

O que define o componente narrativo do texto é a mudança de situação, a transformação. Narrativa é, pois, uma mudança de estado operada pela ação de uma personagem. Mesmo que essa personagem não apareça no texto, está logicamente implícita (2006, p. 227).

A narrativa como fio condutor da narração, apresenta mudanças. Primeiramente, há o tipo de mudança que ocorre quando alguém passa a ter algo ou alguma coisa que não tinha, objetos, cargos, posições, ciúmes, amor, chamada de mudança de aquisição. O segundo tipo é quando alguém deixa de ter algo ou alguma coisa que possuía, essa é a mudança de perda. Esses dois tipos de

mudança são fundamentais para o desenrolar de uma narrativa que é movida pelas consequências desses acontecimentos, ou seja, a contar da aquisição ou da perda de algo para os personagens (SAVIOLI; FIORIN, 2006).

Desdobram-se, a partir daí, quatro mudanças de situação que são típicas da narrativa, estando presentes de modo explícito ou implícito. Uma delas é quando o personagem passa a ter um querer, um dever, um desejo ou uma necessidade. A outra é quando ele adquire um saber, um poder, e isso o torna capaz de fazer algo. A terceira, é justamente a realização daquilo que se quer ou que se deve fazer, tornando-se a mudança principal da narrativa. Por último, a constatação de que a transformação principal aconteceu e, daí em diante, é possível atribuir prêmios ou castigos aos personagens (SAVIOLI; FIORIN, 2006). Essas quatro mudanças de situação estão presentes nas narrativas, explicitamente, e, outras vezes, elas podem ser pressupostas de forma lógica, implicitamente, sem a necessidade de ter todas as quatro em uma mesma narrativa.

A narrativa pode ser qualitativa ao romper com a linearidade básica de uma história - início, meio e fim. Dessa forma, o encadeamento desses elementos não é sequencial, colocando em destaque a qualidade das ações e suas várias dimensões. De outro modo, a narrativa também pode apresentar-se de forma sucessiva, quando ela acontece em ordem cronológica com ações que se sucedem no tempo, havendo, assim, o encadeamento linear dos fatos. Além disso, ela pode ser do tipo causal, ou seja, com uma relação lógica de causa e efeito ou ação e reação. Com isso, há uma ocorrência encadeada das ações que provocam reações, sucessivamente (SIMÕES; ABREU, 2004). Para Travaglia (2004), a narrativa tem o interlocutor como “um espectador não participante”:

(...) a narrativa é um tipo que configura um modo de interação comunicativa dado pela perspectiva do enunciador que, em relação ao objeto de dizer, se coloca na perspectiva do fazer/acontecer inserido no tempo. Tem por objetivo contar, dizer fatos, os acontecimentos, entendidos estes como episódios, a ação em sua ocorrência (...) A narrativa instaura o interlocutor como assistente, o espectador não participante, que apenas toma conhecimento, se inteira do(s) episódio(s) ocorrido(s).” (TRAVAGLIA, 2004, p. 124).

Assim, o interlocutor desvenda a narrativa já pronta, sendo espectador dos acontecimentos. Antes disso, contudo, ela precisa ser composta por alguns elementos básicos.

O tipo narrativo tem como conteúdo temático os acontecimentos ou fatos organizados em episódios (indicação e detalhamento – geralmente por meio de descrição – de lugar, tempo, participantes/actantes/personagens + acontecimento: ações, fatos ou fenômenos que ocorrem) (TRAVAGLIA, 2007, p. 43).

O narrador é um elemento fundamental da narrativa. Ainda que ele não esteja marcado de modo explícito, está implicitamente presente, pois ele é parte integrante dela. Dessa forma, exerce algumas funções para a organização do texto, além de relatar a história. Ele marca as articulações dos personagens e dos acontecimentos, as relações internas da história e suas conexões, isto é, tem a função de direcionar a narrativa. O narrador também tem uma função ideológica, avaliando as ações da história a partir de uma visão de mundo própria, podendo demonstrar conceitos e valores. Outra função é a de dar veracidade aos fatos relatados, ou seja, narra com tamanha precisão lembranças e sentimentos que confere verossimilhança ao interlocutor. “Quem conta a história, quem é responsável pela organização do texto é chamado *narrador*.” (SAVIOLI; FIORIN, 2006, p. 174 – *grifo do autor*).

O narrador faz a mediação entre a história narrada e o interlocutor, ouvinte ou leitor, sempre a partir de um dado ponto de vista. A sua perspectiva é o modo como os acontecimentos são vistos, assim, há três tipos básicos de narrador que denotam o foco narrativo da história (PELLEGRINI; FERREIRA, 1999). O narrador-personagem participa da história que está narrando de algum modo, por isso é narrador e personagem ao mesmo tempo, e o discurso se dá em primeira pessoa. Esse tipo de narrador sabe mais que o personagem, entretanto apenas narra o que o personagem conhece. Nesse foco narrativo, a história pode ser contada do ponto de vista de um só personagem, todavia também pode haver variações durante a narrativa. Dessa forma, ela pode ser encarada do ponto de vista de vários personagens ou fatos diferentes contados pela perspectiva de diferentes personagens, visando, com isso, à focalização parcial interna da história (SAVIOLI; FIORIN, 2006).

O narrador-observador desenvolve a história em terceira pessoa, pois apenas observa os acontecimentos, expõe as ações dos personagens, sem, contudo, ter conhecimento de seus sentimentos e pensamentos mais íntimos. Nesse foco narrativo, é produzido um efeito de sentido de neutralidade e de objetividade visando à focalização parcial externa da história. Está presente o discurso narrado em terceira pessoa (PELLEGRINI; FERREIRA, 1999).

O terceiro tipo de foco narrativo é o do narrador onisciente. Ele sabe, como a própria nomenclatura indica, tudo sobre o enredo e sobre os personagens, mas vai muito além, porque sabe mais que os personagens, tem conhecimento dos pensamentos e sentimentos de cada um deles, estando acima dos acontecimentos. Tudo vê e tudo mostra ao interlocutor, ouvinte ou leitor. Por isso, os acontecimentos não podem ser narrados, nesse tipo de foco narrativo, nem a partir do exterior nem do íntimo dos personagens, se assim fosse, a narração aconteceria a partir de um ponto de vista parcial. Essa narração é feita em terceira pessoa, visando à focalização total da história. (SAVIOLI; FIORIN, 2006).

Os focos narrativos são realizados por meio de discurso direto, indireto e indireto livre. O discurso direto reproduz as palavras dos personagens como eles as teriam selecionado, organizado e pronunciado. O diálogo é a situação típica de uso do discurso direto, dando a palavra aos personagens em cena enunciativa. Para isso, geralmente, empregam-se procedimentos gráficos como aspas, travessão, dois pontos etc. Na visão de Fiorin,

O discurso direto é uma espécie de *teatralização* da fala dos outros. Por isso, produz um efeito de sentido de verdade. O leitor ou o ouvinte tem a *impressão* de que quem cita preservou a integridade do discurso citado e de que, portanto, é *autêntico* o que ele reproduziu. É como se ouvisse a pessoa citada falar com *suas próprias palavras* e, portanto, com a mesma carga de subjetividade (2004, p. 19 – *grifos nossos*).

Já o discurso indireto é utilizado para contar o que os personagens disseram, sendo um dos mecanismos de citação da fala alheia. Assim, o narrador insere na narrativa uma fala que não é de sua autoria, encaixando no seu próprio discurso as palavras do personagem, tão somente, com a proposta de transmitir o sentido intelectual delas (LIMA, 2011, p. 593). Verifica-se a existência de dois tipos de discurso indireto: o primeiro tipo analisa o conteúdo do que está sendo dito, eliminando os elementos emocionais, afetivos, produzindo, realmente, um efeito de sentido de objetividade analítica. Dessa forma, o narrador revela somente o conteúdo do discurso, estabelecendo uma distância entre a sua posição e a do personagem (FIORIN, 2004). Quanto às características do discurso indireto, Cunha aponta:

No plano formal, verifica-se que, introduzidas também por um verbo declarativo (*dizer, afirmar, ponderar, confessar, responder, etc.*) as falas dos personagens aparecem, no entanto, numa oração

subordinada substantiva, em geral desenvolvida (2016, p. 369 – *grifos do autor*).

Além disso, o autor diz que pode ocorrer a elipse da conjunção integrante e acrescenta:

No plano expressivo, assinala-se, em primeiro lugar, que o emprego do discurso indireto pressupõe um tipo de relato de caráter predominantemente informativo e intelectual, sem a feição teatral e atualizadora do discurso direto. O narrador subordina a si o personagem, visto que lhe retira a forma própria da expressão (CUNHA, 2016, p. 369).

Ao contrário do primeiro, o segundo tipo de discurso indireto analisa a expressão, as palavras utilizadas, o modo de dizer dos personagens, dando relevo a uma típica expressão, manifestando e revelando as peculiaridades das formas de falar. Ademais, demonstra a posição do narrador em relação às palavras utilizadas (ironia, desagrado, por exemplo).

O discurso direto por sua vez apresenta ao interlocutor, leitor ou ouvinte, o personagem em sua própria voz, enquanto que o discurso indireto informa o interlocutor de modo objetivo o que o personagem teria dito; todavia, quando a forma de expressão aproxima o narrador e o personagem, dando ao interlocutor a impressão de que passam a falar em uma única voz, estamos diante do discurso indireto livre (CUNHA, 2016). Othon Moacyr Garcia esclarece:

Como o nome sugere, o estilo ou discurso indireto livre ou semi-indireto apresenta características híbridas: a fala de determinada personagem ou fragmentos dela inserem-se discretamente no discurso indireto através do qual o autor relata os fatos (2010, p. 182).

O discurso indireto livre é uma construção híbrida do discurso direto e indireto. Ressalta-se, ainda, como característica particular do estilo indireto livre a permanência de interrogações, exclamações, palavras e frases do personagem na forma pela qual teriam realmente sido ditas (BECHARA, 2009). “Em suma, o discurso indireto livre é uma técnica de narrativa muito fértil em recursos estilísticos.” (GARCIA, 2010, p. 187).

Sobre a relação entre discurso indireto livre e recursos estilísticos, recorreremos a Mattoso Câmara, quando afirma que “(...) é um recurso estilístico para preservar através da informação a manifestação psíquica e o apelo contidos numa asserção a que nos reportamos.” (1978, p. 74). O autor ainda explicita, “É individual, como todos os traços de estilo, no sentido de que favorece a exteriorização do estado d’alma do

narrador em uníssono com o personagem citado (...)" (CÂMARA JÚNIOR, 1978, p. 74).

Personagens, espaço, tempo, narrador, misturam-se e confabulam em uma trama que deve ser convincente para manter a atenção do interlocutor, fazendo com que ele se sinta envolvido pelo que está sendo narrado: "a narrativa mistura representações de ações e de acontecimentos (...)" (GUEDES, 2009, p. 192). Assim é o enredo, a articulação de acontecimentos sucessivos narrados em uma história. Nele está contido a apresentação dos personagens, suas transformações ao longo da narrativa e as situações que denotam afinidade, oposição, competição, colaboração, sempre envolvido em emoções e sentimentos.

Os personagens são construções do narrador, não existindo fora das palavras, no entanto, eles simulam paixões, ações e as manipulações das pessoas presentes no mundo. Assim, os personagens são simulacros de pessoas que poderiam existir no mundo real, não havendo necessidade de serem verídicas, mas verossímeis, dessa forma, adequando-se ao conjunto de relações que constituem a obra. Pessoa é um ser vivo, personagem é um ser de papel (SAVIOLI; FIORIN, 2006, p. 192).

Os personagens podem ser tipos ou não. Eles não são tipos quando são multifacetados, isto é, expressam contradições, unindo valores contraditórios, sendo fortes e fracos, com grandes gestos e mesquinhas, virtudes e defeitos, evoluindo durante a trama. Já os personagens-tipo não apresentam contradições. Eles são só bons ou só maus, só corajosos ou só medrosos, sendo, portanto, construídos em torno de uma só ideia ou característica. Os personagens também podem ser caricaturas, quando há o exagero na caracterização do tipo, normalmente com intenções satíricas. "Assim, as personagens estão ligadas aos demais elementos do texto, como, por exemplo, tempo, espaço, ações. É isso que confere a elas verossimilhança." (SAVIOLI; FIORIN, 2006, p. 194).

As ações dos personagens ocorrem durante um tempo dado que pode ser cronológico ou psicológico. "Um elemento central na organização de textos narrativos é a sequência temporal." (MARCUSCHI, 2005, p. 29). O tempo cronológico é marcado pelo relógio, com o passar das horas e dos minutos, fundamental para narrativas históricas. Nessa expressão de tempo, é perceptível o

avançar dos ponteiros do relógio nos movimentos dos personagens durante a narração. Já o tempo psicológico não segue a linearidade dos fatos, ocorrendo na mente dos personagens. É o tempo da duração interior dos fatos, que varia de indivíduo para indivíduo, podendo misturar passado, presente e futuro para compor momentos imprecisos em relação ao tempo que se passa dentro do personagem, independente dos ponteiros do relógio, refere-se às lembranças ou vivências dos personagens (PELLEGRINI; FERREIRA, 1999). De acordo com Oliveira, “embora os fatos não tenham de ser narrados necessariamente na ordem em que teriam acontecido, pressupõe-se sempre (...) que essa ordem existe.” O autor ainda esclarece, “o que pode ocorrer é que esses fatos não apareçam no texto na ordem em que teriam ocorrido no mundo (seja esse mundo ou universo real ou fictício).” (2001, p. 34). Castilho nos detalha mais um pouco sobre tempo da narrativa:

As ações, ou figura da narração, expressam-se através dos tempos do passado, discriminando-se o pretérito perfeito para as ações pontuais. A situação, ou fundo da narração, se expressa através do pretérito imperfeito, pois as situações são durativas. Numa narrativa, portanto, falam as personagens a respeito dos eventos, e fala o narrador a respeito do ambiente em que se deram os eventos (2016, p. 239).

Narrar é relatar acontecimentos, independentemente se eles são reais ou fictícios. Assim, só podem ser relatados acontecimentos reais depois de ocorridos e os fictícios, como se já tivessem acontecido, principalmente pelo compromisso da ficção com a verossimilhança. O texto narrativo é aquele em que predominam os verbos de narração. Os verbos de narração têm a palavra pretérito em sua nomenclatura. Então, os pretéritos servem para indicar que predominantemente um texto trata-se de uma narrativa, além de exprimirem a ideia de passado. “(...) O subsistema do pretérito (pretérito perfeito, pretérito imperfeito, pretérito mais-que-perfeito e futuro do pretérito) é o conjunto de tempos por excelência da narração (...)” (SAVIOLI; FIORIN, 2006, p. 230). Por exemplo, quando ocorre o chamado *flash-back* na narrativa,

O narrador “recua” no tempo, começando o relato dos fatos por determinado momento e recuando em seguida para narrar fatos anteriores àquele, o que leva, obviamente, à não coincidência entre a ordem dos fatos no texto e sua ordem no mundo (OLIVEIRA, 2001, p. 34).

O conjunto de elementos que compõem o ambiente constitui o espaço narrativo criado pelo narrador para nele se movimentarem os personagens. A

narrativa pode ocorrer em espaço físico ou psicológico e esses espaços são figurativizados. O primeiro pode ser de interiores, como uma casa, um quarto, um hospital, uma escola, por exemplo, ou de exteriores, como um jardim, uma cidade, o sertão, na rua etc. O segundo é o ambiente interior de um personagem, sem a necessidade de um espaço físico revelado. Neste caso, a história é narrada em um fluxo de pensamentos, desejos, emoções, sonhos, impressões subjetivas, elementos que são predominantes em narrativas intimistas.

Na verdade, os espaços narrativos não precisam ter veracidade geográfica, eles não são cópias do real, do mesmo modo como os personagens. Na composição do espaço, o narrador procura construir uma correlação entre espaço e comportamento dos personagens, entre figurativização do espaço e certos temas.

Encerrando as observações sobre o tipo narrativo, cabe ainda apresentar a estrutura da narrativa. Uma das partes da estrutura da narrativa é a introdução ou apresentação em que são postos os fatos iniciais, a apresentação dos personagens, além de, às vezes, o tempo e o espaço. “O texto narrativo estrutura-se a partir de uma *situação de equilíbrio*, perturbada por um fator qualquer de *desequilíbrio*, para o qual surge uma *solução*, geradora de *novo equilíbrio* (...)” (OLIVEIRA, 2001, p. 34 – *grifos do autor*). Outra parte da estrutura é a complicação ou desenvolvimento, onde há o conflito, que pode ser mais de um, se desenvolve, complicando-se, desenvolvendo-se com foco nas ações dos personagens. O clímax é o ápice da narrativa, o momento de maior tensão, alcançando o ponto máximo da história, sendo, muitas vezes, o de maior emoção da narrativa. A última parte da estrutura é o desfecho, desenlace ou conclusão, em que é apresentada a solução final do conflito, ou conflitos, antes instaurado pelas ações dos personagens, podendo ser feliz, trágica, inesperada, cômica, surpreendente etc. Às vezes essa estrutura é apresentada em ordem alternativa, isto é, fora de ordem, todavia, ainda assim, todas elas estão presentes em um texto narrativo.

3.2 Argumentação

Argumentar é uma prática muito comum na vida em sociedade e as pessoas fazem isso cotidianamente, ainda que não percebam. A ação de argumentar é, muitas vezes, associada ao ato de dissertar, porém cada uma - argumentar e dissertar - tem características próprias. A dissertação tem como objetivo principal expor ou explanar determinado assunto, explicando ou interpretando ideias, expressando o nosso conhecimento ou o que acreditamos saber a respeito de algo. Dessa forma, temos a chance de externar a nossa opinião sem combater ideias das quais discordamos. Já a argumentação visa ao convencimento, à persuasão, tentando influenciar o ouvinte ou leitor de que a razão está conosco, procurando formar a opinião dele apresentando razões e evidências por meio de raciocínio coerente e consistente. Savioli e Fiorin partem da origem da palavra para definir o papel da argumentação:

Observemos a origem do termo: vem do latim *argumentum*, que tem tema *argu*, cujo sentido primeiro é “fazer brilhar”, “iluminar”. (...) Pela sua origem, podemos dizer que argumento é tudo aquilo que faz brilhar, cintilar uma ideia. Assim, chamamos argumento a todo procedimento linguístico que visa a persuadir, a fazer o receptor aceitar o que lhe foi comunicado, a levá-lo a crer no que foi dito e a fazer o que foi proposto (SAVIOLI; FIORIN, 2006, p. 284 – *grifos do autor*).

O texto argumentativo tem como objetivo convencer o ouvinte ou leitor de uma tese, fazendo-o crer na veracidade nela contida ou apresentada. Isso, no entanto, não é o suficiente para caracterizar um texto como argumentativo. É preciso a explicitação dos argumentos para distinguir o tipo textual argumentativo de outros tipos textuais (OLIVEIRA, 2001). Como também afirma Marcuschi, “Os textos argumentativos se dão pelo predomínio de sequências contrastivas explícitas.” (2005, p. 29). Ademais, o encadeamento de proposições visando à defesa de uma opinião e ao convencimento do interlocutor torna a argumentação mais explícita a partir do uso de marcas linguísticas específicas, como conectivos condicionais, concessivos, conclusivos, consecutivos, além dos contrastivos (HENRIQUES, 2018). Cujas finalidades são convencer ou persuadir o interlocutor, como aponta Abreu:

Convencer é saber gerenciar informação, é falar à razão do outro, demonstrando, provando. Etimologicamente, significa *vencer junto com o outro* (com + vencer) e não *contra* o outro. *Persuadir* é saber gerenciar relação, é falar à emoção do outro. A origem dessa palavra está ligada à preposição *per*, “por meio de”, e a *Suada*, deusa romana da persuasão. Significava “fazer algo por meio do auxílio divino” (2013, p. 11 – *grifos do autor*).

Como apontou o estudioso, convencimento e persuasão não são palavras sinônimas. É possível convencer as pessoas, sem conseguir persuadi-las. De outro modo, uma pessoa já pode estar persuadida a fazer algo, sem estar convencida e, por isso, seria necessário apenas convencê-la. A distinção entre os dois termos, convencer e persuadir, dá-se no campo das ideias e das emoções, respectivamente. Assim, quando tentamos convencer alguém, o intuito é fazer com que a pessoa passe a pensar como nós, aceitando o nosso pensamento como coerente e certo. Já para persuadir, procuramos sensibilizar o outro para praticar uma determinada ação, ou seja, temos a finalidade de fazer com que esse alguém realize algo que nós desejamos. “Argumentar é, pois, em última análise, a arte de, gerenciando informação, convencer o outro de alguma coisa no plano das ideias e de, gerenciando relação, persuadi-lo, no plano das emoções (...)”, dessa forma, tendo sempre o objetivo final de o outro “(...) fazer alguma coisa que nós desejamos que ele faça.” (ABREU, 2013, p. 11). E complementa Grácio:

Nesta vertente a argumentação é conotada com os dotes artísticos através dos quais um orador é capaz de influenciar aqueles com quem interage e o desempenho discursivo torna-se ele próprio numa das dimensões fundamentais da eficácia argumentativa (2010, p. 34).

Quanto maior o conhecimento de estratégias argumentativas maior será a eficácia do texto e o poder de convencimento dele sobre o receptor, pois mais consistente torna-se a argumentação, que ganha mais credibilidade e maior validação a partir do uso de recursos linguísticos com a finalidade de persuasão. “Enquanto forma de influência, a argumentação liga-se à comunicação persuasiva que consegue mobilizar a atenção e deixar impressões favoráveis, fazendo passar a mensagem com eficácia.” (GRÁCIO, 2010, p. 34).

Os argumentos de autoridade são fortes influenciadores para validar uma tese ou um ponto de vista. O uso de citações de autores renomados ou autoridades em determinado assunto de área específica da atividade humana faz com que os autores citados sejam fiadores da veracidade do que está sendo exposto. Além disso, as citações dão credibilidade ao emissor da argumentação, demonstrando que ele se inteirou sobre o assunto que está sendo abordado e que tomou conhecimento sobre o que outros autores já pensaram a respeito. Para Breton, a primeira categoria de argumentos é preenchida pelo argumento de autoridade:

A primeira categoria de argumentos, que têm por objeto enquadrar o real a fim de fazer nele um lugar para a opinião proposta, é constituída pelos argumentos de autoridade. Sua forma é constante: o real descrito é o real aceitável porque a pessoa que o descreve tem a autoridade para fazê-lo (1999, p.76).

Os fatos usados em um texto constituem importantes elementos para a argumentação, quanto mais notórios, mais evidenciam o ponto de vista do argumentador. Exemplos também podem ser usados para fundamentar a defesa de uma opinião, se vistos como fatos típicos ou representativos de determinada situação, assim como o uso de dados estatísticos, fatos específicos com grande valor de persuasão que podem constituir prova ou evidência incontestável (GARCIA, 2010).

De acordo com Savioli e Fiorin, “O argumento terá muito mais peso se a opinião estiver embasada em fatos comprobatórios.”, e alertam: “Os dados apresentados devem ser pertinentes, suficientes, adequados, fidedignos.” (2006, p. 286).

O que importa como informação são as entidades, as proposições sobre elas e as relações entre estas proposições, sobretudo as de condicionalidade, causa/consequência, de oposição (ou contrajunção), as de adição (ou conjunção), de disjunção, de especificação, inclusive exemplificação, as ampliação, de comprovação, etc (TRAVAGLIA, 2007, p. 43).

De acordo com a teoria da comunicação, é preciso que seis fatores intervenham no processo de comunicação para que haja um ato comunicativo. São eles: o emissor, o receptor, a mensagem, o código, o canal e o referente. Dentre as estratégias de persuasão, é possível escolher como foco um ou mais dos fatores que compõem o ato comunicativo, todavia, um deles é dominante. Essa escolha deve-se ao objetivo proposto no texto argumentativo.

O texto pode ter foco no emissor, ou seja, em quem produz a mensagem, credenciando-o para um dado tipo de comunicação. Similarmente, a estratégia pode estar centrada no receptor, aquele a quem a mensagem é transmitida, criando imagens favoráveis daquele a quem se deseja persuadir. De outro modo, o foco pode estar no referente, isto é, na situação a que a mensagem remete, citando provas concretas, estatísticas, experimentos, conhecimento do mundo, dados da situação ou da realidade. A estratégia também pode estar voltada para a mensagem, baseando-se na construção ou articulação concatenada do texto, pois a boa construção de um enunciado fala por si só. O código, o sistema linguístico, pode

ser objeto de estratégia argumentativa, explorando as oposições da nossa língua e os significados das palavras. Finalmente, o canal pode ser o foco principal, ou seja, valorizar-se o conjunto de meios pelos quais a mensagem é transmitida, colocando em destaque o veículo transmissor (SAVIOLI; FIORIN, 2006). Quando bem explorado, o domínio desses recursos faz com que o texto pareça verdadeiro para quem o lê, cumprindo a sua função argumentativa. Concluindo a explanação sobre o tipo argumentativo trazemos a voz de Perelman:

Toda argumentação supõe, portanto, uma escolha, que consiste não só na seleção dos elementos que são utilizados, mas também na técnica da apresentação destes. As questões de forma se mesclam com questões de fundo para realizar a presença (2005, p. 136).

3.3 Exposição

Para a apresentação de ideias, de conceitos, de informações sobre um fato específico ou objeto de estudo, faz-se necessário o uso do tipo textual expositivo. Ele é ideal para seminários, congressos, conferências, palestras, pois expõe conhecimentos para informar ou explicar algo, levando os interlocutores a refletirem a respeito de um determinado tema por meio do entendimento e da razão:

Nesse tipo de texto, o autor, com a autoridade do especialista, dirige-se a um destinatário leigo, ficando excluída a possibilidade de contestação, por se considerar que o destinatário dará ao autor uma espécie de “crédito de confiança” que eliminará o clima de polêmica necessário à existência da argumentação (OLIVEIRA, 2001, p. 35).

A exposição consiste em apresentar ou discutir uma ideia de modo ordenado, tendo por objetivo a sistematização de informações para fins didáticos, sem, no entanto, a necessidade de defesa de um ponto de vista. “O processo é apenas demonstrativo, sem o objetivo de engajamento ou convencimento do destinatário.” (HENRIQUES; ANDRADE, 2007, p. 127). No tocante à nomenclatura, “Pode-se dizer *dissertação argumentativa* e *dissertação expositiva* ou simplesmente *texto argumentativo* e *texto expositivo*.” (OLIVEIRA, 2001, p. 35 – *grifos do autor*).

O expositivo trabalha a apresentação textual de diferentes formas dos saberes sem qualquer contraposição (o que levaria à argumentação, com sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição), nem qualquer problematização (o que vai acontecer no explicativo) (TRAVAGLIA, 2018, p. 1349 – 1350).

O texto expositivo é o tipo de construção na qual predomina a atitude comunicativa de informar, incluindo asserções a respeito do mundo, ou seja, do referente, destacando-se a presença da razão e da objetividade. Além disso, segundo Marcuschi, “Os textos expositivos apresentam o predomínio de sequências analíticas ou então explicitamente explicativas.” (2005, p. 29). Dentre as marcas linguísticas principais estão o uso de conectivos causais, explicativos, aditivos, alternativos, temporais, proporcionais, finais e, preferencialmente, o uso predominante da terceira pessoa sobre as outras duas (HENRIQUES, 2018).

Cabe observar que no tipo textual expositivo, a causalidade costuma estar associada a uma visão generalizante, normalmente a serviço do ato de analisar. Portanto, a causalidade no sentido restrito, isto é, expressa pelas conjunções causais e seus equivalentes semânticos é uma categoria típica da exposição. Dessa forma, a exposição costuma predominar também em verbetes de enciclopédias, livros didáticos e aulas. Disso resulta uma macro estrutura concatenada de modo lógico, organizada amiúde pelo método dedutivo e por um alto índice de coesão referencial (OLIVEIRA, 2007).

3.4 Descrição

O texto descritivo é um tipo de construção fundamentada pelo encadeamento de traços que servem para caracterizar a composição de seres vivos, objetos, conceitos e acontecimentos (HENRIQUES, 2018). Assim, o ato de descrever engloba apontar atributos de elementos que, a partir do momento em que são descritos, podem ser denominados como objeto da descrição (OLIVEIRA, 2001). Para Othon Moacyr Garcia,

Descrição é a apresentação verbal de um objeto, ser, coisa, paisagem (e até de um sentimento: posso descrever o que *eu* sinto) (...), através da indicação dos seus aspectos mais característicos, dos seus traços predominantes, dispostos de tal forma e em tal ordem (...), que do conjunto deles resulte uma impressão singularizante da coisa descrita, isto é, do *quadro*, que é a *matéria* da descrição (2010, p. 285 – *grifos do autor*).

A descrição literária visa a transmitir a impressão que o objeto da descrição pode despertar na mente do leitor. Para isso, é necessário ressaltar as

peculiaridades e os aspectos que mais impressionam os sentidos (GARCIA, 2010), porque estes, “São sensações visuais, auditivas, táteis; gustativas, olfativas; traços emocionais ou reflexões externadas pelo escritor.” (HENRIQUES; ANDRADE, 2007, p. 120). Deve-se dar atenção aos detalhes do objeto da descrição para que se possa conseguir uma imagem dele e não uma mera cópia, assim, ele causará no leitor uma impressão viva. Dessa forma, a descrição literária vai muito além do resultado de uma fotografia ou ser como um retrato, pois ela é interpretação, isto é, admite ser interpretada pelo leitor (GARCIA, 2010).

O tipo descritivo vai se caracterizar por trazer a localização do objeto de descrição (não obrigatoriamente), características (cores, formas, dimensões, texturas, modos de ser, etc.) e/ou componentes ou partes do “objeto” descrito (TRAVAGLIA, 2007, p. 43).

É possível observar que na descrição há grande ocorrência de substantivos e adjetivos, e a seleção deles pode denotar ideologia por parte do autor. De acordo com Savioli e Fiorin, “Uma descrição não é algo neutro, pois, a partir dos elementos selecionados e da forma como são apresentados, revela uma visão de mundo.” (2006, p. 246). Um dos recursos linguísticos à disposição do descritor literário é a linguagem figurada, pois ela é carregada de expressividade e contribui para causar no leitor associações de ideias e fortes impressões, principalmente o uso de metáforas e metonímias (GARCIA, 2010). “O autor tem, portanto, de selecionar e ordenar adequadamente os elementos a serem incluídos no texto, tendo como diretriz, nesse processo decisório, o objetivo com que o texto é produzido.” (OLIVEIRA, 2001, p. 34). Desse modo,

a descrição serve para apresentar personagens, lugares, estados, que, no curso da ação, sofrerão transformações. Por isso, o texto descritivo não relata mudanças de situação; nele, *ações e qualidades são vistas como um estado único* (SAVIOLI; FIORIN, 2006, p. 242 – *grifos nossos*).

No texto descritivo, as marcas linguísticas principais são os verbos de situação e expressões qualificativas em geral. Como a descrição apresenta aspectos sucessivos do mesmo fato, as peculiaridades descritas não apresentam anterioridade ou posterioridade entre seus enunciados. Portanto, o ato de descrever ocorre em concomitância com o objeto descrito. Basicamente, dois tempos verbais são utilizados para fazer descrições. Um deles é o presente do indicativo que expressa simultaneidade em relação ao momento da fala. O outro é o pretérito imperfeito que resguarda valor simultâneo em relação a um marco temporal pretérito

instalado no enunciado. Faz-se importante frisar que os dois podem estar presentes em um mesmo texto descritivo (SAVIOLI; FIORIN, 2006).

A perspectiva do observador em relação ao objeto descrito determina a ordem na enumeração dos detalhes significativos mais característicos. Acrescentamos, de acordo com Marcuschi, que, “(...) no caso de textos descritivos predominam as sequências de localização.” (2005, p. 29). A descrição deve apresentar o objeto de modo progressivo, detalhe por detalhe, para que o leitor possa formar uma imagem unificada em sua mente, a partir das impressões causadas pelo objeto da descrição (GARCIA, 2010). Savioli e Fiorin apontam: “(...) sua organização é espacial, descreve-se de cima para baixo, da esquerda para a direita, de dentro para fora, do conteúdo para o continente, etc.” (2006, p. 242). Assim, é preciso organização e seleção para que a descrição seja efetiva, ela não deve ser desordenada e muito menos apresentar todos os detalhes descritos de uma só vez. Sobre isso, Oliveira reitera, “(...) tem-se de decidir em que ordem se vão apresentar no texto os aspectos observados.”, e esclarece, “como todo objeto tem um número infinito de atributos, quem descreve, isto é, o descritor, tem de selecionar os que devem ser mencionados no texto.” (2001, p. 34).

Na descrição literária, a caracterização dos personagens é delineada aos poucos, acumulando traços físicos, psicológicos e, com detalhes pormenorizados da aparência, também inclui gestos, atitudes, comportamentos, sentimentos e ideias. Assim, o autor tem como propósito principal apresentar o personagem por meio de seus traços típicos, permitindo que o leitor possa distingui-lo de outros objetos da descrição. Na descrição de paisagem, o observador pode abordar a totalidade do panorama de uma só vez, para depois, aos poucos, ir enumerando as partes do todo, dando preferência pela ordem de proximidade, sem acumular pormenores insignificativos. Já a descrição de ambiente está voltada para o interior de cômodos e não de panoramas. Visualiza-se o ambiente assinalando apenas os traços distintivos, típicos, aspectos peculiares e adornos pertinentes (HENRIQUES; ANDRADE, 2007). As descrições literárias visam sempre a gerar no leitor impressões, não apenas visuais, mas também sensações, cheiros e gostos, tornando o ato de descrever numa importante ferramenta. “É importante ressaltar que uma descrição não é algo supérfluo ou ornamental num texto, mas tem uma

funcionalidade, pois fixa caracteres, dá qualificações para personagens, espaços, tempos.” (SAVIOLI; FIORIN, 2006, p. 246).

Quando está voltado para a linguagem poética, o texto descritivo é qualitativo, transformando o caráter linear da sintaxe verbal para recuperar, por meio de analogias, as qualidades físicas, sensíveis. Um outro tipo de texto descritivo é o indicial. Ele disseca pela linguagem verbal o objeto descrito, quebrando-o em partes, de modo que a atenção do receptor mantenha-se no objeto em questão. Há também o tipo descritivo conceitual, muito comum nas enciclopédias, funciona como uma representação de um tipo de objeto (SIMÕES; ABREU, 2004).

Com relação ao ponto de vista, dois tipos de descrição são decorrentes do ponto de vista mental do observador. Primeiramente, a descrição subjetiva ou impressionista, que é marcada por refletir o estado de espírito de quem descreve. Dessa forma, não há o compromisso com a realidade em descrever o objeto como ele é, porém o próprio estado psíquico do descritor é a referência. Destacam-se as suas preferências, sendo alheio ao crivo da razão ou da lógica. Nesse tipo de descrição, o resultado é uma imagem vaga, imprecisa, nebulosa, cheia de conotações, pois o observador não descreve o que vê, mas o que pensa estar vendo.

A segunda é a descrição objetiva ou expressionista que tem como característica a realidade exata. Nessa descrição, os detalhes são registrados de modo nítido, apresentam-se dimensionalmente em forma, cor, peso, tamanho, cheiro; muito característico da descrição técnica ou científica (GARCIA, 2010).

A descrição técnica apresenta precisão no vocabulário, a exatidão dos pormenores e linguagem denotativa. Pode ser usada para descrever objetos, aparelhos, mecanismos, processos, fenômenos, fatos, lugares e eventos. Apresenta como característica ser objetiva, convincente e esclarecedora, não tendo por finalidade a expressividade linguística. A descrição científica, de campo ou de laboratório consiste em enumerar detalhadamente as características do objeto da descrição. Apresenta estrutura de frases curtas, em grande parte nominais, ordenamento lógico dos elementos descritos e vocabulário estritamente denotativo (GARCIA, 2010).

A descrição de processo demonstra as fases da fabricação de um produto, de um trabalho de pesquisa, de uma investigação, mostrando o funcionamento de aparelhos, mecanismos ou estágios de um procedimento (GARCIA, 2010). Sobre esse tipo de descrição, “a finalidade de *descrição de um processo* configura-se perfeitamente na estrutura sintático-semântica do *texto técnico*.” (GUIMARAES, 2006, p. 18 – *grifos do autor*). Os textos técnicos configuram-se em linguagem denotativa e em seu núcleo apresentam, normalmente, a descrição de um processo. Esse tipo de descrição exige do autor, além de conhecimento completo e pormenorizado do assunto, senso de equilíbrio para não fazer uma descrição detalhada demais e nem muito simplificada. Por isso é muito comum o uso de diagramas, ilustrações, gráficos, mapas e desenhos junto à descrição de processo para equilibrar as informações e como esclarecimento indispensável (GARCIA, 2010).

3.5 Injunção

O tipo textual injuntivo consiste em o enunciador explicitar sua intenção de levar o destinatário, ouvinte ou leitor a praticar determinados atos ou ter certas atitudes (HENRIQUES, 2018). Assim, a injunção visa a indicar o procedimento para a realização de algo, para a concretização de uma ação, a partir da explicação e demonstração de um método. Dessa forma, esse tipo de texto tem a função de transmitir ao leitor mais do que informações, tem a finalidade de conduzi-lo a fazer algo específico, como a realização de um trabalho ou utilização correta de instrumentos ou ferramentas, por exemplo.

O texto *instrucional* também chamado *injuntivo*, *procedimental*, *procedural* ou *diretivo* – é na verdade um tipo específico da descrição de processos, caracterizando-se pelo objetivo de “fazer saber fazer”, isto é, de capacitar o destinatário a executar uma tarefa específica decomponível em “minitarefa” menores, ordenadas cronologicamente, dando ao leitor instruções do tipo: “primeiro faça isto, depois isto, depois aquilo” e assim por diante (OLIVEIRA, 2001, p. 35 – *grifos do autor*).

As formas verbais imperativas são as marcas linguísticas principais para a injunção, assim como os seus equivalentes semânticos, uso de vocativos e auxiliares modais, como dever, poder, ter de, ter que, entre outros. Sobre isso,

destaca Marcuschi, “Os textos injuntivos apresentam o predomínio de sequências imperativas.” (2005, p. 29). A injunção é o tipo textual frequentemente usado em manuais de instrução, manuais de aparelhos, receitas culinárias, folhetos explicativos, em regulamentos, em textos de lei, em *softwares* autoexplicativos, nas regras da gramática normativa etc. (OLIVEIRA, 2007).

Consideramos como injuntivos o tipo de discurso e texto que é dado por um modo de enunciação em que, com relação ao referente, ao objeto de dizer, ao assunto, o enunciador/locutor se coloca na perspectiva do fazer ou acontecer posterior ao tempo da enunciação (TRAVAGLIA, 1991, p. 1290).

Encerrado os estudos sobre as tipologias textuais, cabe justificar a apresentação delas para este trabalho. Elas são importantes porque permitem ao aluno maior entendimento sobre textos, conseqüentemente, tornando-se relevante ferramenta para melhor compreender a Língua Portuguesa. Além disso, o conhecimento profícuo das tipologias faz com que o estudante tenha maior consciência acerca da própria produção textual, reconhecendo características tipológicas para auxiliá-lo no discernimento pormenorizado de um texto, identificando se determinado texto é de um tipo ou de outro. Assim, expandir o aprendizado para o discente a respeito das tipologias textuais significa maior interiorização de conhecimentos linguísticos, melhor preparando-o para o convívio em sociedade como cidadão.

4 A IMPORTÂNCIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS: ALGUMAS CONCEPÇÕES

É de relevância fundamental para ampliar a compreensão sobre o texto, não só o estudo dos tipos, mas também dos gêneros textuais. Os padrões regulares de organização textual constituem textos que se materializam em gêneros diversos. Os gêneros são variáveis de acordo com o tempo e com as condições históricas de cada grupo aos quais pertencem, logo, muitos podem desaparecer, surgir ou serem modificados conforme as mudanças na sociedade (ANTUNES, 2010).

De acordo com Marcuschi, “(...) os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem.” (2005, p. 20). Prova disso, é a noção de gênero historicamente se originando na Antiguidade Clássica em uma perspectiva mais literária com o filósofo grego Platão. Mais tarde, Aristóteles faz a primeira tentativa de classificação dos gêneros: deliberativo, usado para aconselhar ou desaconselhar; judicial, utilizado para acusar ou defender; e epidíctico, com a finalidade de louvor ou censura (SANTOS; SEBASTIÃO; BARBALHO, 2017).

Os gêneros surgem a partir de necessidades e atividades socioculturais e também acompanham as inovações tecnológicas. Primeiramente, um conjunto limitado de gêneros foi desenvolvido por povos de cultura fundamentalmente oral. Em um segundo momento, multiplicam-se os gêneros com a invenção da escrita alfabética, para depois se expandirem com o aparecimento da cultura impressa, na fase intermediária de industrialização, dando início a uma grande revolução cultural. Atualmente, novos gêneros e novas formas de comunicação instauram-se no nosso cotidiano, não só na modalidade oral como na modalidade escrita, por conta da presença do computador e da *internet* na vida das pessoas (MARCUSCHI, 2005).

Sempre houve nomes para as diferentes categorias de textos, tratando-se de denominações, entretanto, baseadas no senso comum e não fundamentadas em critérios rigorosos de classificação. A nomenclatura dos gêneros textuais foi herdada da cultura greco-latina, com longa tradição no meio escolar e nas universidades, todavia, limitada ao âmbito literário. A limitação da classificação sistemática e consistente dos textos perdurou até a primeira metade do século XX. A partir daí, com a difusão dos estudos de Mikhail Bakhtin sobre gêneros do discurso vieram os

estudos baseados em uma classificação mais abrangente e expandida para outras esferas da comunicação (OLIVEIRA, 2007).

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1997, p. 280).

A noção de gênero tem sido tratada por muitos autores pelas denominações de gênero textual /ou gênero discursivo, muitas vezes entendidas como sinônimas. Isso é decorrente do ponto de vista e das escolhas teóricas de cada autor. Quando o estudo investiga as condições de produção dos enunciados e sua dimensão sócio-histórica, emprega-se a expressão gênero discursivo. Já quando é priorizada a realidade linguística do texto e sua descrição, utiliza-se a expressão gênero textual. De acordo com Henriques, “as perspectivas funcional, enunciativa, textual e comunicacional - é inevitável - se entrelaçam e, por isso, facilmente se conclui estar a palavra ‘gênero’ irremediavelmente vinculada às palavras ‘discurso’ e ‘texto’.” (2018, p. 8).

Os gêneros estão ligados às diferentes situações sociais, isto é, aos diversos contextos de utilização da língua que são marcados sócio-historicamente. “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados (...)” (BAKHTIN, 1997, p. 280 – *grifos do autor*). Dessa forma, são considerados tipos relativamente estáveis de enunciados, pois estão presentes em cada esfera de comunicação, além de possuírem uma construção composicional e se diferenciarem pelo conteúdo temático e pelo estilo.

O modo de estruturar o texto ou de organizá-lo denota a sua construção composicional. É preciso que o texto esteja vinculado a um determinado tempo e espaço, por exemplo, para que a relação de interlocução seja efetivada de modo proveitoso. Já o conteúdo temático é o domínio de sentido de que se ocupa o gênero, contudo não é o assunto específico de um texto. O conteúdo do gênero precisa estar relacionado ao tema tratado para que a comunicação faça sentido, tornando-se inteligível, enquanto o estilo versa sobre a seleção de meios linguísticos - lexicais, fraseológicos e gramaticais. Pode ser um estilo oficial de comunicação, um estilo familiar ou um estilo objetivo e neutro, por exemplo. O gênero tem a função de

presumir a imagem do interlocutor e sua compreensão responsiva perante ao enunciado (FIORIN, 2011), donde a citação de Marcuschi:

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (2008, p. 155).

As situações comunicativas sociais são recorrentes e se materializam por meio de gêneros: “tanto a identificação quanto a distinção das categorias de textos dependem diretamente de sua caracterização (...)” (TRAVAGLIA, 2007, p. 39). Os gêneros têm funções e objetivos específicos, também estilos próprios que os caracterizam. Assim, eles são considerados entidades empíricas, pois são textos socialmente materializados, ou seja, exercem práticas sociodiscursivas, tornando-se de difícil definição formal e estrutural, diferentemente das tipologias textuais, por exemplo. Por isso, seria impraticável catalogar todos os gêneros textuais existentes, já que são fenômenos sócio-históricos e culturalmente sensíveis, sendo impossível fazer uma lista fechada de todos eles. (MARCUSCHI, 2005).

De qualquer maneira, a importância de se acertar, exatamente, na identificação do gênero não é tão grande assim. Importante é reconhecer as características textuais que fazem o texto cair nesse ou naquele gênero e não em outros bem diferentes (ANTUNES, 2010, p. 73).

A escolha do gênero é determinada pelas esferas de comunicação nas quais os gêneros são utilizados, então, como as esferas são muito heterogêneas, os gêneros apresentam grande heterogeneidade. “A escolha do gênero deverá (...) levar em conta os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes.” (KOCH, 2003, p. 55).

Os gêneros podem ser classificados em primários e secundários. O gênero primário é considerado simples, usado em situações espontâneas de comunicação e em contextos sociais cotidianos. O gênero secundário é complexo, utilizado em situações formais, culturais, públicas de interação social, principalmente escrita, absorvendo e transmutando os gêneros primários (BAKHTIN, 1997).

De acordo com Swales, “(...) o gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias.” (1990, p. 33). Atinente a isso, podemos refletir sobre a escolha dos gêneros materializados na escrita e na oralidade. Por conta do conhecimento

em gêneros diversos, não existe a necessidade de atenção constante a todos os enunciados que ocorrem ao nosso redor. A partir do momento que um gênero é identificado, é possível ter em vista apenas um número reduzido de elementos que o compõe (MAINGUENEAU, 2004). “Em outras palavras, aprendemos no dia-a-dia a ‘moldar’ a escrita (e também a nossa fala) às formas precisas de gêneros (...)” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 57).

Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 1997, p. 302).

Os gêneros podem envolver diversos conteúdos, todavia, é preciso que a forma como o assunto é tratado siga as regras de características do gênero estabelecido para comunicação social. Isso permite que a comunicação seja produtiva, visto que um modelo de gênero serve até de parâmetro para a elaboração de outros gêneros. Caso contrário, a comunicação ficaria truncada e os participantes não se entenderiam. Por isso, “todo novo texto empírico, (...), é necessariamente construído com base no modelo de um gênero, isto é, ele pertence a um gênero.” (BRONCKART, 1999, p. 138). No tocante à forma e ao conteúdo, salientamos ainda que o mais importante sobre os gêneros não é a substância nem a forma, no entanto a ação social que eles exercem (MILLER, 1984).

De acordo com o ponto de vista que se privilegia, é possível fazer um gênero de discurso entrar em três modos de agrupamento. O primeiro diz respeito às esferas de atividade, visto que um mesmo gênero de discurso pode estar relacionado a diferentes esferas de atividade, como um romance, por exemplo, que pode derivar da esfera literária. Como não são um espaço homogêneo, as esferas podem ser escalonadas em núcleo e periferia de naturezas variadas. O núcleo é formado pelos gêneros de discurso que estão mais próximos de serem associados a uma determinada esfera de atividade. No núcleo do discurso literário estão, por exemplo, os gêneros nos quais um escritor se dirige ao público (romances, peças de teatro, poemas), enquanto que há um grande número de outros gêneros periféricos ligados ao núcleo (críticas de jornais, correspondência entre autores e editores). Então, a partir desse enfoque, tanto o núcleo dos gêneros de discurso quanto a sua periferia estão inter-relacionados indissociavelmente (MAINGUENEAU, 2015).

O segundo modo de agrupamento versa sobre os campos discursivos, referindo-se a uma lógica de campo na qual se confrontam diversos posicionamentos entre as esferas de atividade, como o discurso político ou o discurso religioso, por exemplo. Em um partido político ou uma doutrina, os posicionamentos são entendidos como enunciados que se relacionam com a construção e a preservação de diversas identidades enunciativas em constante concorrência entre si. Os campos discursivos têm delimitações recíprocas, contudo não apresentam estruturas estáticas, pois nunca são espaços homogêneos (MAINGUENEAU, 2015).

O terceiro modo de agrupamento aborda os lugares de atividade onde os gêneros de discurso são produzidos e consumidos, como lugares institucionais, por exemplo. Nas instituições existem os gêneros de discurso oficiais que são utilizados por indivíduos que trabalham juntos, como o discurso empresarial. Além disso, há também os gêneros que circulam na instituição, porém são produzidos em outro lugar, fazendo a ligação entre a instituição e os indivíduos que não trabalham nela, como os clientes (MAINGUENEAU, 2015).

É possível refletir que cada gênero constitui uma espécie de agrupamento particular ou de classe que representa um conjunto de textos com semelhanças formais realmente próximas. Por isso, cada gênero admite subtipos no interior de seu próprio escopo, demonstrando um funcionamento complexo e heterogêneo da língua como parte de muitas e diferentes relações histórico-sociais (ANTUNES, 2009). As situações culturalmente construídas nas quais os textos se efetivam indicam que a tipicidade dos gêneros decorre de outra anterior. Daí ser possível prever os modos de desenvolver um determinado gênero, a partir de regularidades lexicais, gramaticais, estruturais e de conteúdos. Apesar disso, os gêneros são flexíveis, modificando-se com o passar do tempo de acordo com a trajetória cultural de diferentes grupos, assumindo novas formas, representações e valores.

Os gêneros existem dentro de tipologias textuais, ou seja, os tipos são preenchidos por gêneros. É possível afirmar que tanto os gêneros quanto os tipos textuais não existem isoladamente, eles estão integrados e constituem o texto em funcionamento, por isso o estudo de algumas das concepções mais importantes sobre os gêneros textuais se faz relevante para esta pesquisa, no intuito de aprofundar o conhecimento sobre o texto como um todo. Além disso, esse capítulo

torna-se basilar para a compreensão das letras de canções como gênero, tema a ser tratado no capítulo posterior.

5 LETRAS DE CANÇÕES: UM GÊNERO

A canção resguarda características próprias, visto que une letra, música e melodia. Com isso, certos mecanismos da linguagem podem passar despercebidos pelo fato desses três elementos estarem vinculados. O gênero canção pode ser compreendido como um discurso lítero-musical que enfatiza o dialogismo da canção e da poesia, porém, apesar de haver semelhanças entre letra de música e poesia, como o trabalho com a linguagem, presença de rimas e ritmo, por exemplo, a letra ocupa um espaço próprio, como parte de um gênero híbrido.

É do pesquisador Nelson Barros da Costa (2002) a definição que trazemos para o termo canção, assunto desta pesquisa.

A canção é um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, pois é resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia). (...) Assim, a canção exige uma tripla competência: a verbal, a musical e a lítero-musical, sendo esta última a capacidade de articular as duas linguagens (COSTA, 2002, p. 107).

A competência lítero-musical pode ser entendida como a capacidade de articular as linguagens verbal e a musical, portanto, a canção não deve ser pensada como um texto exclusivamente verbal, muito menos como um texto exclusivamente melódico. O gênero canção é a junção dessas duas linguagens, pode ser situado em uma fronteira instável entre a oralidade e a escrita, pois contém tanto aspectos da primeira quanto da segunda (COSTA, 2001).

Na prática discursiva da canção, é possível identificar uma relação intersemiótica em diversos planos:

Na evocação de movimentos somáticos por parte da melodia, que podem também ser aludidos na letra (linguagem musical + linguagem coreográfica + linguagem verbal); na figuração, no interior da letra, de um percurso descritivo à maneira de uma pintura (linguagem verbal + linguagem pictórica); quando de seu registro escrito para distribuição comercial (“encarte” ou “capa” do álbum), ela pode aparecer acompanhada de ilustrações, fotos ou pinturas, e/ou ter sua configuração escrita estilizada (linguagem verbal escrita + linguagem pictórica) (COSTA, 2001, p. 128).

Cada prática discursiva supõe gestos enunciativos próprios. No caso da prática discursiva lítero-musical, por exemplo, a composição, a interpretação, a gravação são gestos típicos dessa prática e cada um provoca múltiplos atos

semióticos. A composição é, por exemplo, um gesto que pode incluir os atos de musicar, cantar, tocar, versejar.

Levando em consideração que os gêneros textuais variam de acordo com os lugares e as épocas e que novos gêneros surgem a partir de assimilações de características de gêneros já existentes, ou seja, gêneros secundários reelaboram gêneros primários, a canção é um gênero secundário da esfera musical (CARETTA, 2013). Por isso, as características da oralidade estão presentes no processo constitutivo da canção, sofrendo as influências dos gêneros da fala, por exemplo.

Vemos, então, letras que representam um diálogo, como *Eu dei*, de Ary Barroso; um lamento, como *Lamento*, de Pixinguinha e Vinícius de Moraes; um apelo, como *Volta*, de Lupicínio Rodrigues; um conselho, como *O Mundo é um moinho*, de Cartola; etc. A letra de uma canção pode ainda requisitar gêneros da língua escrita, como *Cordiais Saudações*, de Noel Rosa, que recupera a carta (CARETTA, 2013, p. 94 – *grifos do autor*).

O gênero primário que constitui a canção está relacionado ao modo de dizer do cancionista, isto é, o acabamento melódico dado por ele ao elemento linguístico oral. Isso se deve ao fato de a canção, como gênero secundário, ser resultado de um convívio cultural complexo, desenvolvido e organizado, portanto, os gêneros primários da esfera do cotidiano têm sua forma, significado e tom adaptados. Assim, a integração letra e melodia é o que insere os elementos advindos da comunicação cotidiana na esfera artística, poética e musical, tornando-se fundamental na amplificação do gênero canção.

A canção herda características dos gêneros prosaicos, justamente por utilizar gêneros primários da comunicação, a partir da representação de situações e expressões populares, readaptando modelos composicionais da esfera do cotidiano e orientando as inflexões melódicas por conta da predominância da fala. Dessa forma, é possível dizer que a canção se relaciona com duas formas de dialogismo, uma é a esfera do cotidiano e a outra é a esfera musical.

5.1 Letra de canção: um pouco de história

A arte é um dos modos mais sublimes de representação do espírito humano, pois pode expressar sentimentos e sensações; não obstante, está longe de aquietar-se na alienação infértil. Como defende Fischer (1981, p. 57), “A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la (...)”. É ferramenta produtiva de libertação do pensamento e de transformação social. Assim aponta Andrade:

Dizem os arqueólogos e etnógrafos que o arco primitivo foi ao mesmo tempo instrumento de morte e de música. Desferindo a flexa, o arco servia ao homem para matar, mas dedilhado e vibrante servia para dar sons musicais. (...) Como o arco que vibra tanto para lançar longe a flecha como para lançar perto o som: a voz humana tanto vibra para lançar perto a palavra como para lançar longe o som musical (1991, p. 32).

Com essa alegoria sobre o surgimento da música, discorre-se também sobre o instrumento vocal que, assim como o arco, tem dois destinos dissemelhantes, segundo o autor: a palavra e a música. Para o modernista Mário de Andrade (1972), a música deveria ser identificada como expressão da alma do povo, refutando cópias de modelos musicais de outros países. No Brasil, os artistas deveriam se aproximar da música verdadeiramente brasileira, oriunda do ambiente popular, como enaltecimento do povo brasileiro e da autenticidade da cultura nacional. Dessa forma, a construção da música artística brasileira seria advinda apenas do folclore rural e urbano: música rural, folclórica, o choro e o samba, por exemplo, desde que não tivessem sofrido influências consideradas deletérias do urbanismo e do mercado cultural.

O mito da origem da Música Popular Brasileira (MPB), segundo o pesquisador Ricardo Cravo Albin (2003), diz que ela teria surgido em uma senzala com os negros, tendo como acompanhamento as palmas dos índios, enquanto os colonizadores brancos eram envolvidos pelo cantarolar das negras. Por isso, o pesquisador afirma que a MPB é primogênita da civilização mulata no Brasil e que buscar as origens dos ritmos nacionais é uma forma de resgatar a formação da autenticidade da música brasileira.

De acordo com Tinhorão (1997), a partir do momento em que a música é disseminada nas rodas públicas, inicia-se a formação de uma música popular urbana que ocorre juntamente com o crescimento das cidades modernas, já que a população precisava de novas formas de lazer. Com isso, a música folclórica, mais

ligada ao mundo rural, perde reverberação com a população urbana, pois a música popular agora caracteriza o mundo urbano das cidades e o individualismo burguês.

A partir dessas observações, podemos refletir que, assim como a Língua, a música faz parte da formação do ser humano em sociedade. Ela une as pessoas, reivindica as próprias origens da população, fortalece a autenticidade do indivíduo como pertencente a uma nação e reflete a nossa miscigenação racial na formação da música brasileira.

5.2 Letra, música e canção

Devido às novas relações sociais nos grandes centros, o cantar amoroso passa a ser divulgado por cancionistas populares. A partir daí, a letra adquire grande importância na junção com a melodia, pois o seu conteúdo passa a concorrer diretamente com ela, transformando uma música mais dançante em uma mais contemplativa.

Ao contrário das cantigas tradicionais do mundo rural até então dominantes – onde canto, música e dança se fundiam num todo, representado pela comunhão dos movimentos do corpo e das vozes em coro – agora a melodia acompanhante começava a disputar com as palavras a preferência dos ouvidos (TINHORÃO, 1997, p. 45).

Como uma das consequências, o termo “letra”, que é uma abreviação de “letra nova”, passa a designar o conjunto de versos de uma canção (TINHORÃO, 1997). Historicamente, a prática musical do Brasil sempre esteve associada à pequenas narrativas ou cenas cotidianas, podendo mesmo ser vista como uma espécie de oralidade musical, por isso, quando as formas sonoras se mesclam às formas linguísticas, o sentido se torna completo dando início ao chamado gesto cancional (TATIT, 2004).

O compositor ao transformar o ato de fala em “ato de canto” produz um enunciado-canção formado pela relação entre elementos linguísticos e musicais, ou seja, a compatibilidade entre letra e melodia é o que estabelece o enunciado da canção. Por isso, ainda que a letra utilize palavras, expressões e gêneros da língua ordinária, o letrista, inevitavelmente, dará a esses elementos outro ritmo poético,

assim como, outras entoações e formas (CARETTA, 2013). Tatit complementa as ideias de Caretta:

Ao se transformar em canção, a oralidade sofre inversão do foco de incidência: as entoações tendem a se estabilizar em 'formas musicais', na medida em que se instituem células rítmicas, curvas melódicas recorrentes, acentos regulares e toda sorte de recursos que asseguram a definição sonora da obra; da letra, por sua vez, liberta-se consideravelmente das coerções gramaticais responsáveis pela inteligibilidade de nossa comunicação diária (TATIT, 2004, p. 42).

Além disso, o autor acrescenta:

A presença da fala é a introdução do timbre vocal como revelador de um estilo ou de um gesto personalista no interior da canção. Se o ouvinte chegar a depreender o gesto entoativo da fala no "fundo" da melodia produzida pela voz, terá uma compreensão muito maior daquilo que sente quando ouve um canto (TATIT, 1997, p. 102).

As palavras tornam-se, então, formas musicais ao se transformarem em canção, passando a ter recursos sonoros próprios, como ritmo e melodia. Por essa razão, a canção pode ser falada de maneira ritmada, pois a voz é capaz de emitir diferentes e infinitas variações sonoras, sem a necessidade de qualquer instrumento para isso.

Arthur Netrovski (2002), elucida-nos que a sintonia entre a fala e a melodia é o mais relevante, logo, a melodia deve estar relacionada ao que se deseja transmitir. Assim, ao juntar melodia, harmonia e letra, temos a canção. Em outras palavras, o termo canção refere-se à música cantada, acompanhada ou não de algum instrumento musical, enquanto a música está mais ligada ao instrumental. De acordo com essas proposições, a canção sem letra seria música, a letra sem melodia, poesia.

5.3 Letra de canção e poesia

Muitos estudiosos reconhecem a especificidade da letra de canção e da poesia, gêneros com finalidades diferentes, características em comum e presentes em distintas esferas de utilização. A letra de canção está em função da melodia, enquanto na poesia a língua está em função dela mesma (CARETTA, 2013).

Das particularidades que caracterizam a letra de canção, aspectos materiais, linguísticos e pragmáticos, destaca-se a materialidade sonora dela por conta das condições de produção, modo de veiculação e cena enunciativa. Já a materialidade da poesia é predominantemente escrita, mesmo apresentando uma vocalidade intrínseca, isto é, tom e ritmo de leitura. A poesia é, mesmo assim, mais reconhecida por indícios do próprio texto escrito (COSTA, 2007). Segundo o autor:

Se partimos da premissa de que texto e melodia não são realidades separáveis (não sendo a melodia um mero meio de transmissão da letra e vice-versa), mas duas materialidades imbricadas; e, mais ainda, se partimos do princípio de que a canção é uma prática intersemiótica intrinsecamente vinculada a uma comunidade discursiva que só existe em função dessa prática e que habita lugares específicos da formação social, o mero fato de ambas, canção e poesia, utilizarem-se da materialidade gráfica em um determinado momento de sua circulação não as torna variedades do mesmo gênero (COSTA, 2001, p. 387).

É necessário salientar que o tratamento que o letrista dá ao material sonoro de uma canção não segue os mesmos princípios que o do poeta, já que na poesia a entonação está voltada para as próprias palavras. Na canção, as palavras que compõem a letra estão a serviço da música. A canção não é composta para ser lida, mas para ser cantada. Além disso, as possibilidades estilísticas das palavras estão voltadas para a melodia e o fio melódico que conduz as palavras é o que sustenta o canto (CARETTA, 2013). É possível fazer uma comparação entre o poético na poesia e na canção, segundo Tatit:

Pela poesia, a originalidade do tratamento espacial e fonológico, o trabalho com as justaposições que rompem a hierarquia discursiva pode criar outra singularidade relacionada ou não com a experiência (ou ideia) inicial. Pela canção, parece que a própria singularidade da experiência foi fisgada. Como se o texto coletivizasse a vivência, o tratamento poético imprimisse originalidade, mas o resgate subjetivo da experiência, este, só fosse possível com a melodia (1996, p. 19).

Na poesia, os aspectos linguísticos voltam-se, muitas vezes, para o uso de palavras mais raras, pouco usadas no cotidiano, mais próximas do padrão culto da língua e há uma valorização maior quanto à coesão e à coerência. Como a letra de canção tem como parâmetro a fala e não a escrita, o trabalho com a sintaxe é mais livre, com o predomínio de palavras usadas no dia a dia e o próprio elemento musical dá coesão ao elemento linguístico. Além disso, o modo de recepção da poesia está mais voltado para a leitura do que para a audição; já na letra de canção, a plenitude da recepção está na audição, seguindo uma melodia, sendo, assim, enriquecida pelo elemento musical (CARETTA, 2013). Para Valente (2004), as letras

de música e poemas da literatura apresentam diferenças, mas também alguma identidade:

No que diz respeito às letras de música, é fundamental que sejam vistas como integrantes de canções e não poemas da literatura. Elas são letras musicais ou letras poéticas e devem ser abordadas nos aspectos morfossintáticos e semântico-estilísticos quando apresentarem expressividade textual. Tanto a letra de música quanto o poema da literatura podem ter lirismo e poeticidade; e cada um é cada um e cada qual é cada qual. Apresentam peculiaridades e afinidades. São diferentes, mas têm traços comuns (VALENTE, 2004, p. 194 - 195).

Existem particularidades na melodia que marcam especificamente a canção, principalmente o contorno melódico e tipos de intervalos empregados. Na letra, há elementos que conduzem a diferentes tipos de melodias, especialmente a qualidade narrativa ou lírica. Dessa forma, letra e melodia estão ligadas e interferem diretamente uma na outra. (ULHÔA, 1999).

5.4 Letra de canção e ensino

É apontado como produtivo o trabalho com música em sala de aula por muitos pesquisadores. Entre outros motivos, isso se deve ao fato de o texto em si, a letra de canção, ser acessível aos alunos em vários contextos extraescolares. O aluno pode se sentir mais confiante ao ouvir, fora do ambiente escolar, uma canção que lhe fora apresentada em sala de aula, portanto, ele já a conhece e a compreende, o que pode ser um facilitador de interação social na vida dele (WEISS, 2021).

A música é um recurso que pode ser empregado em sala de aula a partir dos níveis iniciais de instrução, justamente por ter uma face verbal e outra não verbal, ou seja, letra e melodia, que pode aperfeiçoar habilidades de escuta, de fala, de leitura e de escrita. Como a música é um produto cultural que utiliza língua-alvo como meio de expressão, pode ser usada para apresentar aspectos de uma determinada cultura e para expor acontecimentos que ocorrem na sociedade. Além da vantagem de geralmente o aluno se entusiasmar para participar ativamente de uma atividade em sala de aula com uma letra de canção que ele conhece. Além disso, a música é

uma obra de arte que guarda surpresas que somente a interpretação dos alunos pode revelar (WEISS, 2021).

A música é útil para ajudar o aluno a memorizar informações, conhecer novas palavras e expressões, treinar a oralidade e até para ele observar algum ponto gramatical. Entretanto, esse trabalho requer cuidados para não se tornar um elemento dificultador da tarefa do professor, ao invés de ser uma oportunidade de crescimento para os alunos (WEISS, 2021, p. 73).

Dentre os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, há a utilização de diferentes linguagens “(...) verbal, *musical*, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais (...)” (BRASIL, 1998, p. 7 – 8 – *grifos nossos*). As Orientações Curriculares para o Ensino Médio também destacam como manifestações da linguagem “(...) a dança, o teatro, *a música*, a escultura e a pintura –, bem como valorizar a diversidade de ideias, culturas e formas de expressão.” (BRASIL, 2006, p. 33 – *grifos nossos*). A Base Nacional Comum Curricular aponta dentre as competências gerais, “Valorizar e fruir as *diversas manifestações artísticas e culturais*, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.” (BRASIL, 2017, p. 7 – *grifos nossos*). Isso denota a importância do professor usar manifestações artísticas ao organizar suas aulas. É possível notar que, de acordo com esses documentos, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio a educação deve ser permeada por produções culturais. A BNCC destaca entre as habilidades que precisam ser desenvolvidas:

Ouvir gravações, *canções*, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos (BRASIL, 2017, p. 109 – *grifos nossos*).

Diante dessa proposta, a produção cultural deve estar presente nas escolas e também ser apresentada aos alunos e nas aulas de Língua Portuguesa sob formas variadas, possibilitando a apreciação de nossa língua. “A beleza da língua está, não no lugar comum, mas no lugar inesperado do afeto, do deleite, do encanto, do gozo. (...) na poesia, nas *letras das músicas populares – na arte (...)*” (AGUIAR, 2008, p. 177 – *grifos nossos*). As letras de canções também são um registro da sociedade, unem as pessoas, viabilizam a reflexão e proporcionam material produtivo para o ensino. Como aponta Coelho,

As canções possibilitam um trabalho multidisciplinar e bastante significativo para o aprendizado da leitura e da escrita. Representam espaços sociais diversos, (...), demonstrando as peculiaridades linguísticas de cada usuário. É notório o prazer que as letras de música proporcionam aos alunos nas aulas. Mais do que escutar uma bela canção, o sujeito-aprendiz se reconhece como participante da construção ativa dos sentidos atribuídos a cada trecho lido e cantado (2013, p. 13 – 14).

O uso de letras de canções permite ao professor trabalhar vários aspectos da língua materna com as turmas. “Uma boa saída para quebrar o paradigma tradicional da aula e começar a lidar mais profundamente com o texto em suas várias camadas é a música.” (CUNHA, 2005, p. 311). Nas aulas de português, é possível trabalhar com a diversidade linguística contida nas letras de canções, a expressividade, a intertextualidade, os tipos e gêneros textuais, por exemplo.

Necessita-se incorporar ao ensino a *variação linguística* presente nos vários textos – jornalísticos, literários, *letras de música* – como uma forma de melhorar o rendimento do aluno, oferecendo-lhe o uso culto como algo que se soma aos outros usos, ou demais variedades que lhe devem ser apresentadas durante as aulas (CANDIDO, 2008, p. 109 – *grifos nossos*).

A variação linguística presente nas letras de canções torna-se produtiva para os alunos por ser apresentada em uso, estando, dessa forma, mais perto do universo deles. Como esclarece Oliveira, “As construções coloquiais condenadas pela gramática normativa, por sua vez, são adequadas para gêneros como letra de música popular (...)” (2007, p. 78 – 79). Isso demonstra para os alunos em sala de aula o uso e aceitação da Língua Portuguesa em suas várias vertentes, incluindo a norma padrão, mas não apenas ela como referência única na sociedade. Valente indica que os professores de Português “(...) podem, ainda, explorar aspectos dialetológicos ou sociolinguísticos, com base na nossa diversidade cultural e nossa riqueza, que se refletem na variedade da nossa música.” (2004, p. 199).

O trabalho linguístico com letras de canções abre espaço para atividades multimodais em sala de aula, como aponta Caetano:

Textos variados, letras de canções populares, crônicas, reportagens, fragmentos de livros, contos, lendas ou ficção (...) servem de material de apoio que incentiva e enriquece a discussão em torno de uma ação que resgate a identidade cultural do aluno. Só assim pode-se desenvolver no aluno a valorização do ser humano como indivíduo e membro de um grupo social, atuante, crítico, que contribua para a construção de uma sociedade mais justa (2011, p. 494).

A atividade com letras de canções favorece o encontro do aluno com a sua própria identidade cultural, ajuda-o a conhecer melhor o seu país e isso vai ao

encontro de um dos objetivos da educação que é o de formar cidadãos. “Esteja bem claro, por fim, que o que se deseja não é formar cancionistas, mas ouvintes críticos de canções, capazes de perceber os efeitos de sentido do texto, da melodia e da conjugação verbo-melódica (...)” (COSTA, 2002, p. 120). O aprendiz voltado para a compreensão crítica do que ouve nas canções e, conseqüentemente, da leitura do mundo que o cerca, está sendo ajudado a entender aspectos da vida cotidiana e preparado para o exercício da cidadania. Esse é um dos compromissos da educação e do trabalho com as letras de canções em sala de aula.

6 AS TIPOLOGIAS TEXTUAIS APLICADAS ÀS LETRAS DE CANÇÕES

Cabe explicar em linhas gerais o processo de aplicação das tipologias textuais às letras de canções utilizadas nesta pesquisa. Apoiamo-nos no aporte teórico exposto de cada tipologia textual apresentada no terceiro capítulo para fazer a aplicação dessas tipologias às letras de canções a seguir, a partir da análise comparativa da teoria com o *corpus*, elencando e destacando elementos existentes nas letras com vistas a comprovar os objetivos deste trabalho.

6.1 Narração

O homem que não tinha nada é o título da canção lançada em 2014 que está no repertório do artista Projota (José Tiago Sabino Pereira). Projota é *rapper*, compositor e ator paulistano, vencedor no ano de 2012 do Prêmio Jovem Brasileiro e *MTV Video Music Brasil* na categoria Cantor Revelação e Artista Revelação, respectivamente. Mais tarde, em 2014, venceu novamente o Prêmio Jovem Brasileiro, dessa vez, na categoria Melhor Cantor. *O homem que não tinha nada* é composição de Maria Fernanda Dutra Clemente, José Tiago Sabino Pereira, Danilo Valbusa e Pedro Luiz Garcia e está no álbum *Foco, Força e Fé* do artista Projota.

O homem que não tinha nada

O homem que não tinha nada acordou bem cedo
Com a luz do sol, já que não tem despertador
Ele não tinha nada, então também não tinha medo
E foi pra luta como faz um bom trabalhador.

O homem que não tinha nada enfrentou o trem lotado
Às sete horas da manhã com sorriso no rosto

Se despediu de sua mulher com um beijo molhado
Pra provar do seu amor e pra marcar seu posto.

O homem que não tinha nada tinha de tudo
Artrose, artrite, diabetes e o que mais tiver
Mas tinha dentro da sua alma muito conteúdo
E mesmo sem ter quase nada, ele ainda tinha fé.

O homem que não tinha nada tinha um trabalho
Com um esfregão limpando aquele chão sem fim
Mesmo que alguém sujasse de propósito o assoalho
Ele sorria alegremente, e dizia assim:

“O ser humano é falho
Hoje mesmo eu falhei
Ninguém nasce sabendo
Então me deixe tentar.”

O homem que não tinha nada tinha Marizete
Maria Flor, Marina, Mário, que era o seu menor
Um tinha nove, uma doze, outra dezessete
A de quarenta sempre foi o seu amor maior.

O homem que não tinha nada tinha um problema
Um dia antes mesmo foi cortada a sua luz
Subiu no poste, experiente, fez o seu esquema
E mais à noite, reforçou um pedido pra Jesus.

O homem que não tinha nada seguiu a sua trilha
Mesmo caminho, mesmo horário, mas foi diferente
Ligou pra casa pra dizer que amava sua família

Achou que ali já pressentia o que vinha na frente.

O homem que não tinha nada
 Encontrou outro homem que não tinha nada
 Mas esse tinha uma faca
 Queria o pouco que ele tinha, ou seja, nada
 A paranoia que não ganha te ataca.

O homem que não tinha nada, agora já não tinha vida
 Deixou pra trás três filhos e sua mulher
 O povo queimou pneu, fechou a avenida
 E escreveu no asfalto: saudade do Josué.

A letra da canção apresentada conta a história do homem que não tinha nada, Josué. Segundo Henriques e Andrade (2007), para que haja uma narração, é preciso a existência de dois elementos básicos que respondam as perguntas *quem?* e *o quê?*. O primeiro elemento faz referência aos personagens que precisam estar na história e envolvidos em algum episódio, já o segundo é o incidente que serve de base estrutural para a narração. A letra da canção responde a essas duas perguntas, visto que há personagens apresentados, no primeiro verso da primeira estrofe, “O homem que não tinha nada acordou bem cedo”, e no segundo verso da nona estrofe, “(...) outro homem que não tinha nada”. A segunda pergunta é respondida pelo encontro desses personagens no primeiro e segundo versos da nona estrofe, “O homem que não tinha nada / Encontrou outro homem que não tinha nada”. Esse encontro muda radicalmente o cotidiano do primeiro homem.

De acordo com Henriques e Andrade (2007), há quatro elementos que podem estar presentes em uma narração a partir das perguntas *como?*, *onde?*, *quando?* e *por quê?*, e o quinto elemento que é a *conclusão*, embora não seja obrigatória a presença de todos eles em uma narração. O texto preenche duas dessas lacunas não obrigatórias, uma delas respondendo o porquê do acontecido, a justificativa para o ato, “Queria o pouco que ele tinha (...)”, conforme o quarto verso da nona estrofe da letra. A outra é a conclusão, que traz as consequências geradas pelo encontro

entre os dois personagens: um deles perde a vida e há manifestações populares em protesto, “(...) agora já não tinha vida / O povo queimou pneu, fechou avenida / E escreveu no asfalto (...)”, consoante ao primeiro, terceiro e quarto versos da décima estrofe.

Uma narração tem como fio condutor a narrativa que apresenta tipos de mudança que são fundamentais para o desenvolvimento de uma história e suas consequências. Por isso, a narrativa precisa ter modificações de aquisição ou de perda para os personagens, segundo Savioli e Fiorin (2006). A narrativa da letra da canção tem um desses tipos, é a de perda, visto que o personagem central da história perde a vida. Isso é explícito no primeiro verso da décima estrofe, “O homem que não tinha nada, agora já não tinha vida”.

A partir daí, desdobram-se quatro mudanças de situação típicas de uma narrativa, presentes de modo implícito ou explícito; contudo, não é necessário ter todas as quatro em uma mesma narrativa, conforme Savioli e Fiorin (2006). A realização de algo é considerada a principal transformação da narrativa, na letra da canção há implicitamente essa mudança de situação, um assalto. Isso pode ser pressuposto pelos versos primeiro, segundo, terceiro e quarto da nona estrofe, “O homem que não tinha nada / Encontrou outro homem que não tinha nada / Mas esse tinha uma faca / Queria o pouco que ele tinha (...)”. A outra alteração presente na letra da canção é a atribuição de prêmios ou castigos aos personagens, a partir da constatação de que a principal variação da narrativa aconteceu, nesse caso, como foi pressuposto, o assalto. Verifica-se explicitamente no primeiro verso da décima estrofe, “O homem que não tinha nada, agora já não tinha vida”. Assim, na letra da canção há a atribuição de castigo ao personagem central da história: a morte dele.

A narrativa da letra da canção pode ser classificada como qualitativa, pois não segue de modo linear a apresentação dos acontecimentos, ou seja, o encadeamento das ações é feito fora da ordem cronológica, com isso, coloca-se em relevo a qualidade das ações, de acordo com Simões e Abreu (2004). Os três primeiros versos da segunda estrofe demonstram mais evidentemente a não linearidade da narrativa da letra da canção, “O homem que não tinha nada enfrentou o trem lotado / Às sete horas da manhã com sorriso no rosto / Se despediu de sua mulher com um beijo molhado”. É perceptível que se o personagem estava em um trem lotado às sete horas da manhã, não poderia em seguida se despedir de sua mulher com um

beijo molhado. Essa colocação não cronológica dos acontecimentos põe em destaque a qualidade das ações, o personagem enfrentou o trem lotado, mas não de qualquer maneira, foi “com sorriso no rosto”, para logo depois ser posto em relevo o tipo de beijo que deu em sua mulher, não um beijo simples de despedida, foi “um beijo molhado”.

Daí em diante, o desenvolvimento qualitativo da narrativa expõe tópicos da vida do personagem em questão. Narra sobre a saúde de Josué, “(...) tinha de tudo / Artrose, artrite, diabetes e o que mais tiver”, junto a isso, exalta uma qualidade dele, “(...) ele ainda tinha fé”, no primeiro, segundo e quarto versos da terceira estrofe para depois falar sobre o seu trabalho, “Com um esfregão limpando aquele chão sem fim / Mesmo que alguém sujasse de propósito o assoalho / Ele sorria alegremente (...)”, pondo em relevo mais uma qualidade do personagem ao fim da estrofe, pois mesmo se alguém sujasse o chão de propósito, “Ele sorria alegremente (...)”, segundo, terceiro e quarto versos da quarta estrofe. A sexta estrofe versa sobre a família do personagem, nos versos primeiro e segundo, “(...) tinha Marizete / Maria Flor, Marina, Mário (...)”. Já a sétima estrofe narra um problema, nos versos segundo e terceiro, e como foi a resolução a partir da ação do personagem. “Um dia antes mesmo foi cortada a sua luz / Subiu no poste, experiente, fez o seu esquema”. Percebemos, então, que o desenvolvimento da narrativa é baseado em acontecimentos da vida do personagem, sem a preocupação de narrar em ordem cronológica o seu cotidiano. Exalta-se a qualidade das ações de Josué, rompendo com a linearidade da história, denotando que a narrativa é do tipo qualitativa. Além disso, baseado nessas concatenações, é possível afirmar que as ações do personagem não seguem a linearidade dos fatos, referindo-se mais às vivências dele, indicando que suas ações estão inseridas em um tempo psicológico e não cronológico.

Dentre os elementos básicos que compõem a narrativa da letra da canção está o narrador. Ele é fundamental, mesmo que não esteja explicitamente marcado no texto. Isso é observável, por exemplo, no primeiro verso da primeira estrofe e no primeiro verso da segunda estrofe, “O homem que não tinha nada acordou bem cedo” e “O homem que não tinha nada enfrentou o trem lotado”, respectivamente. Percebemos que, de acordo com os exemplos, o narrador é parte integrante da narrativa, mas não está marcado de modo explícito. Isso se deve ao fato dele ser o

tipo de narrador que desenvolve a história em terceira pessoa, observando os acontecimentos, expondo as ações dos personagens, porém não participa, nem tem conhecimento dos pensamentos e sentimentos mais íntimos dos demais integrantes da narração.

Conforme Pellegrini e Ferreira (1999), estamos diante do narrador-observador que produz o efeito de sentido de neutralidade perante as ações com vistas à focalização parcial externa da história. O foco narrativo do narrador-observador é parcial porque abrange apenas o que lhe é possível observar e a natureza de sua observação é externa, pois desconhece os sentimentos e pensamentos dos personagens que narra. Assim, ele direciona a narrativa, sem, contudo, interferir diretamente nos acontecimentos, como por exemplo, “Ligou pra casa pra dizer que amava sua família / Achou que ali já pressentia o que vinha na frente”, terceiro e quarto versos da oitava estrofe. Dessa forma, o narrador-observador marca a articulação do personagem e o que está ocorrendo com ele, causando até um certo suspense no interlocutor, direcionando a narrativa.

Na letra da canção, o foco narrativo predominante é o discurso indireto, típico da narração em terceira pessoa, entretanto, há também a utilização do discurso direto. O discurso indireto apresenta a narrativa com ritmo mais acelerado, o narrador é responsável por explicar a fala dos personagens e como algo aconteceu, o que lhe confere um certo distanciamento emocional do que está sendo narrado, segundo Fiorin (2004). Como exemplo, os versos primeiro, segundo e terceiro da oitava estrofe, “O homem que não tinha nada seguiu a sua trilha / Mesmo caminho, mesmo horário, mas foi diferente / Ligou pra casa pra dizer que amava sua família”. É perceptível que a narração está sendo feita em terceira pessoa, “O homem que não tinha nada (...)” e “Ligou pra casa (...)”. Além disso, é o narrador quem explica a fala do personagem, “(...) pra dizer que amava sua família”, e também o que aconteceu, “Mesmo caminho, mesmo horário, mas foi diferente”. Assim, fica evidenciado o predomínio do emprego do discurso indireto na letra da canção, utilizado em nove das dez estrofes que a compõe.

Já o discurso direto permite que o personagem central da letra da canção fale em primeira pessoa, apresentando Josué por sua própria voz ao leitor ou ouvinte. Isso dá impressão de autenticidade ao discurso, falando em primeira pessoa o personagem gera um efeito de veracidade ao que está sendo dito, conforme Fiorin

(2004): “O ser humano é falho / Hoje mesmo eu falhei / Ninguém nasce sabendo / Então me deixe tentar”. Essa é a quinta estrofe da letra da canção, a única formada por versos que contemplam o discurso direto. Esse tipo de discurso torna a narração menos fluída, pois, é necessário diminuir o ritmo da narrativa, ou seja, das ações que estão ocorrendo, para que se dê voz ao personagem. Todavia, o discurso direto, ao reproduzir as palavras do personagem como ele próprio as teria pronunciado, organizado e selecionado, traz grande carga de subjetividade à narração.

A articulação dos acontecimentos narrados na letra da canção, que incluem a apresentação do personagem, as situações pelas quais ele passa e a transformação pela qual ele é acometido, constitui o enredo da trama, conforme Pellegrini e Ferreira (1999). O enredo versa sobre o cotidiano do homem que não tinha nada, Josué, e o seu encontro com outro homem que não tinha nada. O homem que não tinha nada é apresentado como uma pessoa de pouca renda, “(...) acordou bem cedo / Com a luz do sol, já que não tem despertador”, primeira estrofe nos versos primeiro e segundo. Essa informação é também apontada no primeiro verso da segunda estrofe, “O homem que não tinha nada enfrentou o trem lotado”, no entanto, no segundo verso da sétima estrofe ela é reafirmada de modo mais direto, “Um dia antes mesmo foi cortada a sua luz”. O personagem é apresentado como trabalhador também, “E foi pra luta como faz um bom trabalhador”, quarto verso da primeira estrofe. Na quarta estrofe é mais explícita a relação dele com o trabalho, “O homem que não tinha nada tinha um trabalho / Com um esfregão limpando aquele chão sem fim”, primeiro e segundo versos. O tipo de trabalho que o personagem exerce também denota a sua posição social, o fato de ser uma pessoa de pouca renda.

No enredo da letra da canção são apontadas também as situações pelas quais Josué passa na trama. A primeira situação acontece no trabalho do personagem, “Mesmo que alguém sujasse de propósito o assoalho / Ele sorria alegremente (...)”, terceiro e quarto versos da quarta estrofe. A segunda ocorre na casa dele, “Um dia antes mesmo foi cortada a sua luz / Subiu no poste, experiente, fez o seu esquema”, segundo e terceiro versos da sétima estrofe. A última situação é o encontro de Josué com outro homem, “O homem que não tinha nada / Encontrou outro homem que não tinha nada”, primeiro e segundo versos da nona estrofe.

Esses são alguns contratempos que acontecem com Josué no enredo que também engloba as transformações que sofre o personagem ao longo da narrativa.

A principal transformação que acontece com o personagem é decorrente do encontro dele com outro homem. Isso pode ser constatado na nona estrofe, versos primeiro, segundo e terceiro, “O homem que não tinha nada / Encontrou outro homem que não tinha nada / Mas esse tinha uma faca”. A partir daí, Josué perde a vida, “O homem que não tinha nada, agora já não tinha vida”, primeiro verso da décima estrofe. Essa é a transformação mais importante do enredo.

O enredo demonstra que o personagem central da trama é multifacetado, expressando e unindo valores contraditórios, capaz de grandes gestos, além de ter virtudes e defeitos. Um momento no qual é demonstrada a capacidade de grande gesto do personagem Josué está no terceiro e quarto versos da quarta estrofe, “Mesmo que alguém sujasse de propósito o assoalho / Ele sorria alegremente (...)”. Já em outros momentos são evidenciadas as virtudes e os defeitos, expondo, dessa forma, os valores contraditórios desse personagem, “E mesmo sem ter quase nada, ele ainda tinha fé”, quarto verso da terceira estrofe, e complementarmente nos versos da sétima estrofe, “O homem que não tinha nada tinha um problema / Um dia antes mesmo foi cortada a sua luz / Subiu no poste, experiente, fez o seu esquema / Mais à noite, reforçou um pedido pra Jesus”. É perceptível que a maior contradição de Josué na letra da canção é, por um lado, ser um homem de fé que acredita em Jesus e, por outro, resolver de modo ilícito o problema de sua luz cortada. Por isso, ele não é um personagem-tipo, construído em torno de uma só característica, muito menos uma caricatura, o personagem é multifacetado, de valores contraditórios.

Os tempos verbais em predomínio na letra da canção são os pretéritos imperfeito e perfeito que pertencem por excelência aos verbos da narração, de acordo com Savioli e Fiorin (2006). Esses tempos verbais compõem a narração da letra. Como exemplo, separamos os versos da oitava estrofe: “O homem que não *tinha* nada *seguiu* a sua trilha / Mesmo caminho, mesmo horário, mas *foi* diferente / *Ligou* pra casa pra dizer que *amava* sua família / *Achou* que ali já *pressentia* o que *vinha* na frente” (*grifos nossos*). No fragmento em destaque, é possível notar que os verbos em itálico que estão no pretérito imperfeito: *tinha*, *amava*, *pressentia* e *vinha*, apontam para situações durativas, portanto, as ações não são momentâneas. Já os verbos grifados que estão no pretérito perfeito, *seguiu*, *foi*, *ligou*, e *achou*, indicam

ações pontuais, de curta duração, conforme Castilho (2016). Esse é o *modus operandi* usado na maior parte da narração, salvo o único momento no qual o personagem fala em primeira pessoa, utilizando-se do discurso direto, tema já tratado nesse capítulo. “O ser humano é falho / Hoje mesmo eu falhei / Ninguém nasce sabendo / Então me deixe tentar”, versos da quinta estrofe. Nesse caso, o tempo verbal da ação é marcado pelo ponto de vista do personagem.

Já o espaço narrativo pode ser físico ou psicológico, assim são compostos os ambientes por onde circulam os personagens, segundo Savioli e Fiorin (2006). Os ambientes construídos na letra da canção não demandam da necessidade de um espaço físico revelado, “O homem que não tinha nada acordou bem cedo / Com a luz do sol, já que não tem despertador”, versos iniciais da primeira estrofe. É possível perceber que o personagem acordou bem cedo, mas não sabemos onde. Em casa? Na rua? Mais adiante é narrado que o personagem tem um trabalho e até qual é a função dele, porém não é dito se é em uma escola, lanchonete, empresa, por exemplo. “O homem que não tinha nada tinha um trabalho / Com um esfregão limpando aquele chão sem fim”, nos primeiros dois versos da quarta estrofe. O mesmo se dá na sétima estrofe, versos segundo e terceiro, “Um dia antes mesmo foi cortada a sua luz / Subiu no poste, experiente, fez o seu esquema”. Pode-se pressupor que seja na rua, contudo esse espaço físico não é revelado. De modo parecido ocorre na oitava estrofe, “O homem que não tinha nada seguiu a sua trilha / Mesmo caminho, mesmo horário (...)”, versos primeiro e segundo, esse espaço figurativizado mais uma vez não é revelado. Igualmente nos dois primeiros versos da nona estrofe, “O homem que não tinha nada / Encontrou outro homem que não tinha nada”, entretanto, o lugar onde o encontro aconteceu não é exposto. Isso ocorre pelo fato de a história ser narrada em um fluxo de tópicos da vida do personagem Josué, tornando a narrativa mais intimista e, com isso, deflagrando que se passa em espaços psicológicos e não físicos.

A estrutura da narrativa é dividida em partes, introdução, desenvolvimento, clímax e conclusão, e todas essas partes estão presentes em um texto narrativo, de acordo com Pellegrini e Ferreira (1999). Nos versos da primeira estrofe da letra da canção está a introdução da narrativa, “O homem que não tinha nada acordou bem cedo / Com a luz do sol, já que não tem despertador / Ele não tinha nada, então também não tinha medo / E foi pra luta como faz um bom trabalhador”. A introdução

da letra da canção além de apresentar o personagem central da história, “O homem que não tinha nada”, aponta também a condição financeira dele, “Com a luz do sol, já que não tem despertador”, e o coloca como uma pessoa que trabalha, “E foi pra luta como faz um bom trabalhador”. Então, a introdução apresenta o personagem e já expõe algumas características dele, ser trabalhador e uma pessoa de baixa renda.

O desenvolvimento da narrativa começa na segunda estrofe da letra da canção, e a partir daí, são apresentados tópicos da vida desse personagem. É narrado o tipo de transporte que ele usa e o fato de ter uma mulher, “O homem que não tinha nada enfrentou o trem lotado”, e, “Se despediu de sua mulher com um beijo molhado”, primeiro e terceiro versos. A terceira estrofe é sobre a saúde do personagem e o coloca como uma pessoa de fé, “O homem que não tinha nada tinha de tudo / Artrose, artrite, diabetes e o que mais tiver”, e, “E mesmo sem ter quase nada, ele ainda tinha fé”, primeiro, segundo e quarto versos. A quarta estrofe diz respeito ao trabalho dele, “O homem que não tinha nada tinha um trabalho / Com um esfregão limpando aquele chão sem fim”, primeiro e segundo versos. Nos versos da sexta estrofe é apresentada a família do personagem, “O homem que não tinha nada tinha Marizete / Maria Flor, Marina, Mário, que era o seu menor / Um tinha nove, uma doze, outra dezessete / A de quarenta sempre foi o seu amor maior”. A sétima estrofe narra um contratempo na vida dele, como foi solucionado e reafirma a sua fé, “O homem que não tinha nada tinha um problema / Um dia antes mesmo foi cortada a sua luz / Subiu no poste, experiente, fez o seu esquema / E mais à noite, reforçou um pedido pra Jesus”, primeiro, segundo, terceiro e quarto versos. Os versos da oitava e última estrofe do desenvolvimento trazem uma mudança na rotina do personagem, “O homem que não tinha nada seguiu a sua trilha / Mesmo caminho, mesmo horário, mas foi diferente / Ligou pra casa pra dizer que amava sua família / Achou que ali já pressentia o que vinha na frente”. Assim, a estrofe finaliza o desenvolvimento da narrativa preparando um clima de suspense para a próxima parte da história.

Nos versos da nona estrofe está presente o clímax da narrativa da letra da canção. “O homem que não tinha nada / Encontrou outro homem que não tinha nada / Mas esse tinha uma faca / Queria o pouco que ele tinha, ou seja, nada / A paranoia que não ganha te ataca”. Esse é o ápice da narrativa, o ponto máximo da história e o momento de maior tensão que logo após abre espaço para o desfecho da narração.

Os versos da décima estrofe apresentam a conclusão que é a última parte da estrutura da narrativa. “O homem que não tinha nada, agora já não tinha vida / Deixou pra trás três filhos e sua mulher / O povo queimou pneu, fechou avenida / E escreveu no asfalto: saudade do Josué”. Nesses versos estão a conclusão do conflito antes instaurado no clímax, a resolução do encontro entre dois homens que não tinham nada. A morte de um deles, deixando mulher e filhos, a reação do povo e a revelação do nome desse personagem que nada tinha: Josué.

6.2 Argumentação

Nos barracos da cidade (Barracos) é o título da canção lançada em 1985 que está no repertório do artista Gilberto Gil. Ele é cantor, compositor, multi-instrumentista e produtor musical brasileiro com mais de cinquenta álbuns lançados, vencedor no ano de 1997 do *Grammy* Americano e do *Grammy* Latino. *Nos barracos da cidade (Barracos)* é composição de Gilberto Gil e Liminha e está no álbum *Dia Dorim Noite Neon* de Gilberto Gil.

Nos barracos da cidade (Barracos)

Nos barracos da cidade
Ninguém mais tem ilusão
No poder da autoridade
De tomar a decisão.

E o poder da autoridade
Se pode, não faz questão
Se faz questão, não consegue
Enfrentar o tubarão.

Gente estúpida!

Gente hipócrita!

O governador promete
 Mas o sistema diz “não”
 Os lucros são muito grandes
 Mas ninguém quer abrir mão.

Mesmo uma pequena parte
 Já seria a solução
 Mas a usura dessa gente
 Já virou um aleijão.

A letra desta canção selecionada busca discutir os entraves existentes entre o governo e a camada mais pobre da população que reside em barracos. De acordo com Oliveira (2001), o objetivo do texto argumentativo é convencer o leitor/ouvinte, fazendo com que ele acredite em determinada tese apresentada. Na letra da canção fica evidenciado o tema defendido com a apresentação de uma tese que deflagra a desilusão popular no poder da autoridade, “Nos barracos da cidade / Ninguém mais tem ilusão / No poder da autoridade / De tomar a decisão”, versos da primeira estrofe.

O uso de marcas linguísticas específicas torna a argumentação mais explícita, como conectivos condicionais e contrastivos, por exemplo (HENRIQUES, 2018). Na segunda estrofe, “E o poder da autoridade / Se pode, não faz questão / Se faz questão, não consegue” (*grifos nossos*), versos primeiro, segundo e terceiro, o conectivo condicional é utilizado a favor da argumentação. O primeiro uso denota que mesmo o poder da autoridade podendo fazer alguma coisa por essa população mais pobre, simplesmente não faz questão. Já o segundo uso explana que mesmo se o poder da autoridade fizesse questão de ajudar, não conseguiria. Assim, é argumentado que a autoridade não se importa em ajudar e ainda que se importasse, não teria êxito.

O segundo conectivo usado na letra da canção em prol da argumentação é o adversativo. Verifica-se o uso dele nos versos da quarta e da quinta estrofe, “O governador promete / *Mas* o sistema diz ‘não’ / Os lucros são muito grandes / *Mas* ninguém quer abrir mão” (*grifos nossos*). O primeiro uso do conectivo adversativo aponta para a negativa de um sistema fechado a qualquer promessa feita pelo governador, enquanto o segundo uso apresenta o motivo da negativa do sistema, isto é, o fato de ninguém querer ceder diante dos grandes lucros.

Já nos versos da quinta estrofe, a argumentação recebe contornos de resolução a partir do uso do conectivo adversativo. “Mesmo uma pequena parte / Já seria a solução / *Mas* a usura dessa gente / Já virou um aleijão” (*grifo nosso*). Fica explícito nesses versos que a solução para as pessoas que moram em barracos poderia até ser uma pequena parte dos grandes lucros, no entanto, é destacado também que isso não aconteceria por conta da ambição de certas pessoas, ganância tamanha que se tornou, de acordo com o texto, uma deformidade social.

Dentre as estratégias de argumentação, o uso de exemplos constitui forte impressão no receptor, pois, além de evidenciar de modo mais convincente o ponto de vista do argumentador, fundamentando a defesa de sua opinião, os exemplos podem ser vistos como fatos típicos que representam uma dada situação (GARCIA, 2010). Na segunda estrofe da letra de canção é exemplificado o imbróglio burocrático do intitulado ‘poder da autoridade’, “E o poder da autoridade / Se pode, não faz questão / Se faz questão, não consegue”, versos primeiro, segundo e terceiro.

Nos versos da quarta estrofe é demonstrado o motivo de as promessas não serem cumpridas, a partir de um exemplo que pode ser considerado como um fato. “O governador promete / *Mas* o sistema diz ‘não’ / Os lucros são muito grandes / *Mas* ninguém quer abrir mão”. Já nos versos da quinta estrofe é fornecido um exemplo de como esses problemas poderiam ser resolvidos, “Mesmo uma pequena parte / Já seria a solução / *Mas* a usura dessa gente / Já virou um aleijão”. Assim, é possível perceber como os exemplos são fortes aliados para a defesa de um ponto de vista, ainda que possam ser fictícios, encontram respaldo na realidade e, por isso, são importantes elementos argumentadores.

Levando-se em consideração a teoria da comunicação como estratégia argumentativa, o ato comunicativo da letra de canção está focado predominantemente no referente. O foco no referente denota a situação a que a mensagem remete, a partir do conhecimento de mundo e da utilização de dados da realidade, por exemplo (SAVIOLI; FIORIN, 2006). O domínio desse recurso no processo de comunicação faz com que a letra da canção pareça verídica para o ouvinte ou leitor e, dessa forma, o seu uso está voltado para fazer a argumentação ficar mais consistente.

6.3 Exposição

O *calibre* é o título da canção lançada em 2002 que está no repertório do grupo musical Os Paralamas do Sucesso. A banda é formada por Herbert Vianna, Bi Ribeiro e João Barone, já lançou mais de 12 álbuns de estúdio, vencedora de mais de 7 *Grammys* Latinos, incluindo o de melhor álbum de rock brasileiro nos anos de 2000, 2003 e 2006. O *calibre* é composição de Herbert Vianna e está no álbum *Longo Caminho* da banda Os Paralamas do Sucesso.

O calibre

Eu vivo sem saber
 Até quando ainda estou vivo
 Sem saber o calibre do perigo
 Eu não sei d'aonde (sic) vem o tiro.

Por que caminhos você vai e volta?
 Aonde você nunca vai?
 Em que esquinas você nunca para?
 A que horas você nunca sai?

Há quanto tempo você sente medo?
Quantos amigos você já perdeu?
Entrincheirado, vivendo em segredo
E ainda diz que não é problema seu.

E a vida já não é mais vida
No caos ninguém é cidadão
As promessas foram esquecidas
Não há Estado, não há mais Nação.

Perdido em números de guerra
Rezando por dias de paz
Não vê que a sua vida aqui se encerra
Com uma nota curta nos jornais.

A letra da canção apresentada expõe pensamentos e reflexões a respeito de um fato cotidiano para os brasileiros: a violência. Segundo Henriques e Andrade (2007), o texto expositivo explana conhecimentos para informar algo com o objetivo de apresentar uma ideia, levando o leitor, por meio da razão, a refletir sobre um determinado tema. A primeira estrofe da letra da canção é composta pelos seguintes versos: “Eu vivo sem saber / Até quando ainda estou vivo / Sem saber o calibre do perigo / Eu não sei d’aonde vem o tiro”. Assim, o tema da violência é apresentado nos primeiros versos da letra da canção, remetendo a algo muito comum e específico no dia a dia das cidades do Brasil, a chamada ‘bala perdida’. É possível notar essa especificidade a partir da leitura do quarto verso, “Eu não sei d’aonde vem o tiro”.

Nos versos da segunda estrofe, “Por que caminhos você vai e volta? / Aonde você nunca vai? / Em que esquinas você nunca para? / A que horas você nunca sai?”, assim como nos dois primeiros versos da terceira estrofe, “Há quanto tempo você sente medo? / Quantos amigos você já perdeu?”, o tema da violência é exposto por meio de reflexões interrogativas. Essas perguntas fazem com que o

ouvinte ou leitor se coloque no lugar de resposta. Esses questionamentos também refletem a ausência do poder público e, conseqüentemente, a falta de segurança nas cidades, expondo, inclusive, que o direito de ir e vir garantido na Constituição Nacional, na prática não é uma realidade. Isso pode ser constatado a partir dos versos, “Aonde você nunca vai?”, e, “A que horas você nunca sai?”, por exemplo, segundo e quarto versos da segunda estrofe, respectivamente.

A atitude comunicativa de informar é típica da construção expositiva, principalmente, a partir de asserções a respeito do mundo, isto é, do referente (MARCUSCHI, 2005). Sobre isso, no terceiro e quarto verso da terceira estrofe, “Entrincheirado, vivendo em segredo / E ainda diz que não é problema seu”, é notável a analogia feita entre a violência nas cidades brasileiras com uma situação real de guerra, a partir do uso da palavra ‘entrincheirado’. Isso fica explícito na sequência da letra da canção, no primeiro e segundo verso da quinta estrofe, “Perdido em números de guerra / Rezando por dias de paz”, expondo uma situação limite na qual os números da violência urbana são equiparados aos de uma guerra mundial.

A quarta estrofe é composta por versos em sequência analítica. Essa é uma das características do texto expositivo, segundo Marcuschi (2005). Analiticamente os versos, “E a vida já não é mais vida / No caos ninguém é cidadão / As promessas foram esquecidas / Não há Estado, não há mais Nação”, apontam para o fato de a vida exposta na letra da canção não ser realmente um modo de viver, que diante do caos instaurado perde-se a ideia de cidadania, Estado e Nação, por conta de promessas que não foram cumpridas.

6.4 Descrição

O *eleito* é o título da canção lançada em 1988 que está no repertório do artista Lobão (João Luiz Woerdenbag Filho). Lobão é cantor, compositor, músico e escritor brasileiro, vencedor no ano de 2007 do *Grammy Latino* na categoria melhor álbum de rock com o lançamento do *Acústico MTV*. O *eleito* é composição de Lobão e Bernardo Vilhena e está no álbum *Cuidado!* do artista Lobão.

O eleito

Ele é esperto e persistente
Acha que nasceu pra ser respeitado
Ele é incerto e reticente
Acha que nasceu pra ser venerado.

O palácio é o refúgio mais que perfeito
Para os seus desejos mais que secretos
Lá ele se imagina o eleito
Sem nenhuma eleição por perto.

Ele é o esperto
Ele é o perfeito
Ele é o que dá certo
Ele se acha o eleito.

Seus ternos são bem cortados
Seus versos são mal escritos
Seus gestos são mal estudados
A sua pose é militarista.

Ele se acha o intocável
Senhor de todas as cadeiras
Derruba tudo pra ficar estável
Ele não tá aí pra brincadeira.

E o tempo passa quase parado
E eu aqui sem a menor paciência

Contando as horas como se fossem trocados
 Como se fossem contas de uma penitência.

E tudo parece estar errado
 Mas nesse caso o erro deu certo
 Foi o que ele disse ao pé do rádio
 Com a honestidade pelo avesso.

A letra da canção apresentada descreve alguém que já se considera eleito. Segundo Henriques (2018), o texto descritivo é fundamentado por traços encadeados com a finalidade de caracterizar, como no caso, a composição de seres vivos, apontando seus atributos, principalmente por meio de adjetivos e substantivos.

A primeira estrofe da letra da canção descreve um homem a partir do uso de adjetivos, “Ele é *esperto e persistente* / Ele é *incerto e reticente*” (*grifos nossos*), versos primeiro e segundo, respectivamente. Já na segunda estrofe o homem é caracterizado no segundo verso da seguinte forma: “(...) ele se imagina *o eleito*” (*grifo nosso*). Na terceira estrofe são atribuídas a ele outras peculiaridades, “Ele é *o esperto* / Ele é *o perfeito* / Ele se acha *o eleito*” (*grifos nossos*), no primeiro, segundo e quarto versos. Nos versos da quarta estrofe a descrição volta-se para o modo como ele se apresenta, “Seus ternos são *bem cortados* / Seus versos são *mal escritos* / Seus gestos são *mal estudados* / A sua pose é *militarista*” (*grifos nossos*). No primeiro e segundo verso da quinta estrofe são dadas a ele as seguintes características: “Ele se acha *o intocável* / *Senhor* de todas as cadeiras” (*grifos nossos*). É notável que o descritor utilizou substantivos e adjetivos para despertar na mente do leitor ou ouvinte a impressão que o objeto da descrição pode transmitir, visto que, de acordo com Garcia (2010), o objeto de descrição é passível de interpretação por parte do leitor ou ouvinte. Então, são descritas características psicológicas, físicas e comportamentais, incluindo traços de sua aparência e de seus gestos, com o intuito de fornecer indícios ao leitor ou ouvinte sobre a personalidade e a postura desse homem.

Dentre as marcas linguísticas principais dos textos descritivos estão os verbos. Segundo Savioli e Fiorin (2006), o presente do indicativo é um tempo verbal muito utilizado, pois expressa simultaneidade em relação ao momento da fala. Na letra da canção, o presente do indicativo é usado para a descrição nos versos da primeira estrofe, “Ele é esperto e persistente / *Acha* que nasceu pra ser respeitado / Ele é incerto e reticente / *Acha* que nasceu pra ser venerado” (*grifos nossos*). No terceiro verso da segunda estrofe, “Lá ele *se imagina* o eleito” (*grifos nossos*). Nos versos da terceira estrofe, “Ele é o esperto / Ele é o perfeito / Ele é o que *dá certo* / Ele *se acha* o eleito” (*grifos nossos*). Nos versos da quarta estrofe, “Seus ternos são bem cortados / Seus versos *são* mal escritos / Seus gestos *são* mal estudados / A sua pose *é* militarista” (*grifos nossos*). No primeiro verso da quinta estrofe, “Ele *se acha* o intocável” (*grifo nosso*). É perceptível que na letra da canção a descrição acontece em concomitância com o objeto da descrição, apresentando características sucessivas dele, já que o presente do indicativo não apresenta anterioridade nem posterioridade entre seus enunciados.

É importante ressaltar que na letra da canção a descrição é predominantemente subjetiva, também chamada de descrição impressionista, sendo marcada por refletir o estado de espírito de quem descreve, não havendo, portanto, compromisso exato com a realidade, pois a referência torna-se o próprio estado psíquico do descritor, resultando em uma imagem vaga e imprecisa do objeto da descrição.

6.5 Injunção

Os anjos é o título da canção lançada em 1993 que está no repertório do grupo musical Legião Urbana. A banda era formada por Renato Russo, Dado Villa-Lobos e Marcelo Bonfá, lançou mais de sete álbuns de estúdio e vendeu mais de catorze milhões de cópias até os dias atuais. *Os anjos* é composição de Dado Villa-Lobos e Renato Russo e está no álbum *O Descobrimento do Brasil* da banda Legião Urbana.

Os anjos

Hoje não dá
Hoje não dá
Não sei mais o que dizer
E nem o que pensar.

Hoje não dá
Hoje não dá
A maldade humana agora não tem nome
Hoje não dá.

Pegue duas medidas de estupidez
Junte trinta e quatro partes de mentira
Coloque tudo numa forma
Untada previamente
Com promessas não cumpridas
Adicione a seguir o ódio e a inveja
Às dez colheres cheias de burrice
Mexa tudo e misture bem
E não se esqueça: antes de levar ao forno
Temperar com essência de espírito de porco
Duas xícaras de indiferença
E um tablete e meio de preguiça.

Hoje não dá
Hoje não dá
Está um dia tão bonito lá fora
E eu quero brincar
Mas hoje não dá

Hoje não dá
 Vou consertar a minha asa quebrada
 E descansar.

Gostaria de não saber
 Destes crimes atrozes
 É todo dia agora
 E o que vamos fazer?

Quero voar pra bem longe
 Mas hoje não dá
 Não sei o que pensar
 E nem o que dizer
 Só nos sobrou do amor
 A falta que ficou.

A letra da canção exposta recupera poeticamente um gênero da língua escrita: a receita culinária, estabelecendo, segundo Marcuschi (2008), a intergenericidade da letra da canção e da receita culinária. De acordo com Oliveira (2007), a receita culinária é um gênero textual comumente associado ao tipo textual injuntivo. Isso se deve ao fato de o texto injuntivo ter como finalidade levar o destinatário a fazer determinados atos, a partir da intenção explícita do enunciador, indicando o procedimento para a realização de algo, conduzindo, assim, o destinatário a fazer algo específico.

Dentre as marcas linguísticas principais do texto injuntivo estão, segundo Henriques (2018), as formas verbais imperativas. Na letra da canção, as formas verbais imperativas estão sendo usadas para designar procedimentos, “*Pegue duas medidas de estupidez / Junte trinta e quatro partes de mentira / Coloque tudo numa forma*” (*grifos nossos*), terceira estrofe, primeiro, segundo e terceiro versos. No sexto verso, “*Adicione a seguir o ódio e a inveja*”, no oitavo e nono versos, “*Mexa tudo e misture bem / E não se esqueça: antes de levar ao forno (...)*” (*grifos nossos*), versos

da terceira estrofe. Diante dessas considerações, é possível associar a letra da canção apresentada ao tipo textual injuntivo, a partir da apropriação poética de indicar “como fazer” a receita culinária da maldade humana.

CONCLUSÃO

No desenvolvimento da dissertação, procuramos refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa com vistas ao exercício linguístico de cidadania, considerando o texto como importante material de estudo para o aprendizado de nossa Língua. Percebemos o quão fundamental é a formação de um sujeito-leitor competente, que não apenas decodifique as palavras de modo automático e sem reflexão, todavia, que interprete e trabalhe na construção de sentido do texto. Investigamos os tipos de leitura que podem ser empreendidas para o trabalho educacional em sala de aula sob a mediação do professor, sem o intuito de catalogá-los, porém de constatar a rica variedade de leituras e a produtividade que elas deflagram. Além disso, abordamos a tarefa incumbida aos professores de quais textos selecionar diante da ilimitada variedade deles que circulam na sociedade.

Diante da importância do texto para o ensino de língua materna, aprofundamos os conhecimentos acerca dele, reconhecendo-o como produto histórico-social e entidade comunicativa de interação dotada de significado, imprescindível para uma vida plena em uma sociedade letrada. Verificamos mais detalhadamente as partes constitutivas do texto, desembocando nos sete princípios da textualidade: a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a intertextualidade, a informatividade, a coerência e a coesão. Constatamos que a presença de todos eles em um único texto não é obrigatória, tornando-se maleável de acordo com a produção textual e que eles são, sob o título de textualidade, responsáveis por fazer com que um texto seja um texto, não simplesmente um amontoado de frases.

Ao examinarmos as tipologias textuais, compreendemos que elas têm características diversas e que podem ser diferenciadas de acordo com as marcas linguísticas objetivas presentes em cada uma. As características correspondem à estrutura interna do texto, o que define se um texto é de determinado tipo textual ou de outro. Percebemos que um texto é heterogêneo por ser tipologicamente variado, ou seja, um texto é composto por sequências tipológicas, mesmo havendo uma predominante. Entendemos que a predominância textual pode ser quantitativa quando ocupa mais espaço no texto e que, de outro modo, pode ser qualitativa

quando está a serviço de outro tipo textual. Avaliamos que as tipologias textuais têm características fixas e que, portanto, podem ser classificadas em: narrativa, argumentativa, expositiva, descritiva e injuntiva.

A partir dos estudos das tipologias textuais, descobrimos que os gêneros existem dentro de sequências tipológicas, preenchendo-as; portanto, as tipologias e os gêneros textuais estão integrados e são complementares. Aprofundando as pesquisas a respeito dos gêneros textuais, percebemos que os textos se materializam em gêneros diversos, ilimitados, tornando-se impossível listar todos que existem, visto que eles se modificam, surgem e desaparecem de acordo com a necessidade histórica-social a qual pertencem.

Considerando a canção como um gênero, entendemos que ela é um gênero híbrido, pois une letra, música e melodia, além de articular a linguagem verbal e a musical, daí a característica lítero-musical desse gênero. Discorreremos um pouco sobre a história da música e o surgimento da Música Popular Brasileira e percebemos a importância que a música tem para a constituição da sociedade e para a formação do ser humano. Investigamos a relevância da letra na junção com a melodia originando o gesto cancional, a partir de formas sonoras mescladas às linguísticas, isto é, temos a canção ao unir melodia, harmonia e letra.

Diferenciando letra de canção e poesia, reconhecemos que a primeira está em função da melodia e a segunda está em função dela mesma, sendo a poesia mais identificada com o próprio texto escrito, visto que sua materialidade é predominantemente escrita, ou seja, a canção é composta para ser cantada e sua recepção está na audição, já a poesia é para ser lida e sua recepção está mais para a leitura do que para a audição.

Nas aplicações das tipologias textuais às letras de canções, depreendemos que pode ser um trabalho produtivo em sala de aula e facilitador de interação social na vida do aluno, aperfeiçoando habilidades de escrita, leitura, escuta e fala. A música reconhecida como produto cultural apresenta aspectos não só da nossa cultura, mas também de outras, além de expor ocorrências cotidianas da sociedade.

Observamos também outras vantagens para as aulas de Português a partir do uso de letras de canções, como trabalhar a variação linguística do nosso país. Podemos destacar, por exemplo, o uso do *pra* perceptível no *corpus* como marca de

oralidade, denotando a presença da variação linguística em relação à norma culta da Língua.

Percebemos a utilidade que tem o uso de letras de canções para o ensino de Língua Portuguesa, auxiliando o corpo discente a conhecer novas expressões e palavras, a memorizar informações, a praticar a oralidade e a observar com mais atenção os elementos gramaticais. O uso de letras de canções pode apontar para a diversidade cultural existente no Brasil, apresentando aspectos dialetológicos e, portanto, indo além de apenas estudar a norma padrão da nossa Língua. No trabalho de aplicação das tipologias textuais às letras de canções, existem benefícios múltiplos para o estudante, como reconhecer a própria identidade cultural, expandindo o conhecimento que ele tem do país onde vive, preparando-o para uma leitura de mundo mais eficaz e, conseqüentemente, lapidando-o para uma vida plena em sociedade com vistas ao exercício da cidadania que é um dos compromissos da Educação, além desse trabalho poder ser fonte de prazer para os alunos, tendo o professor como mediador desse processo.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. 13. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2013.
- ABREU, Márcia. As variadas formas de ler. *In*: PAIVA, Aparecida *et al.* (org.). **No fim do século a diversidade**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- ABREU, Maria Teresa Tedesco Vilardo. Competências e habilidades para a leitura na perspectiva do(s) letramento(s). *In*: SIMÕES, Darcilia (org.). **Língua portuguesa e ensino**: reflexões e propostas sobre a prática pedagógica. São Paulo: Factash, 2012.
- AGUIAR, Maria Alice. A língua portuguesa numa aprendizagem de paixão. *In*: HENRIQUES, Claudio Cezar; SIMÕES, Darcilia (org.). **Língua Portuguesa**: educação e mudança. Rio de Janeiro: Europa, 2008.
- ALBIN, Ricardo Cravo. **O livro de ouro da MPB**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.
- ANDRADE, Mário de. **Aspectos da música brasileira**. Belo Horizonte: Villa Rica, 1991.
- ANDRADE, Mário de. **Ensaio sobre a música brasileira**. 3. ed. São Paulo: Livraria Martins, 1972.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARENA, Dagoberto Buim. Para ser leitor no século XXI. *In*: SOUSA, Ana Claudia; SOUZA, Renata Junqueira. (org.). **Nas teias do saber**: ensaios sobre leitura e letramento. São Paulo: N/D, 2005.
- AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2014.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BASTOS, Neusa Barbosa; IÓRIO, Patrícia S. L. Di; NOGUEIRA, Sônia M. Língua portuguesa e ensino (séculos XIX e XX): perspectivas historiográficas. *In*: HENRIQUES, Claudio Cezar; SIMÕES, Darcilia. (org.). **Língua portuguesa**: reflexões sobre descrição, pesquisa e ensino. Rio de Janeiro: Europa, 2005.

BEAUGRANDE, R. de. **New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society.** Norwood: Ablex, 1997.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa.** 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC, SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

BRETON, Philippe. **A argumentação na comunicação.** Bauru: EDUSC, 1999.

BRITO, Eliana Vianna. Prólogo. *In:* BRITO, Eliana Vianna. (org.). **PCNs de língua portuguesa: a prática em sala de aula.** São Paulo: Arte e Ciência, 2001.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.** São Paulo: EDUC, 1999.

BUNN, Daniela. **O alimento na literatura: uma questão cultural.** Florianópolis: Rafael Copetti, 2016.

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes.** São Paulo: Autêntica, 2009.

CAETANO, Valeria Cristina de Abreu Vale. A construção do sujeito através da literatura. *In:* VALENTE, André C.; SALIM, Denise. (org.) **Língua portuguesa, descrição e ensino: diálogos – anais do X fórum de estudos linguísticos da UERJ – grupos temáticos.** Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011.

CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. **Contribuição à estilística portuguesa.** 3. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

CANDIDO, Virginia. A música popular brasileira: instrumento de compreensão das diferenças linguísticas. *In:* SIMÕES, Darcília. (org.) **Língua portuguesa: ensino, pesquisa, pós-graduação e formação docente.** Rio de Janeiro: Dialogarts, 2008.

CARETTA, Álvaro Antônio. **Estudo dialógico-discursivo da canção popular brasileira.** São Paulo: Annablume, 2013.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2016.

CIDREIRA, Iraneide de Andrade Fontes; OLIVEIRA, Maria Lilia Simões de; PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. Língua e literatura: interfaces sob a ótica da linguagem. *In:* HENRIQUES, Claudio Cezar; SIMÕES, Darcília (org.) **Língua portuguesa: reflexões sobre descrição, pesquisa e ensino.** Rio de Janeiro: Europa, 2005.

- COELHO, Fábio André Cardoso. “**Sambas que dão aulas**”: a expressividade linguística de Nei Lopes e Arlindo Cruz. 2013. 189f. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- COSTA, Nelson Barros da (org.). **O charme dessa nação**: música popular, discurso e sociedade brasileira. Fortaleza: Expressão gráfica e Editora, 2007.
- COSTA, Nelson Barros da. **A produção do discurso lítero-musical brasileiro**. 2001. 486f. Tese (Doutorado) – Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- COSTA, Nelson Barros da. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. *In*: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.
- CUNHA, Celso. **Gramática do português contemporâneo**: edição de bolso. PEREIRA, Cilene da Cunha (org.). Rio de Janeiro: Lexikon; Porto Alegre, RS: L & PM, 2016.
- CUNHA, Lúcia Deborah A. de S. A música popular como portal para uma abordagem multimodal em sala de aula. *In*: HENRIQUES, Claudio Cezar; SIMÕES, Darcília. (org.). **Língua portuguesa**: reflexões sobre descrição, pesquisa e ensino. Rio de Janeiro: Europa, 2005.
- FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1991.
- FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. **Linguística textual**: introdução. São Paulo: Cortez, 1983.
- FIORIN, José Luiz. Bakhtin e a concepção dialógica da linguagem. *In*: ABDALA Jr., Benjamin. **Margens da cultura**. São Paulo: Boi Tempo, 2004.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011.
- FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 27. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.
- GILBERTO Gil. *Biografia*. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Gilberto_Gil. Acesso em: 11 dez. 2020.
- GILBERTO Gil. *Nos barracos da cidade (Barracos)*. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/gilberto-gil/294247/>. Acesso em: 11 dez. 2020.

GRÁCIO, Rui Alexandre Lalandia Martins. **Para uma teoria geral da argumentação:** questões teóricas e aplicações didáticas. 2010. 434f. Tese (Doutorado) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, PT, 2010.

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. **Da redação à produção textual:** o ensino da escrita. São Paulo: Parábola, 2009.

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. Não apenas o texto, mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. *In:* NEVES, Iara Conceição B. e outros (org.). **Ler e escrever:** compromisso de todas as áreas. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2000.

GUIMARÃES, Elisa. **A articulação do texto.** 10. ed. São Paulo: Ática, 2006.

HENRIQUES, Antonio; ANDRADE, Maria Margarida de. **Língua portuguesa:** noções básicas para cursos superiores. 8. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2007.

HENRIQUES, Cláudio Cezar. **Estilística e discurso:** estudos produtivos sobre texto e expressividade. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

JOUBE, Vicent. **A leitura.** São Paulo: UNESP, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual.** 22. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. O texto na linguística textual. *In:* BATISTA, Ronaldo de Oliveira (org.). **O texto e seus conceitos.** São Paulo: Parábola, 2016.

LEGIÃO Urbana. *Biografia.* Disponível em:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Legião_Urbana. Acesso em: 11 dez. 2020.

LEGIÃO Urbana. *Os anjos.* Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/legiao-urbana/46964/>. Acesso em: 11 dez. 2020.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa.** 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

LOBÃO. *Biografia.* Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Lobão_\(músico\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lobão_(músico)). Acesso em: 11 dez. 2020.

LOBÃO. *O eleito.* Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/lobao/166640/>. Acesso em: 11 dez. 2020.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARQUES, Paula. A BNCC e o ensino de língua portuguesa. *In*: Equipe Educacional da Editora. **BNCC na prática**. São Paulo: FTD, 2018.

MILLER, C.R. **Genre as social action (1984)**, Revisited 30 years later (2014). *Letras & Letras*, v. 31, n. 3, p. 56-72, jun. 2015.

NESTROVSKI, Arthur (org.). **Música popular brasileira hoje**. São Paulo: Publifolha, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto**. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. **Curso de pós-graduação língua portuguesa – visão discursiva**: descrição do português à luz da linguística do texto. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras EB; Centro de Estudo de Pessoal, 2001.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. Gêneros textuais e conceitos afins: teoria. *In*: VALENTE, André C. (org.). **Língua portuguesa e identidade**: marcas culturais. Rio de Janeiro: Caetes, 2007.

OS PARALAMAS do Sucesso. *Biografia*. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Os_Paralamas_do_Sucesso. Acesso em: 11 dez. 2020.

OS PARALAMAS do Sucesso. *O calibre*. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/os-paralamas-do-sucesso/69953/>. Acesso em: 11 dez. 2020.

PELLEGRINI, Tânia; FERREIRA, Marina. **Redação, palavra e arte**. São Paulo: Atual, 1999.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. A linguagem não-verbal no texto escrito: da apropriação da imagem pela palavra. *In*: AZEREDO, José Carlos de. (org.). **Letras e comunicação**: uma parceria no ensino de língua portuguesa. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

PERELMAN, Chaim. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. O leitor no contexto escolar. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

PROJOTA. *Biografia*. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Projota>. Acesso em: 11 dez. 2020.

PROJOTA. *O homem que não tinha nada*. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/projota/o-homem-que-nao-tinha-nada/>. Acesso em: 11 dez. 2020.

ROJO, Roxane. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. *In*: ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Educ, 2000.

SANTOS, Leonor Werneck dos; SEBASTIÃO, Isabel; BARBALHO, Cristiane. Gêneros textuais e ensino: carta do leitor. *In*: OSÓRIO, Paulo; SIMÕES, Darcilia; ROSA, Maria Carlota (org.). **Da constituição histórica do português ao seu ensino: estudos de linguística portuguesa**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2017.

SAVIOLI, Francisco Platão; FIORIN, José Luiz. **Lições de texto: leitura e redação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2006.

SAVIOLI, Francisco Platão; FIORIN, José Luiz. **Para entender o texto: leitura e redação**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2007.

SIMÕES, Darcilia (org.). **Estudos semióticos: papéis avulsos**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2004.

SIMÕES, Darcilia ; ABREU, Maria Teresa Tedesco Vilaro. Leitura e produção de textos: uma abordagem semiótica para o ensino de língua materna. *In*: SIMÕES, Darcilia (org.). **Estudos semióticos: papéis avulsos**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2004.

SIMÕES, Darcilia; COSTA, Manuel Ferreira da; DUTRA, Vânia Lúcia R. *In*: HENRIQUES, Claudio Cezar; SIMÕES, Darcilia. (org.). **Língua portuguesa: reflexões sobre descrição, pesquisa e ensino**. Rio de Janeiro: Europa, 2005.

SMOLE, Kátia Stocco. A BNCC e o ensino fundamental. *In*: Equipe Educacional da Editora. **BNCC na prática**. São Paulo: FTD, 2018.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades**. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2007.

SWALES, J. M. **Genre analysis: english in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TATIT, Luiz. **Musicando a semiótica: ensaios**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 1997.

TATIT, Luiz. **O cancionista**. São Paulo: EDUSP, 1996.

TATIT, Luiz. **O século da canção**. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

TINHORÃO, José Ramos. **As origens da canção urbana**. Lisboa: Caminho, 1997.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A caracterização de categorias de textos:** tipos, gêneros e espécies. Alfa: Revista de Linguística, v. 51, p. 39-79, 2007. ISSN/ISBN: 19815794.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A superestrutura dos textos injuntivos. *In:* SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO, 39., 1992, Franca, SP; ESTUDOS LINGUÍSTICOS. SEMINÁRIOS DO GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO, 21. **Anais...** Franca, SP: GEL; Fundação Educacional Dr. Raul Bauab, 1991. v. 21, p. 1290–1297.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *In:* HENRIQUES, Claudio Cezar; SIMÕES, Darcilia (org.). **Língua e Cidadania:** novas perspectivas para o ensino. Rio de Janeiro: Europa, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Tipologia textual e ensino de língua. **Domínios de linguagem**, Uberlândia, v. 12, n. 3, p. 1336, Julho 2018.

ULHÔA, M. T. **Métrica derramada:** prosódia musical na canção brasileira popular. Rio de Janeiro: Brasiliana, 1999.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VAL, Maria da Graça Costa. Repensando a textualidade. *In:* AZEREDO, José Carlos de (org.). **Língua portuguesa em debate:** conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000.

VALENTE, André Crim. Letras de música nas aulas de português: estilo, cultura e cidadania. *In:* HENRIQUES, Claudio Cezar; SIMÕES, Darcilia (org.). **Língua e cidadania:** novas perspectivas para o ensino. Rio de Janeiro: Europa, 2004.

VALENTE, André Crim; SANTOS, Denise Salim; CORADO, Patrícia Ribeiro. Lexicologia e discurso na mídia e na literatura. *In:* HENRIQUES, Claudio Cezar; SIMÕES, Darcilia (org.). **Língua portuguesa:** reflexões sobre descrição, pesquisa e ensino. Rio de Janeiro: Europa, 2005.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. **Ensino de gramática:** descrição e uso. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

WEISS, Denise Barros. Na boca do povo (daqui e de lá): a música como recurso didático. *In:* SANTOS, Denise Salim; AGUIAR, Flávio Barbosa (org.). **O português daqui, dali e de lá:** por uma língua que nos una. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.