



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Leonardo Silva Torres

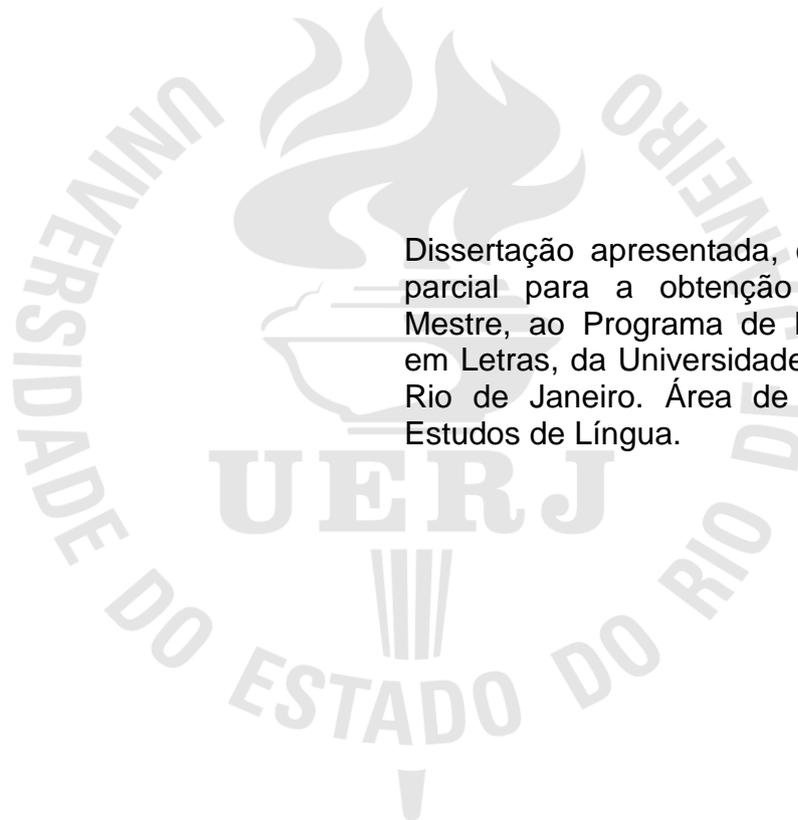
**A canção popular e a intersemiose para o ensino de Língua  
Portuguesa**

Rio de Janeiro

2022

Leonardo Silva Torres

**A canção popular e a intersemiose para o ensino de Língua Portuguesa**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para a 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.<sup>a</sup> Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara

Rio de Janeiro

2022

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

|      |   |
|------|---|
| T699 | <p>Torres, Leonardo Silva.<br/>A canção popular e a intersemiose para o ensino de Língua Portuguesa / Leonardo Silva Torres. – 2022.<br/>84 f.: il.</p> <p>Orientadora: Tania Maria Nunes de Lima Camara.<br/>Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.</p> <p>1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Música popular - Brasil – Teses. 3. Ensino fundamental – Teses. I. Camara, Tania Maria N. L. (Tania Maria Nunes de Lima). 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 Silva Torres

## **A canção popular e a intersemiose para o ensino de Língua Portuguesa**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a 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 26 de janeiro de 2022.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara (Orientadora)  
Faculdade de Educação – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Denise Salim Santos  
Faculdade de Educação – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Sílvia Adélia Henrique Guimarães  
Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME/RJ  
Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu – SEMED  
Nova Iguaçu

Rio de Janeiro

2022

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pela oportunidade de viver esta experiência enriquecedora.

Aos meus professores de música, que me fizeram sentir paixão por essa arte, meu agradecimento com muito afeto.

Em especial, gostaria de mencionar com muita gratidão o professor José Arnaldo Guimarães, que me auxiliou quando só existia o desejo de chegar até aqui e a professora Silvia Adélia Henrique Guimarães por me apontar os caminhos para a chegada à UERJ.

Agradeço à professora Denise Salim Santos, que me direcionou no estágio, e à queridíssima professora orientadora Tania Maria Nunes de Lima Câmara, que me conduziu até à conclusão deste estudo.

Agradeço também aos meus colegas de turma. O ambiente com eles era muito agradável, foi uma experiência incrível conhecê-los.

Aos meus alunos, que com seus fones de ouvido, inspiraram esta pesquisa.

Por fim, aos amigos, à minha família e ao meu filho, Lucca, minha maior inspiração.

Sem a música, a vida seria um erro.

*Friedrich Nietzsche*

## RESUMO

TORRES, Leonardo Silva. *A canção popular e a intersemiose para o ensino de Língua Portuguesa*. 2022. 84 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

A pesquisa realizada, neste trabalho, propõe que o gênero canção popular seja, em seu caráter intersemiótico, abordado nas aulas de Língua Portuguesa como instrumento de motivação ao aprendizado da língua materna, já que a música está inserida no cotidiano das pessoas e pode transformar o ambiente em um local mais favorável ao processo de aprendizagem. O uso da música/ canção, constituída de letra, melodia e ritmo, como instrumento pedagógico, será proposto com intenção de trazer novos conhecimentos aos alunos. Usaremos o conceito dos gêneros discursivos de Bakhtin para permear a pesquisa, já que, seus conceitos têm sido muito valorosos/ valiosos na orientação para o ensino da língua, além de outros estudiosos, tais como Marcuschi, Tatit, Caretta, por exemplo.

Palavras-chave: Ensino. Língua Portuguesa. Gênero canção popular. Intersemiose. Ensino Fundamental II.

## ABSTRACT

TORRES, Leonardo Silva. *Popular song and intersemiosis for teaching Portuguese Language*. 2022. 84 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

The research done through this work presents the genre called song in its intersemiotic feature, analysed during the Portuguese classes as a mean of motivation for the mother language learning process, considering that songs are inserted into people's daily activities and can change environment into a more favorable place to help the learning process. The use of music/songs, constituted by lyrics, melody and rhythm as pedagogical instruments, will be proposed with the intention of bringing new knowledges to students. Bakhtin's concepts about discursive genres will be used to permeate this study, since his concepts have been rich and valuable to guide language teaching, and also Marcuschi's, Tatit's, Caretta's studies, for example.

Keywords: Education. Portuguese language. Popular songs. Intersemiosis. Brazilian Elementary School II.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|             |  |    |
|-------------|--|----|
| Quadro 1 –  | Gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos ..... | 20 |
| Figura 1 –  | Partes do clipe de A Carne .....   | 41 |
| Figura 2 –  | Belchior .....   | 46 |
| Figura 3 –  | Amelinha .....   | 47 |
| Figura 4 –  | O Rappa .....  | 54 |
| Figura 5 –  | Partes do clipe Minha Alma .....   | 55 |
| Figura 6 –  | Bandeira da Estação Primeira de Mangueira .....                          | 59 |
| Figura 7 –  | Dragão do Mar .....  | 61 |
| Figura 8 –  | Luísa Mahin .....  | 62 |
| Figura 9 –  | Dandara .....  | 63 |
| Figura 10 – | Bandeira da Unidos do Viradouro .....                                    | 65 |
| Figura 11 – | Cartaz do enredo .....   | 67 |
| Figura 12 – | Chico Buarque .....  | 69 |
| Figura 13 – | Edu Lobo .....   | 73 |
| Figura 14 – | Vinícius de Moraes .....   | 74 |

## SUMÁRIO

|       |  |    |
|-------|--|----|
|       | <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 10 |
| 1     | <b>O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM POUCO DE SUA TRAJETÓRIA</b> .....                           | 12 |
| 2     | <b>A ORALIDADE, ESCUTA E LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</b> ..... | 18 |
| 3     | <b>A CANÇÃO POPULAR: UM GÊNERO TEXTUAL NA SALA DE AULA</b> .....                                 | 25 |
| 4     | <b>A CADEIA SEMÂNTICA: TEXTO, CONTEXTO, INFERÊNCIA E INTERSEMIOSE</b> .....                      | 33 |
| 4.1   | <b>Texto, contexto e inferência</b> .....  | 33 |
| 4.2   | <b>Intersemiose e cadeia semântica</b> .....   | 36 |
| 5     | <b>APLICAÇÃO DO <i>CORPUS</i> NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....                           | 43 |
| 5.1   | <b>O compositor e a canção: aspectos contextuais</b> .....                                       | 43 |
| 5.2   | <b>A apreensão empírica do ouvinte</b> .....   | 43 |
| 5.3   | <b>A importância da fala cantada</b> .....   | 44 |
| 5.4   | <b>A melodia e a letra</b> .....   | 44 |
| 5.5   | <b>O passo a passo proposto para prática de sala de aula</b> .....                               | 45 |
| 6     | <b>PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE LEITURA INTERSEMIÓTICA DO <i>CORPUS</i> SELECIONADO</b> .....      | 46 |
| 6.1   | <b>A palo seco (Belchior e Amelinha)</b> .....   | 46 |
| 6.1.1 | <u>Artistas e compositores</u> .....   | 46 |
| 6.1.2 | <u>Sobre a canção</u> .....  | 48 |
| 6.1.3 | <u>Letra, análise e proposta de aula</u> .....   | 51 |
| 6.1.4 | <u>Produção textual</u> .....  | 53 |
| 6.2   | <b>Minha alma: a paz que eu não quero (O Rappa)</b> .....  | 53 |
| 6.2.1 | <u>O artista e compositor</u> .....  | 53 |
| 6.2.2 | <u>Sobre a canção</u> .....  | 54 |
| 6.2.3 | <u>Letra, análise e proposta de aula</u> .....   | 56 |

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 6.3   | <b>História para ninar gente grande (Estação Primeira de Mangueira)</b> .....       | 58 |
| 6.3.1 | <u>Sobre a canção</u> .....   | 59 |
| 6.3.2 | <u>Letra, análise e proposta de aula</u> .....                                      | 60 |
| 6.4   | <b>Não há tristeza que possa suportar tanta alegria (Unidos do Viradouro)</b> ..... | 64 |
| 6.4.1 | <u>Sobre a canção</u> .....   | 65 |
| 6.4.2 | <u>Letra, análise e proposta de aula</u> .....                                      | 66 |
| 6.4.3 | <u>Produção textual</u> .....   | 68 |
| 6.5   | <b>Cotidiano</b> .....  | 69 |
| 6.5.1 | <u>O artista e compositor</u> .....   | 69 |
| 6.5.2 | <u>Sobre a canção</u> .....   | 70 |
| 6.5.3 | <u>Letra, análise e proposta de aula</u> .....                                      | 70 |
| 6.5.4 | <u>Produção textual</u> .....   | 72 |
| 6.6   | <b>Arrastão</b> .....   | 72 |
| 6.6.1 | <u>O artista e os compositores</u> .....  | 72 |
| 6.6.2 | <u>Sobre a canção</u> .....   | 74 |
| 6.6.3 | <u>Letra, análise e proposta de aula</u> .....                                      | 75 |
| 6.6.4 | <u>Produção textual</u> .....   | 77 |
|       | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | 78 |
|       | <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 79 |

## INTRODUÇÃO

Sou professor de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e músico. Por esse motivo, inicio esta dissertação trazendo um pensamento que levo comigo há algum tempo: “Mas a música me faz companhia, interrompe o silêncio e me faz cantar; acredito que a pior parte de morrer um dia seja não ter mais ouvidos para escutar”.

Desde a adolescência, a música está inserida no meu cotidiano, uma paixão que foi se fundindo ao professor que me tornei. Com o tempo, observando os alunos apaixonados por música, me dei conta de que a escuta ainda não se fazia muito presente nas salas de aula. Ahhhh, a escuta, tão relevante e, às vezes, tão traidora quando separada da letra, incentivadora voraz de equívocos cantados aos berros por décadas: “Trocando de biquíni sem parar”; “Jogue suas mãos para o céu e a cabeça se acaso tiver”; “Amarelo é um deserto e seus tremores” etc. No entanto, a letra, que já está nos livros didáticos há muito tempo, poderá nos salvar de tais equívocos, de modo que a escuta passe a ser, não mais a traidora, e sim a colaboradora para um mergulho nas nuances textuais.

Na presente dissertação, escolhemos o tema exposto no título apresentado baseados na reflexão de que a musicalidade, em diversas ocasiões, não está inserida nas salas de aula. Desse modo, a canção, por diversas vezes, é utilizada como estratégia para o ensino de Língua Portuguesa, considerada apenas a parte verbal – a letra -, sem levar em conta a linguagem sonora. Ao percebermos que essa situação era recorrente na forma de se trabalhar com a canção popular, traçamos os objetivos a serem desenvolvidos por meio do nosso tema.

Desejamos, pois, propor o uso da canção popular e sua abordagem na sala de aula pelo viés intersemiótico, ou seja, lançando mão do ritmo e da melodia conjugados com a letra. Nosso objetivo é tornar a aula de Língua Portuguesa mais envolvente e interessante para nossos alunos, por isso esta pesquisa propõe a inserção da intersemiótica como ponto de partida para a abordagem dos aspectos relacionados ao estudo do Português, pois entendemos que, ao usarmos a canção na sua integralidade, poderemos trabalhar tanto conteúdos gramaticais quanto à adequação sonora para a produção de sentido. Acreditamos também que, desse

modo, poderemos transformar o ambiente de sala de aula em um local mais agradável ao ensino, ambiente que poderá facilitar o desenvolvimento de novas habilidades para o aprendizado da língua.

A presente dissertação é constituída de seis capítulos. No primeiro, temos como objetivo a reflexão sobre a trajetória do ensino de Língua Portuguesa e as mudanças que tem acontecido ao longo do tempo. Adiante, no segundo capítulo, falaremos da importância da oralidade nos conteúdos do Português e da importância da escuta para o trabalho aqui proposto. O terceiro aborda a canção popular como gênero textual e faz considerações sobre seu uso nas salas de aula. O capítulo número quatro tem a finalidade de aprofundar mais o conceito de intersemiótica e também menciona aspectos da cadeia semântica. O de número cinco aborda a maneira como pretendemos aplicar os recursos intersemióticos e, no último, a prática a ser desenvolvida com o *corpus* selecionado, formado por seis canções populares.

A metodologia será predominantemente embasada em pesquisas bibliográfica. A metodologia de aplicação das atividades será dividida em duas partes; na primeira, o foco estará na escuta da canção e na segunda, na leitura do texto e nas atividades propostas.

Esta pesquisa é relevante para professores de música, professores de Língua Portuguesa, alunos de graduação e pós-graduação em Letras, músicos e para quem trabalha com linguagens artísticas. O tema é importante, pois proporciona a reflexão sobre o gênero Canção Popular nas aulas de Língua Portuguesa.

## 1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM POUCO DE SUA TRAJETÓRIA

Muito tem sido discutido, e conseqüentemente repensado, sobre o ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica, discussões essas que vêm nos servindo como instrumentos de reflexão. Como tudo o que constitui objeto de pesquisas, o ensino do português vem passando por mudanças significativas no tocante às abordagens realizadas ou possíveis de serem realizadas em sala de aula, a fim de que nossos alunos possam desenvolver uma aprendizagem mais produtiva nas habilidades do compreender, do dizer e do escrever.

Segundo Parini (2007, p. 9), “ensinar não é só um emprego em que se trabalha”. Partindo dessa afirmação, podemos dizer que o autor resume com muita objetividade o que pensamos sobre o ato de ensinar, o qual está além do mero hábito de ir ao trabalho e cumprir obrigações referentes à escola. Ensinar é, em verdade, conduzir o aluno no sentido da conscientização, da criticidade, do desenvolvimento cidadão, das possibilidades de realização pessoal e profissional; trata-se de um exercício que só terá sucesso, na maioria das ocasiões, por meio do afeto. De acordo com Freire (1996, p. 141), “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa referente aos anos finais do Ensino Fundamental traz sustentação ao propósito de fomentar criticidade, no momento em que afirma que “o adolescente/jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo, inclusive no contexto escolar” (BRASIL, 2018, p. 136).

Sobre o ensino da Língua Portuguesa, cabe-nos dizer que, somente a partir do Século XIX, a disciplina *Português* passou a fazer parte dos currículos escolares; anteriormente, a Língua Portuguesa era estudada apenas para a alfabetização e da alfabetização passava-se ao estudo do Latim, já que, até então, a Língua Portuguesa ocupava um lugar secundário nos estudos. (MALFACINI, 2015). A partir da década de 1950, o ensino se democratizou e aumentaram as ofertas de acesso às escolas e, no início dos anos 60, a escola chegou a receber o dobro do número de alunos que, até então, se matriculavam

De acordo com Faraco (2008), essa democratização de acesso à escola acentuou a distância entre fala e escrita dos discentes:

O modelo anacrônico não causava maiores dificuldades enquanto domínio da cultura letrada era problema de uma elite reduzida [...] contudo, à medida que o acesso à escola se ampliou e o conceito moderno de cidadania, que incluía direito de todos aos bens culturais, se propagou, esse modelo tornou-se um problema grave. (FARACO, 2008, p. 146).

Tal distanciamento, naquele momento, determinou o fracasso do ensino em várias áreas, especialmente nos aspectos relativos aos fatos gramaticais, uma vez que o padrão formal de uso do português não era, até então, acessível a todos os que estavam ingressando na escola. O domínio da leitura e da produção escrita no registro da norma padrão era privilégio da elite e, a partir daquele momento, passaria a ser o modo como todos os alunos deveriam se expressar. O olhar para esse passado nos mostra onde começam os percalços do ensino de Língua Portuguesa, uma realidade com a qual convivemos até hoje.

As adversidades do ensino de língua materna foram ficando cada vez mais patentes devido à manutenção do distanciamento que havia a fala e a escrita. Kato (2013, p. 149) diz que o problema está na distância entre essas duas modalidades, não que em outros idiomas não aconteça o mesmo, mas, na Língua Portuguesa, segundo a autora, “existe um fosso de tal ordem que, para a criança aprender a ler e escrever, ela enfrenta a tarefa da aprendizagem de uma língua estrangeira”.

Travaglia (2013), por sua vez, afirma que, no ensino de gramática, há uma grande concentração do uso de metalinguagem, ou seja, uma metodologia que se apoia na apresentação de exercícios distante do uso real da língua, já que voltados para um trabalho com frases estanques e soltas, sem interlocutores, criadas exclusivamente para servirem de práticas que rotulam termos, muito distanciados dos contextos reais e comunicativos na utilização da língua pelos sujeitos. No dizer de Antunes (2003, p. 32), “vale a pena lembrar que, de tudo o que diz respeito à língua, a nomenclatura é a parte menos móvel, menos flexível, mais estanque e mais distante das intervenções dos falantes”.

O método de ensino por metalinguagem passou a ser repensado, pois começou-se a perceber que o ensino tradicional investia apenas nos conhecimentos de descrição da língua e esse conhecimento não era suficiente para que o indivíduo

se expressasse de forma adequada nos contextos comunicativos, tal como observa Perini (1995, p. 27-28): “Somos forçados a concluir que o estudo da gramática não oferece um instrumento para atingir o grande objetivo da Língua Portuguesa no primeiro e segundo graus: levar os alunos a ler a escrever razoavelmente bem”.

Nos anos 70, o ensino de Língua Portuguesa sofreu uma mudança radical. Como consequência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 5692/71), a língua passou a ser considerada como um instrumento baseado no seu uso, ao contrário dos períodos anteriores, quando o mais importante era o conhecimento de nomenclaturas (MALFACINI, 2015). Desse modo, o propósito do ensino da Língua Portuguesa passou a ser, segundo Travaglia (2013, p. 67), “desenvolver a capacidade de comunicação, em última instância, produção e compreensão de texto”. Percebeu-se, então, que a memorização de nomenclaturas, bem como o reconhecimento de fatos gramaticais apresentados de maneira isolada não era suficiente para a consecução do objetivo pretendido, pois a antiga metodologia de ensino cumpria apenas a função de fazer com que o indivíduo decorasse os rótulos da língua, o que não permitia que o aluno desenvolvesse habilidades para a compreensão e a produção textuais.

No dizer de Malfacini (2015, p. 51),

nos anos 80, vemos a linguística aplicada ao ensino do Português chegando às escolas, sobretudo com as vertentes da Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Textual, Pragmática e Análise do discurso.

A inserção das ciências linguísticas nos estudos de Letras praticamente deu início ao processo de reflexão e de mudanças no ensino do Português. Desse modo, os estudos que eram predominantemente baseados na metalinguagem, passaram a ser também olhados pelo viés da epilinguagem, ou seja, de forma mais reflexiva, levando em conta o contexto e as situações reais de uso da língua.

Sobre o ato de ensinar Língua Portuguesa, é necessário dizer que não estamos tratando de um código fixo, acabado e determinante dos sentidos, sem avaliarmos as situações de uso. De acordo com Neves, (2003, n.p.), “um manual de gramática não pode cingir-se à descrição”. É, pois, a partir de tal observação, que entram as ponderações dos linguistas quando criticam, de forma pertinente, os exercícios que se limitam à identificação e ao emprego da nomenclatura gramatical,

uma vez que, desse modo, não é aberta a possibilidade de se tratar e/ou estudar a língua pela dimensão discursiva e reflexiva.

Tradicionalmente o ensino de língua portuguesa como língua materna, nas escolas de Ensino Fundamental e médio, deu mais ênfase ao ensino de teoria linguística ou gramatical, com toda sua metalinguagem. O texto em atividades de produção e compreensão sempre ficou relegado a um segundo plano. (TRAVAGLIA, 2013, p. 114).

Pensar a Língua Portuguesa como um todo homogêneo, sem considerar suas variações, além de ser ineficaz ao estudo, é um processo de eleição do que é certo e errado, atitude que não leva em conta as muitas possibilidades do estudo da língua e tende a fomentar o preconceito linguístico. A BNCC concorda com as teorias quando menciona que “as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação” (BRASIL, 2018, p. 35).

O desafio maior que o professor de Língua Portuguesa vem enfrentando está relacionado à busca de caminho(s) possíveis de ser(em) seguido(s) para a realização de um ensino eficiente:

Num primeiro momento, a gramática foi separada da prática textual nas escolas: Sabe-se que, em muitos colégios, há uma separação rígida entre aulas de redação e aulas de gramática, com professores distintos, o que se constitui numa aberração linguístico-pedagógica. (UCHÔA, 2016, p. 17).

A crítica de Uchôa, exposta na passagem acima, está justamente ligada ao isolamento da gramática como objeto de descrição, regras, exceções e rótulos, quando, na verdade, a gramática é o alicerce do texto. Segundo Antunes (2005), sem a gramática não se faz um texto, não existe texto sem gramática e acrescenta que “a gramática representa um conjunto de possibilidades” (ANTUNES, 2005, p. 166), o que Uchôa (2016, p. 17) ratifica na seguinte passagem: “Por isso, não pode ser considerada como verdade que a gramática nada tenha a ver com o domínio da produção e compreensão do texto” (UCHÔA, 2016, p. 17).

Ainda hoje, em muitas situações, a aula de gramática é vista como algo que está à parte do uso de textos, e, partindo dos princípios citados, fica evidente que separar o estudo de gramática do estudo do texto configura um equívoco, uma vez que não se pode negar que a gramática está estruturalmente ligada à compreensão e à produção textual.

Para Azeredo (2018, p. 18), “é certo que a aprendizagem da nomenclatura gramatical e dos procedimentos de análise morfológica e sintática não é pré-requisito para um domínio proficiente da língua como meio de interação social”. Também é sabido que essa metodologia não é tão eficaz assim no que dizia respeito ao objetivo de se fomentar desenvoltura para comunicação.

Por muito tempo, vivemos sob a égide de que escrever “certo” é escrever somente de acordo com a norma culta da língua, o que enrijeceu o processo de ensino em direção aos conceitos sistemáticos já citados. Simões (2006, p. 15) diz: “a escola deve estimular o trabalho racional e menos memorizante”, ou seja, não ter o foco no modelo metalinguístico, nomeando termos, rotulando-os como se a gramática fosse um produto acabado. De acordo com Geraldi (2002, p. 71), “o ensino tradicional investiu erradamente no conhecimento descritivo como se esse tipo de conhecimento melhorasse o desempenho de uso da língua”. Se nos reportarmos a Bilac (1930, p. 11), este nos afirma que “o aluno pode perfeitamente estar senhor de todas as regras da gramática e não saber dizer o que pensa e sente”.

Acreditamos, entretanto, que o ensino descritivo em si não deve ser considerado como o maior obstáculo, uma vez que entendemos que ele não pode ser descartado. O grande obstáculo está na forma como esse ensino é abordado nas aulas. Para nós, não se trata apenas de usar ou não usar o “instrumento” de descrição da língua, e, sim, do modo como este é usado a fim de desenvolver habilidades comunicativas nos estudantes. Segundo Marcuschi (2001, p. 57), “o falante de uma língua deve fazer-se entender e não explicar o que está fazendo com a língua”. Ainda de acordo com o autor, “já é consenso entre linguistas e teóricos que o ensino de Língua Portuguesa deva dar-se através de textos. Sabidamente, essa é, também, uma prática comum na escola e orientação central dos PCNs” (MARCUSCHI, 2008, p. 51).

Assim, a partir da perspectiva acima e ainda considerando as orientações contidas nos PCN de Língua Portuguesa, a escola deve direcionar o aprendizado da língua para a compreensão e produção textual, uma mudança baseada no enfoque da perspectiva epilinguística, que rompe com os moldes metalinguísticos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais ressaltam que,

se o objetivo da escola é formar cidadãos capazes de compreender os diversos textos com que se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que pratiquem e aprendam isso na unidade escolar” (BRASIL, 1997, p. 55).

No texto da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), documento que orienta, atualmente a Educação Básica Nacional, encontramos uma menção importante sobre a presença do texto e da diversidade textual nas salas de aula:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como libras e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. (BRASIL, 2018, p. 63).

É necessário, portanto, não deixar de considerar que a língua não se articula somente por meios rígidos e inflexíveis. De acordo com a tese de Bakhtin (2010, p. 123), “a língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, mas pelo fenômeno social da interação”. Na BNCC, está presente a seguinte observação: “as linguagens são dinâmicas, e todos participam nesse processo de constante transformação” (BRASIL, 2018, p. 63). Sob essa perspectiva, o que queremos propor, nesta Dissertação, relaciona-se a uma metodologia de ensino que leve em conta o dinamismo da linguagem.

Tomando, portanto, o texto como ponto de partida para o ensino da Língua Portuguesa nos últimos anos do Ensino Fundamental II, a presente dissertação, busca contribuir para o desenvolvimento da expressão em diferentes situações comunicativas e, tem como suporte do estudo da língua materna o gênero canção popular.

Apoiamo-nos, para isso, nas competências específicas de linguagens para o ensino fundamental abordadas na BNCC, que, como as demais referências, embasam nossa prática. Acreditamos que a música pode contribuir para o que se verifica no documento em pauta:

Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social. Utilizar diferentes linguagens – Verbal (oral ou visual-motora, como libras e escrita), corporal, sonora e digital. (BRASIL, 2018, p. 65).

## **2 A ORALIDADE, ESCUTA E LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Muito se tem refletido sobre a oralidade nas aulas de Língua Portuguesa. A fala, que é primeira forma de articulação da língua, vem ganhando destaque nas pesquisas e entendemos que o trabalho com a oralidade é de extrema relevância, já que ela se manifesta na vida do indivíduo, antes mesmo dos saberes escolares.

De acordo com os parâmetros curriculares nacionais,

o domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento [...]. Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acessos a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 15).

Podemos perceber que, já nos PCN, era dada importância ao domínio da oralidade. Entendemos que trabalhar efetivamente com textos orais é investir em um desenvolvimento das habilidades linguísticas que vai além dos modelos de ensino já implementados e que já se repetem há anos no ensino de Língua Portuguesa.

Nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola [...] os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral [...]. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar pra si a tarefa de teórico-la. (BRASIL, 1998, p. 25).

Evidencia-se a preocupação com a avaliação acerca do uso da oralidade, uma vez que os alunos terão de enfrentar desafios relativos a esse uso ao longo da vida e sabe-se também que o emprego adequado da língua definirá aceitação social ou discriminação.

A oralidade é muito mais usada do que a escrita em atividades cotidianas, entretanto ainda se percebe que o aspecto oral é pouco abordado na sala de aula. Desde os tempos mais antigos, ouve-se dizer que a escola é lugar de “aprender a ler e a escrever”; desse modo, pode-se perceber a transferência da oralidade para um

segundo plano. Segundo Marcuschi (2001), postular algum tipo de supremacia ou superioridade de alguma das duas modalidades é uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a escrita é superior à fala ou vice-versa. Para o autor, fala e escrita se equivalem e a conversação é a primeira das formas de linguagem da qual nunca se abdica.

No que se refere ao gênero textual escolhido para o presente estudo, entendemos que o gênero canção popular traz em si uma carga significativa de oralidade e, de acordo com Caretta (2007, 2013), a canção é um gênero oral, secundário e sincrético que requer competências específicas para construção dos seus sentidos. Baseados nesta afirmação e seguindo o pensamento de Schneuwly e Dolz (2004, p. 155),

não se pode pensar o oral como funcionamento da fala sem a prosódia, isto é, a entonação, a acentuação e o ritmo. Já que os fatos da prosódia são fatos sonoros, podemos analisá-los em termos quantificáveis de altura, intensidade e duração.

Para decodificarmos os elementos prosódicos e rítmicos da canção, precisamos nos apropriar da escuta, uma vez que o ouvido atento é capaz de perceber, na construção do enunciado musical, convicções, ideologias, posições sociais, por exemplo.

A escuta está, em condições normais, presente na vida do indivíduo desde o ventre materno. Segundo Cruz (2018, n.p),

Vieira não se refere à escuta como um mero fenômeno de perceber ondas sonoras que se propagam no ar; ele remete ao intrincado processo de interpretar o discurso alheio com suas intenções mais ou menos explícitas.

Escutar exige o desenvolvimento de certas habilidades. Não basta ouvir e captar sons; escutar é ativar competências sociocognitivas em função da construção de sentido textual em direção aos implícitos e explícitos. A prática da escuta está intimamente ligada à compreensão dos gêneros discursivos orais. Partimos, portanto, do princípio de que a relação entre a escrita e a oralidade não é de oposição, e sim de complementação. De acordo com Marcuschi (2001), as competências responsáveis pela interpretação do texto escrito são aquelas

mobilizadas para construção de sentido dos textos orais e, dentro dessa relação, a escuta também se faz necessária.

Ainda segundo Marcuschi (2001), falar e escrever, ouvir e ler são ações igualmente criativas e produtivas. A partir de então, pode-se concluir que falar e ouvir estão no mesmo patamar de importância daquele ocupado por ler e escrever.

Baseados no quadro abaixo, podemos afirmar que a canção é um gênero privilegiado para a prática de escuta.

Quadro 1 – Gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos.

| <b>Gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos</b> |  |                          |   |
|---|--|--------------------------|---|
| <b>Linguagem oral</b>   |  | <b>Linguagem escrita</b> |   |
| Literários  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• cordel, causos e similares;</li> <li>• texto dramático;</li> <li>• canção.</li> </ul>               | Literários               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• conto;</li> <li>• novela;</li> <li>• romance;</li> <li>• crônica;</li> <li>• poema;</li> <li>• texto dramático.</li> </ul>                                       |
| De imprensa   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• comentário radiofônico;</li> <li>• entrevista;</li> <li>• debate;</li> <li>• depoimento.</li> </ul> | De imprensa              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• notícia;</li> <li>• editorial;</li> <li>• artigo;</li> <li>• reportagem;</li> <li>• carta do leitor;</li> <li>• entrevista;</li> <li>• charge e tira.</li> </ul> |
| De divulgação científica  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• exposição;</li> <li>• seminário;</li> <li>• debate;</li> <li>• palestra.</li> </ul>                 | De divulgação científica | <ul style="list-style-type: none"> <li>• verbete enciclopédico (nota/artigo);</li> <li>• relatório de experiências;</li> <li>• didático (textos, enunciados de questões);</li> <li>• artigo.</li> </ul>   |
| Publicidade   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propaganda</li> </ul>   | Publicidade              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propaganda</li> </ul>  |

Fonte: BRASIL, 1998.

Escutar a canção popular pode proporcionar desenvolvimento de competências, como percepção e apuração dos sentidos. A letra é a forma que o compositor tem de expressar sua maneira de ver, pensar e sentir o mundo para que, munido também dos aspectos melódicos, transmita tal sensibilidade aos seus ouvintes.

No caso desta pesquisa, a proposta de trabalho a ser desenvolvida na sala de aula com os alunos começará pela escuta das canções selecionadas, passando, em seguida, a discussões relacionadas ao que foi percebido em termos da letra e da música, como será exposto mais à frente.

Somente depois de concluída essa primeira fase, passaremos à leitura do texto verbal: os versos da canção.

Sabe-se que, de modo bastante frequente, o aluno que lê pouco não recebe incentivo da família. De acordo com Lajolo (2005, p. 92), “não somos um país de leitores”, “somos um povo sem tradição escrita”. Uma pesquisa realizada em Maio de 2016 pelo Instituto pró-livro confirmou a afirmativa de Lajolo (2005).

A leitura é, em média, um hábito de 56% da população brasileira e 43% dizem que não leem por falta de tempo. Como consequência da falta de leitura, vem a falta de habilidades para a compreensão e a produção textuais. Sabemos que a habilidade de leitura é fundamental para aquisição de conhecimento na vida do indivíduo, segundo Grossi, no que diz respeito à leitura dos livros:

Nos livros temos a chance de entrar em contato com o desconhecido, conhecer outras épocas e outros lugares – e, com eles abrir a cabeça. Por isso, incentivar a formação de leitores é não apenas fundamental no mundo globalizado em que vivemos. (GROSSI, 2008, p. 3).

Zilberman também fala sobre a importância da leitura e como a condição de leitor pode significar ascensão social:

É importante aprender a ler, porque a condição de leitor é requisito indispensável à ascensão a novos graus do ensino e da sociedade, configura-se assim, como patamar de uma trajetória bem-sucedida. (ZILBERMAN, 1998, p. 14).

Alguns estudos demonstram que, na escola, a leitura foi confundida com alfabetização, uma vez que a primeira foi posta como base da educação. Desse modo, o professor tinha a incumbência de incentivar a leitura como uma atividade final, juntamente com a escrita. Por conseguinte, a escola passou a fomentar a habilidade de leitura como obrigação escolar. Por imposição, o aluno até desenvolve a habilidade, contudo, muito frequentemente, com textos distantes do seu cotidiano. A leitura no âmbito escolar tem como objetivo a avaliação, por meio do

preenchimento de fichas ou da realização de testes e de provas, o que tende a torná-la desestimulante.

Ler na escola deve constituir-se uma atividade política a fim de suprir as necessidades sociais; vale, pois, salientar que decodificar palavras não garante que o indivíduo se mostre um leitor proficiente. Tecemos essa afirmação em consonância com o pensamento de Yunes (2002, p. 104), segundo a qual “até uma trivialíssima e específica lista de compras em supermercado será lida diferentemente, dependendo de quem a leia e a situação”. A partir desse ponto, pode-se deduzir que a incompreensão tende a acontecer até mesmo em textos corriqueiros e cotidianos. Retomando Yunes (2002), os modos de leitura são diversos, uma vez que não se lê uma crônica da mesma forma como é lida uma receita de bolo. Quando se trata de textos literários, a possibilidade de incompreensão é ainda maior, dada a especificidade da linguagem empregada em cada um desses domínios; o texto pode não ser compreendido, embora seja, de certo modo, decodificado pelo indivíduo alfabetizado. Lerner (2002, p. 76) traz que “a leitura aparece desgarrada dos propósitos que lhe dão sentido no uso social porque a construção do sentido não é considerada como condição para aprendizagem”. Desse modo, o ensino da leitura tende a ser desestimulante.

O tempo escasso muitas vezes é um dificultador para a mudança qualitativa do ensino de leitura, pois o leitor a pratica por coerção da escola, embora Pennac (1993, p. 13) afirme que “o verbo ler não suporta o imperativo”. Outro problema a ser considerado em relação à leitura na escola é a imposição de uma única interpretação possível para um texto, especialmente quando se trata de um texto literário proposto no material didático e com as respostas padronizadas. No tocante a esse aspecto Lerner (2002) também critica o ensino centrado em uma única maneira de ler, às vezes como um todo, às vezes explorando certas partes do texto, trata-se de uma realidade, que ainda hoje no exercício escolar é fortíssima. Parte-se da suposição de que só há uma interpretação é correta. Quem decide o que é certo e o que é errado acaba sendo o professor, que por sua vez, parte do princípio de que a resposta está na superfície textual de forma simplista. Reafirmando, Yunes (2002, p. 107) diz que “nada é óbvio se tratando de linguagem”. De acordo com Lerner (2002, p. 75), “o tratamento da leitura na escola é perigoso porque corre o

risco de “assustar as crianças”, quer dizer, distanciá-las da leitura, em vez de aproximá-las”.

Antes de se ensinar a ler, faz-se necessária uma reflexão acerca do que é ler. Ler, certamente, não é somente encontrar no texto as respostas prontas admitidas pelo livro didático. Por meio da diversidade dos gêneros textuais, podemos supor que a leitura deve ser apresentada na sala de aula de modo mais amplo. O que queremos dizer é que as práticas de letramento devem ser amplas e distintas, por esse motivo propomos o trabalho com o gênero canção popular.

Acreditamos que ler, sob a perspectiva de letramento, vai muito além de decodificar ou pronunciar bem uma sequência de palavras em voz alta, ler é, também, compreender diversos gêneros textuais, conforme Yunes (2002), ler é a experiência de se pensar o mundo e ensinar a prática de leitura é um desafio para o professor de Língua Portuguesa. Soares (1997, p. 23) propõe que “ler não é um ato solitário”; os professores, na função de mediadores, devem ajudar na leitura dos alunos, se possível, ler junto e estimular a reflexão sobre o texto ajudando o aluno a contextualizar o que está escrito, medida que, inclusive, auxiliará na compreensão de palavras que estiverem fora do conhecimento vocabular do aluno.

Ao longo do tempo, os avanços nas pesquisas da Linguística Textual e da Análise de Discurso suscitaram a mudança no enfoque de estudo do texto. No dizer de Jouve (2002, p. 12), “é a expansão da pragmática que vai levar os estudiosos a se interessarem pelos problemas de recepção”. A partir do princípio pragmático e da mudança na prática dos estudos textuais, o leitor passou a ser considerado na construção de sentidos de um texto, ou seja, a leitura pretensamente produzida pelo autor, que outrora era a única possível, trouxe a bagagem do leitor para a produção de sentidos do texto. Segundo Geraldi (2006), o texto é um lugar de correlações; sendo assim, a concepção de uma obra passa a ser vista a partir da relação entre escritor e leitor.

De acordo com Yunes (2002, p. 23),

são muitas as novas variáveis que entram em consideração para reconceituar a leitura e suas implicações; elas enlaçam muitas questões teórico-epistemológicas da interpretação e abordam a produção de sentido em práticas culturais, políticas e éticas nitidamente imbricadas no tecido da vida social.

A leitura é um exercício que coloca o estudante em contato com outros conhecimentos na ficção, com outros mundos inimagináveis, com os personagens e, sobretudo, com a oportunidade de desenvolvimento da maturidade leitora através da interação com os textos. Bons leitores tendem a compreender melhor e a desenvolverem várias estratégias de leitura que ampliarão sua capacidade de entendimento e interpretação textual.

Martha Medeiros (2019, n.p.), na crônica intitulada *Ler por quê?*, publicada no jornal *O Globo*, em 2019, expõe que “ler é básico porque nos ensina a escrever melhor, alarga o horizonte, nos diverte e coloca em contato com vivências nunca experimentadas”.

Concluimos, com base no exposto, que o ensino de Língua Portuguesa tem passado, ao longo do tempo, por modificações consideráveis que acreditamos ser de extrema relevância, sobretudo no que diz respeito a importância da leitura.

### 3 A CANÇÃO POPULAR: UM GÊNERO TEXTUAL NA SALA DE AULA

No dizer de Bakhtin (2003, p. 261),

todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. [...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. [...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gênero do discurso.

Os gêneros discursivos são essas formas-padrão “relativamente estáveis” que têm essência nos enunciados verbais e que são situadas de forma sócio-histórica. Bakhtin (2010) também afirma que só nos comunicamos por meio de gêneros discursivos; por conseguinte, estes estão ligados à comunicação humana, portanto, acreditamos que é relevante que o ensino da língua materna esteja ligado à abordagem de gêneros textuais/discursivos. Estes integram as práticas sociais de acordo com a situação e a esfera de atividade, por isso são apenas “relativamente estáveis”, pois se moldam ao propósito e à necessidade de comunicação em um contexto sociocomunicativo.

Segundo Faraco (2003, p. 112),

essa relativa estabilidade dos gêneros discursivos permite que comportem “contínuas transformações” e que sejam “maleáveis e plásticos”, precisamente porque as atividades humanas são dinâmicas e estão em contínua mutação.

Segundo Bakhtin (2003, p. 282), “os gêneros nos são dados, quase da mesma forma como nos é dada a língua”. A afirmativa do autor aponta um processo natural de surgimento dos gêneros. O momento histórico, a situação social e a aparição de novas esferas da atividade humana estimulam a criação de novos gêneros e, por conseguinte, a infinidade dos gêneros, um número ilimitado que serve às diversas situações de interação da linguagem.

Bakhtin (2003) afirma ainda que os gêneros do discurso representam a língua viva e o uso da linguagem. Por isso, a produção dos enunciados determina os usos linguísticos identificados com os gêneros e suas devidas particularidades. Para o

autor em pauta, a vivência e o uso do gênero em situações comunicativas exercitam a competência linguística do produtor de enunciados. Ainda que Bakhtin trate apenas de gêneros verbais e não tenha como objetivo o ensino, ampliamos aqui a visão de seus estudos. Por esse motivo, a canção, encontrada em diversas áreas da atividade humana, também é considerada uma forma de linguagem e de expressão. Abordar a canção como objeto de aprendizado é uma maneira de levarmos em conta o conhecimento prévio que o aluno traz consigo por meio da sua relação cotidiana com esse gênero.

Voltando nosso olhar diretamente para o gênero textual canção popular, é sabido que, desde as primeiras civilizações, a música está inserida na história da humanidade. Na Grécia, era ensinada com obrigatoriedade, e Pitágoras mostrava como acordes e melodias influenciavam nas reações orgânicas humanas. Ele instruía e demonstrava sobre como as sequências melódicas dos sons, se tocadas corretamente, podiam curar e mudar, inclusive, os padrões comportamentais (BRÉSCIA, 2003).

Segundo Brito (2003), a referência sonora está sempre presente na vida do indivíduo. No ventre materno, o bebê já é capaz de escutar a partir do quinto mês de gestação. Ele ouve os sons orgânicos, as vozes externas, o coração da mãe e reage aos estímulos sonoros, mexendo, chutando e com aceleração cardíaca. Depois de nascer, a música ainda acompanha o bebê; as canções de ninar, por exemplo, agem, estimulando a calma para que a criança durma. Ao longo da vida do indivíduo, ele vai se deparando com diversas canções interessantes à sua faixa etária, o que nos permite dizer que, de modo geral, a música acompanha o indivíduo ao longo de toda sua vida.

Afetivamente falando, durante a vida, a música interfere nas emoções pessoais. É comum ver uma pessoa se emocionar com canções em outros idiomas, ainda que não conheça o idioma das letras e, conseqüentemente, não compreenda as mensagens passadas; a emoção se produz, pois, por meio da música. Estrangeira ou brasileira, as canções instrumentais têm, efetivamente, o poder de despertar sentimentos e emocionar o ouvinte.

De acordo com Tatit (2003), no tocante à apreensão empírica, o ouvinte consegue integrar inúmeras unidades sonoras numa sequência ao ouvir uma canção; além disso, consegue ter a sensação de que a melodia está mais tensa ou

menos tensa. Segundo o autor, “é um efeito físico que o ouvinte, antes de compreender, já sente” (TATIT, 2003, p. 7). Por isso, Acreditamos que a escuta de canções pode proporcionar desenvolvimento de competências, como percepção e apuração dos sentidos.

Desse modo, um dos propósitos desta pesquisa é, ao lado do trabalho com as letras das canções, como anteriormente afirmado, também apoiar nossa prática de aula nessas habilidades empíricas da escuta musical, desenvolvendo a capacidade de concentração e de atenção de nosso aluno em relação a um trabalho efetivo com textos orais.

Ainda com relação ao ensino, acreditamos que a música tem o poder de transformar o espaço escolar em um ambiente de aprendizado mais prazeroso, pois “a canção popular ocupa um lugar de destaque na vida do brasileiro de modo geral, é arte, diversão, fruição, produto de mercado e, por tudo isso, uma referência cultural bastante presente no dia a dia” (HERMETO, 2012, p. 12).

Cabe-nos, primeiramente, dizer que a canção popular é uma categoria de linguagem que se utiliza da música, pois é um gênero textual que tem, em seu interior, a intersemiose, ou seja, a simbiose formada por melodia, ritmo e letra.

Do ponto de vista histórico, na década de 30, o rádio e os vinis inseriram a música popular no ambiente urbano, o que se tornou um fenômeno sociocultural no mundo inteiro (CARETTA, 2013). No Brasil, a predominância era do samba que, recém-libertado das senzalas, chegou aos rádios e às rodas de conversas entre amigos nas ruas. Embora marginalizado por parte da sociedade, o samba era a matriz da música popular brasileira e inspirou novos compositores e intérpretes, além dos ouvintes. Ainda no começo do século XX, a canção popular brasileira atraiu a atenção de diversos intelectuais, dentre os quais Mário de Andrade, como se apresentará adiante (CARETTA, 2013). Também se expandia, para além do samba, a música folclórica. Vale salientar que a música popular estava intrinsecamente ligada ao contexto histórico do país.

O surgimento da indústria fonográfica potencializou a vocação do brasileiro para a música. Antes, as manifestações musicais eram feitas ao piano em reuniões familiares. As pessoas costumavam ter um piano na sala de suas casas e, quando não havia alguém para tocá-lo, convocavam os chamados “pianeiros” para que pudessem animar as festas e os saraus das famílias. Com a possibilidade de

adquirir os discos dos cantores preferidos e suas canções, a relação do brasileiro com a música foi se tornando cada vez mais afetiva (FAOUR, 2021) e a sociedade brasileira passava a conviver com novos textos cantados.

A presença de códigos distintos – o verbal e o sonoro – na composição estrutural da canção popular – nos encaminha, naturalmente, para o campo dos estudos semióticos. A princípio, cabe-nos dizer que Semiótica é a ciência que estuda os signos diversos, e semiose constitui o termo usado para descrever o processo de significação. A Semiótica é mais abrangente do que a Linguística, pois se ocupa do estudo do significado na natureza e cultura, não somente da linguagem verbal abarcada pelo viés linguístico, mas também de qualquer sistema sógnico. Mantendo-nos, ainda, no campo da semiótica, esta é a ciência que analisa os processos de representação sógnica independentemente de natureza do código usado como meio de expressão e da geração de significados e sentidos na comunicação, ou seja, ela examina o potencial comunicativo dos signos. Segundo Simões (2001, p. 101), “é a semiótica que dá subsídios para que o homem se veja como um signo no/do mundo”.

A canção popular cumpre o seu propósito comunicativo baseado numa representação sonora e linguístico-musical, que envolve distintas formas de materialidade. A canção, na sala de aula, constitui um objeto da interação verbo-musical concreto, já que se trata de um texto conhecido de alunos e professores, além de ser de fácil acesso. Desse modo, a proposta aqui apresentada visa a trabalhar a amplitude dos enunciados discursivos musicais, de acordo com a BNCC: “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos como também novas formas de produzir, disponibilizar e interagir” (BRASIL, 2018, p. 68).

Pensamos que trazer a canção para a sala de aula é trabalhar com uma ferramenta geradora das já mencionadas boas emoções. “O efeito da emoção é provocar identidade de reações e comunhão de sensibilidade entre todos” (WALLON, 1971 *apud* ALMEIDA, 2012, p. 73). Desse modo, pensamos que, quando a escola utiliza apenas a materialidade linguística da canção popular, sem lançar mão do código não verbal do gênero, acaba fazendo dela um gênero puramente verbal e assim perde a oportunidade de explorar outros elementos que

consideramos importantes, como a atenção, a concentração e o afloramento de sentimentos.

Sobre os aspectos históricos, cabe mencionar que no começo do século XX, as publicações sobre a música popular brasileira começaram a surgir. Mário de Andrade, que também era musicólogo, fez algumas considerações a respeito; Oneyda de Alvarenga, discípula de Mario, lançou, em 1947, *Música popular brasileira*, um estudo sobre músicas folclóricas. Na década de 1950, surgiu a *Revista da música popular*, e, na década de 1960, Tinhorão publicou *Música popular: um tema em debate*.

Na década de 80, Luiz Tatit tornou-se o pioneiro no estudo da canção, quando a investigação passa a ser conjugada, estabelecendo a relação entre letra e melodia. Como anteriormente exposto, esta dissertação apoia-se nesse mesmo procedimento. Segundo Caretta (2013, p. 12), “o seu modelo de análise foi produtivo e Costa (2001) adaptou os conceitos de enunciação de Maingueneau ao estudo da MPB”.

Sobre o sincretismo da canção popular que se dá pelo fato de ser um gênero formado por melodia, ritmo, harmonia e letra, Costa (2002 *apud* DIONISIO; MACHADO; BEZERRA, 2005, p. 107) afirma que “a canção conjuga dois tipos de linguagens, a verbal e musical, e que ambas têm que ser pensadas juntas, por um olhar ‘lítero-musical’, sob o risco de o gênero canção ser confundido com outro”.

De acordo com Valente (2001, p. 194), “no que respeita às letras de música, é fundamental que sejam vistas como integrantes de canções e não poemas da literatura”. Valendo-nos das afirmações expostas até o presente momento, quando a canção é lida sem considerar sua parte musical, corremos o risco de que o aluno a confunda com um poema por causa da estrutura de versos e estrofes que, geralmente, compõe os dois gêneros.

Sabe-se que o gênero canção tem sido levado à sala de aula, inserido no livro/material didático. Na maioria das ocasiões, porém, como anteriormente afirmado, a canção é usada somente com o objetivo de habilitar o aluno para a compreensão e interpretação da sua letra. Esse método de uso desmembra o gênero, desvincula-o do seu caráter constitutivo, do uso social, e o separa dos seus elementos melódicos; em resumo, exclui os fatores sonoros importantes que o tornam um gênero próximo de seus ouvintes.

Concordamos com o que declara Ulhôa (1999, p. 49) na passagem abaixo:

Na canção popular, melodia e letra interferem estreitamente uma sobre a outra. Existem elementos na letra, especialmente sua qualidade narrativa ou lírica, que conduzem a diferentes tipos de melodias: existem particularidades na melodia, especialmente seu contorno melódico e tipos de intervalos empregados que marcam o caráter da canção.

À luz dessas considerações, vemos mais uma citação que embasa a importância da melodia para o processo de ensino do gênero escolhido. O próprio Ulhôa (1999) afirma que a melodia interfere na letra. Assim sendo, buscamos comprovar que a canção não deve ser apartada de suas marcas melódicas quando for utilizada como recurso para aprendizagem de Língua Portuguesa.

Tal cuidado coaduna-se com a tese de Stefani (1987, p. 52), segundo a qual “a música afeta as emoções, visto que as pessoas vivem emergidas em sons”. Essas considerações fizeram gerar a reflexão motivadora da pretendida investigação, com objetivo de gerar a reflexão sobre os benefícios de se usar a intersemiose da canção na sala de aula.

Desejamos elucidar que a canção popular na sala de aula, quando aplicada junto com sua intersemiose, pode trazer benefícios às competências de leitura, interpretação, produção textual e também ao ensino de gramática. Assim os elementos extralinguísticos (melodia, harmonia e ritmo) certamente contribuirão para o aprendizado.

Apresentaremos abaixo um fragmento da canção “*O pulso*”, interpretada pelo grupo Titãs, por meio da qual buscamos demonstrar, de maneira mais evidente, importância da musicalidade.

O Pulso  
Titãs

O pulso ainda pulsa  
O pulso ainda pulsa...

Peste bubônica, câncer, pneumonia  
Raiva, rubéola, tuberculose e anemia  
Rancor, cisticercose, caxumba, difteria  
Encefalite, faringite, gripe, leucemia (O PULSO, 2003, n.p.).

No trecho acima, lê-se uma série de nomes de doenças que podem não dizer muito ao leitor. Quando a letra se junta à parte musical, ouve-se uma melodia e um

ritmo que remetem ao pulsar, quase como um batimento cardíaco e, em dados momentos, nota-se uma respiração ofegante, favorecendo o entendimento do texto.

É, pois, fato que a união da música com a letra contribui para a melhor compreensão textual e contextual da obra já que o processo de leitura, nesse gênero textual selecionado, não se resume ao encadeamento de palavras para criar um significado textual e, sim, à construção de vários níveis de conhecimentos e associações para produzir sentido.

O gênero textual canção pode, portanto, ser utilizado como um elo forte na interação verbal cotidiana. Ao trabalhar com textos de diversos ritmos musicais, tem-se a probabilidade de alcançar o aluno que não é leitor, o que tende a encaminhar a possibilidade de sucesso no trabalho realizado.

Nós, na condição de professores, devemos buscar caminhos para um ensino proficiente da língua materna. De acordo com Snyders (1994), a função da escola é preparar os jovens para o futuro, porém esse preparo não deve ser dado como um remédio, que, embora seja necessário, é amargo. Nesse sentido, a música pode contribuir para tornar o ambiente escolar mais alegre e favorável à aprendizagem, ou seja, tornar o remédio mais doce ao ser ingerido. Sobre a importância da leveza e do deleite na sala de aula, Freire (2000) afirma que a seriedade do trabalho não precisa ser pesada e sisuda, que o fazer não precisa ser algo triste e que a escola deve ser geradora de alegria.

Entendemos que a utilização do gênero canção tende a trazer resultados relevantes ao processo de letramento, tanto no que concerne ao desenvolvimento do aluno-leitor, quanto, conseqüentemente, ao do aluno-escritor, o que atende às orientações propostas pela BNCC:

Ao componente de Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes, experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p. 67).

De acordo com Pfutzenreuter (1999, p. 5), “o aluno que tem a oportunidade de fazer experiências musicais amplia sua forma de expressão e entendimento do mundo em que vive”. Com base na afirmação, ratifica-se que a utilização do gênero canção popular é produtivo ao aprendizado e, se for abordada com os dois códigos que a constituem, poderá ampliar as habilidades de expressão dos alunos.

Os recentes avanços tecnológicos têm oportunizado o surgimento de novas formas de interação que implicam na necessidade de revisão e ampliação das interações humanas e de alguns conceitos no âmbito do processamento textual e das práticas pedagógicas que lhe são decorrentes. (DIONISIO; MACHADO; BEZERRA, 2005, p. 3).

Com os avanços tecnológicos, será possível explorar meios que nos permitam trabalhar com o audiovisual em função dos textos. Acreditamos que as aulas se tornam, efetivamente, mais atrativas lançando mão de novas tecnologias, visando a propiciar mudanças no ensino e, conseqüentemente, levando os alunos a melhorarem seu desempenho escolar em leitura e produção textual de Língua Portuguesa.

## **4 A CADEIA SEMÂNTICA: TEXTO, CONTEXTO, INFERÊNCIA E INTERSEMIOSE**

Pretendemos, neste capítulo, abordar a importância da contextualização musical para que nossos alunos possam interpretar e compreender os textos que serão trabalhados na sala de aula.

### **4.1 Texto, contexto e inferência**

Ao analisarmos as canções populares com nossos alunos, entendemos que é necessário trazer a eles as noções de contexto, pois muitas canções nos remetem ao tempo em que foram compostas. Sendo assim, o trabalho com o texto deverá ser contextualizado ao momento histórico em que a canção foi produzida. Freire (1985) diz que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Apoiados nessa ideia trabalharemos o texto juntamente com o seu contexto, a fim de que a inferência seja facilitada por meio do conhecimento de mundo construído socialmente pelo aluno.

De acordo com Hayakawa (1963), a inferência seria como uma dedução sobre o desconhecido partindo do que se conhece. Todo leitor traz para sua leitura o seu universo individual construído pela sua experiência de vida, que entrará em ação no processo de construção de inferências. Trevisan (1993) chama o processo de inferência de preenchimento de lacunas. Os preenchimentos dessas lacunas dependerão, muito provavelmente, de conhecimentos sobre o contexto.

Dell Isola (2001) diz que cinco tipos de contexto influenciam na compreensão textual e na extração de inferências: cultural, situacional, instrumental, verbal e pessoal. O contexto cultural corresponde às vivências sociais e convenções culturais. O situacional diz respeito às circunstâncias que cercam o texto e que, por estarem no entorno, interferem na compreensão textual; tal contexto pode também ser representado por ilustrações que influenciem a leitura. O contexto instrumental abriga as formas de recepção do texto pelo indivíduo. O contexto verbal, por sua vez, é embasado no conteúdo linguístico e discursivo.

Esses eventos contextuais influenciam diretamente no processo de compreensão e inferências para criar sentido, na medida em que “o sentido literal do que se diz ou grafa não se sustenta fora de uma situação concreta de uso linguístico” (YUNES, 2002, p. 14). Consideremos, por exemplo, o dicionário, que nos apresenta palavras fora do contexto e, no dizer poético de João Cabral de Melo Neto, no poema *Rios sem discurso*, em “situação dicionária”: a palavra é “isolada e estanque no poço dela mesma” (MELO NETO, 1975, p. 350-351), uma consideração que já há de nos fazer repensar o ensino da leitura nos moldes tradicionais.

Retomando aspectos referentes aos contextos, o contexto pessoal está ligado aos fatores de conhecimento prévio, a uma bagagem que pode envolver emoções e hábitos atitudinais do receptor. Nesse caso, a noção de formação do sujeito é predominante para a compreensão da leitura: sexo, idade, escolaridade, por exemplo, fatores que formam o indivíduo e estruturam o seu contexto pessoal, pois, segundo Jouve (2002, p. 18), “o ato de ler, já é em si próprio fortemente subjetivo”. Ducrot (1987), por sua vez, mostra que a fala sempre se dirige a um destinatário e que entender uma obra é analisar a relação entre escritor e leitor. Sobre a subjetividade, já citada por Jouve (2002), cabe dizer que está ligada às percepções que serão acionadas no momento da recepção do leitor, quando este estiver no processo de inferências, após as decodificações. Uma leitura proficiente necessitará de inúmeras competências e conhecimentos prévios que o leitor deverá trazer, pois “cada leitor novo traz consigo sua experiência, sua cultura e valores de sua época” (JOUVE, 2002, p. 24) e esse conhecimento tende a ser usado no processo de leitura.

Dell Isola (2001, p. 103), em concordância com Jouve, afirma que “a informação sociocultural é parte importante do conhecimento registrado na memória, o qual é usado na compreensão textual e produção de inferências”, ideia no trecho “o conhecimento de mundo pelo indivíduo é predominantemente social”. Com base nessas passagens, podemos dizer que indivíduos que compartilham os mesmos meios sociais tendem a compartilhar as mesmas habilidades que possibilitam a produção de sentidos a determinados textos. A classe social, por exemplo, constitui um fator possível de determinar que indivíduos que a ela pertençam façam inferências semelhantes em determinados textos.

Conhecer, pois, o contexto de produção de uma obra mostra-se relevante para a compreensão desta, pois, “na medida em que é cortada do seu contexto, a obra é raramente lida como seu autor queria” (JOUVE, 2002, p. 25). Partindo dessa ideia, segue, como exemplo, a canção *Televisão*, dos Titãs, de 1985:

Televisão  
Titãs

A televisão me deixou burro,  
Muito burro demais (ô, ô, ô)  
Agora todas coisas que eu penso  
Me parecem iguais (ô, ô, ô)

O sorvete me deixou gripado  
Pelo resto da vida  
E agora toda noite quando deito  
É boa noite, querida

Ô Cride, fala pra mãe  
Que eu nunca li num livro  
Que um espirro fosse um vírus sem cura  
Vê se me entende pelo menos uma vez, criatura  
Ô Cride, fala pra mãe

A mãe diz pra eu fazer alguma coisa  
Mas eu não faço nada (ô, ô, ô)  
A luz do sol me incomoda  
Então deixa a cortina fechada (ô, ô, ô)

É que a televisão me deixou burro  
Muito burro demais  
E agora eu vivo dentro dessa jaula  
Junto dos animais

Ô Cride, fala pra mãe  
Que tudo que a antena captar meu coração captura  
Vê se me entende pelo menos uma vez, criatura  
Ô Cride, fala pra mãe (TELEVISÃO, 2003, n.p.).

O contexto situacional da canção acima está alicerçado no ano de 1985. A televisão era o principal meio de comunicação e entretenimento na vida do cidadão brasileiro. A canção é uma clara crítica à mídia. Pergunta-se, entretanto: clara para quem? Certamente a crítica realizada será percebida com mais facilidade por quem viveu ou, pelo menos, conhece esse contexto de 1985, no momento da escuta da canção ou da leitura de sua letra. É importante estar atento ao fato de que “toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época” (JOUVE, 2002, p. 22).

Ainda sobre a importância da contextualização, vale dizer que a canção em pauta tem um traço de intertextualidade no seu refrão: “Ô Cride! Fala pra mãe” era o bordão usado pelo humorista Ronald Golias, quando encenava seu personagem chamado Pacífico, no programa *A praça é nossa*. O bordão era uma homenagem que o ator fazia ao seu amigo de infância, Euclides Gomes. Ao se deparar com o trecho na letra da música, o ouvinte/leitor, caso desconheça o bordão, certamente não conseguirá fazer a associação de intertextualidade que ele representa.

Sobre a letra da música, atualmente, existem outros meios tecnológicos que poderiam receber crítica semelhante, antes apenas atribuída à televisão. Certamente, uma crítica contextualizada com o atual momento não citaria a TV, mas os smartphones ou a internet, entre outros meios mais atuais. A canção dos Titãs, para fazer sentido, depende do conhecimento prévio do leitor, que, a partir deste momento, nesta dissertação, passaremos a nomear como sujeito, baseados na nomenclatura adotada por Possenti (1993 *apud* MARCUSCHI, 2008).

#### **4.2 Intersemiose e cadeia semântica**

Falar de análise de canções implica questionar a interpretação textual baseada em métodos pouco produtivos nas aulas de Língua Portuguesa. O que ainda com alguma frequência se vê, nas salas de aula, é uma metodologia que propõe a interpretação textual por meio de respostas a um questionário com perguntas que não exigem aprofundamento da leitura do texto.

De acordo com Fiorin (2015, p. 9), “não basta recomendar que o aluno leia atentamente o texto muitas vezes, é preciso mostrar o que se deve observar nele”. E justifica: “A sensibilidade não é um dom inato, mas algo que se cultiva” (FIORIN, 2015, p. 9). Por isso, acreditamos que a leitura com a escuta de sons musicais pode ser mais proveitosa para o desenvolvimento da sensibilidade. Na aula, é necessário considerar que a musicalidade, como já afirmado, é parte integrante do gênero canção popular e deve ser considerada no momento de interpretação da letra.

Na arte cinematográfica, por exemplo, podemos perceber o quanto a sonoplastia contribui para a comunicação verbo-visual. As trilhas sonoras dos filmes se transformam, muitas vezes, em marcas que remetem àquela obra. Cabe destacar que, na maioria das ocasiões, essas músicas são apenas instrumentais, como em *Missão impossível*, *Os Simpsons*, entre muitas outras obras. A musicalidade é um fator tão marcante, que podemos citar músicas de filmes estrangeiros que, mesmo que não saibamos a tradução, ficam guardadas na nossa memória. Assim sendo, optamos pela abordagem do tratamento do gênero escolhido, lançando mão da sua literomusicalidade, letra e música juntas para o processo de inferência dos sentidos.

Em outras palavras, buscamos propor uma metodologia de trabalho docente que considere todos os elementos responsáveis pela produção de sentido(s) da canção, incluindo, nesse conjunto, suas marcas culturais. Nessas marcas, devemos considerar os ritmos, os sotaques e as gírias dentro do contexto de produção. Com relação à palavra, à pontuação, entendemos ser importante que se percebam as escolhas realizadas.

Para o círculo de Bakhtin, a língua deve ser levada em conta quando estiver em funcionamento. Trata-se de uma visão enunciativo-discursiva que reforça o uso de enunciados concretos e em situações particulares.

Desse modo, nossa proposta de trabalho tem por objetivo ir além do que está escrito e perceber porque foi escrito, quem escreveu ou cantou, quando e como está sendo entoada a canção.

Tomaremos como exemplo de objeto de análise a canção *A carne*, de Marcelo Yuka, Seu Jorge e Ulisses Cappelletti, gravada, entre outros intérpretes, por Elza Soares, em 1998.

A Carne  
Elza Soares

A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
[...]

Que vai de graça pro presídio  
E para debaixo do plástico  
E vai de graça pro subemprego  
E pros hospitais psiquiátricos

A carne mais barata do mercado é a carne negra  
[...]

Que fez e faz e faz história  
 Segurando esse país no braço, mermão  
 O cabra aqui não se sente revoltado  
 Porque o revólver já está engatilhado

E o vingador eleito  
 Mas muito bem intencionado  
 E esse país vai deixando todo mundo preto  
 E o cabelo esticado

Mas, mesmo assim  
 Ainda guarda o direito de algum antepassado da cor  
 Brigar sutilmente por respeito (A CARNE, 2003, n.p.).

Benveniste (1988) postula um eu (enunciador) e um tu (enunciatário) a quem se dirige a mensagem num tempo e espaço. Devemos considerar que os discursos são eventos sociais, consequências de processos ideológicos centrados na relação dos indivíduos em sociedade (MARCUSCHI, 2001). Uma vez que todo enunciado é sempre dirigido a alguém, a letra da canção foi escrita com uma finalidade predominantemente argumentativa, em que o “eu” tenta convencer o “tu” de algo que está sendo dito na canção.

Após abordarmos a importância de entender que toda enunciação visa a persuadir alguém, partiremos para a noção de sujeito, ou seja, entender um pouco mais sobre o enunciador. Alguns autores defendem que o funcionamento da língua como instrumento social depende da noção de sujeito. Segundo Possenti (1993 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 68), “a questão é: o que caracterizaria o sujeito enquanto ser humano? Sua natureza, os aspectos sociais ou os fatores ligados ao inconsciente?”

É fato que a referida canção tem como objetivo enunciar algo ao seu ouvinte, pois, segundo a relação dialógica de Bakhtin, o enunciado musical é dirigido a alguém, ainda que esse seja um interlocutor pressuposto.

Cabe dizer que a canção acima apresentada foi, primeiramente, gravada pelo grupo *Farofa Carioca*. Posteriormente, Elza Soares regravou a canção e, segundo ela, aquela não deveria se restringir à audição de apenas um grupo de pessoas; ao contrário, era uma composição que todos deveriam ouvir. Ainda que não se considere, na análise, a possível relação entre letra e intérprete, cabe aqui observar que a vida da intérprete justifica a escolha feita pela cantora para a regravação da canção, pois o texto tem identificação com sua trajetória.

Vale-nos saber que Elza é uma mulher negra, teve uma infância muito pobre e, como tal, sofreu com os valores presentes em um contexto histórico e desumano que se perpetuou ao longo do tempo.

No dizer de Nascimento (2016, p. 74),

as mulheres negras brasileiras receberam uma herança cruel: ser objeto de prazer dos colonizadores. O fruto deste covarde cruzamento de sangue é o que agora é aclamado e proclamado com o “único produto nacional que merece ser exportado: a mulata brasileira”.

Elza, aos onze anos, abandonou os estudos e foi obrigada pelo pai a casar-se com seu primeiro marido, que a escolheu por ser amigo de seu pai; foi, portanto, dada a esse homem como mercadoria de baixo preço, ideia confirmada pela seguinte passagem: “O Brasil herdou de Portugal a estrutura patriarcal de família e o preço dessa herança foi pago pela mulher negra, não só durante a escravidão” (NASCIMENTO, 2016, p. 73).

No casamento, foi submetida à violência doméstica e sexual. Aos quinze anos, perdeu um filho, que foi morto pela fome.

Ultrajada em um programa de TV, disse ao apresentador que veio do planeta fome. Perdeu o segundo filho por doença. Sofreu pela filha que, ainda bebê, foi sequestrada pelo casal que tomava conta da criança. Elza só reencontrou a menina quando esta já era adulta. Perdeu a mãe num acidente de carro, teve sua casa metralhada na época da ditadura e era espancada pelo segundo marido, que era alcoólatra: o jogador de futebol Garrincha.

As letras das canções que Elza grava, geralmente, retratam preconceito social e racismo. Em *A carne*, os versos que afirmam que a carne negra é a mais barata do mercado pode ser uma afirmação ligada à própria experiência de vida da intérprete, pois, de acordo com Bakhtin (2010, p. 99), “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”.

Acreditamos que a recepção do texto, levando em conta as marcas de subjetividade, é o caminho ideal para que se entenda sua mensagem.

Para entender o enunciado da canção, podemos levar para a sala de aula abordagens sobre as categorias enunciativas de tempo, espaço e pessoa.

De acordo com Maingueneau (2005), essa proposta diz respeito ao *ethos*, uma imagem que está intimamente ligada à forma como enunciador se expressa: “O

ethos estabelece-se, então, não apenas pelo que é dito, mas pela forma como é dito; é uma maneira de dizer que remete a uma maneira de ser” (CARETTA, 2013, p. 164). A forma como a mensagem é escrita, falada e nesse caso, cantada, já que cantar também é dizer, ainda que pelo tratamento linguístico-musical, está ligada à construção do ethos. O ethos se traduz também no tom, apoiado na “dupla figura do enunciador” (MAINGUENEAU, 2005, p. 96).

Considerando a metodologia que será usada na análise das canções selecionadas para esta dissertação, podemos considerar que a melodia contribuirá para a forma como o *ethos* irá se expressar no *corpus*, e, por consequência, na forma como a composição será usada como instrumento de ensino.

Reafirmamos, pois, a ideia de que a musicalidade influencia positivamente na análise discursiva da mensagem da canção. Retomando a interpretação de Elza Soares na canção já exposta, é possível, pela audição, perceber que a entonação da cantora navega por algumas nuances. A letra será mais bem interpretada com base na sonoridade que está ligada ao enunciado. Caretta (2013, p. 130) afirma que “a melodia é o mais importante, pois é fundamental. Ambas, letra e melodia, compatibilidade, estabelecem o enunciado da canção”. Ainda de acordo com o autor, “a linguagem não é constituída apenas por seu léxico e formas sintáticas, mas por um conjunto de experiências, avaliações, ideias e atitudes” (CARETTA, 2013, p. 31).

A partir do trabalho sensibilizado da audição em sala de aula, será possível perceber que, em determinados trechos, como “e o cabelo esticado”, “brigar, brigar, brigar” e até mesmo no refrão, Elza se utiliza do seu “driver”, ou seja, produz uma entonação mais agressiva. Tal movimento vocal expressa a indignação, o que faz com que o ouvinte tenha a possibilidade de captar os sentimentos do que está sendo cantado.

Essa manifestação vocal é muito mais “agressiva” do que em outros versos, nos quais percebemos um vocal mais “calmo”. Ao longo das estrofes, o contraste poderá ser percebido por trechos da letra que passam mensagens menos intensas. Cabe ressaltar que, de acordo com Caretta (2013, p. 136), “o discurso da canção trabalha com a representação das diversas linguagens sociais. Para que elas se transformem em arte lítero-musical, devem passar pelo discurso do compositor”.

Ao trabalharmos a canção com o clipe, podemos inferir mais alguns sentidos, na medida em que é dado destaque a flashes de mensagens, como “é negro”, “educação”, “Indignação ética”, “respeito”, “Rico negro no Brasil é branco, branco pobre no Brasil é negro”, “Egoísmo branco”, entre outros que são expostos. Além disso, logo nos primeiros minutos do clipe, aparece uma mulher branca agredindo negros com tapas na face e a imagem de negros amarrados. Mais à frente, há um contraponto com as primeiras imagens: o foco artístico fica nos dançarinos de Break, dança de rua baseada no Soul, de James Brown, ícone idolatrado em redutos negros americanos. Nesse momento, percebemos a exaltação da cultura negra e também é possível entender que a canção é uma resposta aos atos de racismo.

As imagens a seguir (Figura 1) demonstram o que foi afirmado anteriormente.

Figura 1 – Partes do clipe de A Carne (continua).



(a)



(b)



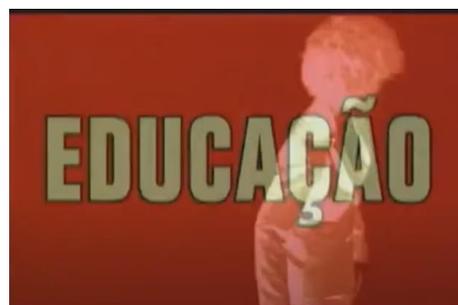
(c)



(d)



(e)



(f)

Figura 1 – Partes do clipe de A Carne (conclusão).



(g)



(h)

Fonte: A CARNE..., 2017.

Concluimos, pois, que, como escola, temos um papel de extrema relevância no desenvolvimento de habilidades determinantes para que o aluno interaja com práticas sociais da linguagem. Confirmamos, igualmente, que o gênero canção popular constitui um instrumento motivacional para o ensino de Língua Portuguesa, destacando aspectos ligados à intersemiose nas atividades de leitura e interpretação textual.

## **5 APLICAÇÃO DO *CORPUS* NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

No presente capítulo, buscamos apresentar um panorama do gênero trazido como base da pesquisa.

### **5.1 O compositor e a canção: aspectos contextuais**

De acordo com Tatit e Lopes (2008), existem alguns elementos contextuais que servem como orientadores do ouvinte/leitor na realização de uma escuta e de uma leitura proficientes, são conhecimentos, ainda que breves, acerca do compositor e contexto histórico da canção.

Assim, tais elementos serão tomados como ponto de partida para que possamos desenvolver nossas propostas de ensino por meio da canção. Em primeiro lugar, serão fornecidas informações sobre o artista e, em seguida, dados sobre o contexto de composição das canções.

### **5.2 A apreensão empírica do ouvinte**

Como já informado anteriormente, o ouvinte, no caso específico desta dissertação, é o aluno, que, mesmo não tendo conhecimento musical aprofundado, poderá captar, pela escuta e mediação do professor, as marcas da intersemiose nas canções apresentadas.

Tatit (2003) diz que uma forma de apreciação empírica é o reconhecimento do refrão numa canção; realmente, mesmo sem conhecimentos musicais profundos, um ouvinte consegue distinguir, na maioria das ocasiões, o refrão de uma música. Essa descoberta acontece pela mudança da estrutura musical que sempre ocorre entre o refrão e as demais partes da canção.

É possível afirmar também que, mesmo sem saber nomear qual o gênero musical, um ouvinte tem a capacidade de distinguir um samba de um rock, principalmente se ele tiver o hábito de escutar algum dos dois gêneros musicais. É certo que, ainda que seja leigo em técnicas musicais, a audição atenta será capaz de ajudar o indivíduo a captar distinções simples nas harmonias musicais. De acordo com Tatit (2003, p. 7), até mesmo a captação da tonalidade musical, técnica um pouco mais refinada, pode ser percebida pelo ouvinte.

### **5.3 A importância da fala cantada**

Conforme temos apontado ao longo desta dissertação, por meio da escuta é possível perceber a relevância de fala na canção, sem deixar de considerar também os arranjos musicais. Tatit (2003) diz que, embora menos explícita, por meio das percepções naturais do que ele chama de gramática rítmico-melódica, o ouvinte percebe as linguagens presentes: a verbal oral e a musical em toda canção popular. Desse modo, a forma como o intérprete entoa seu canto agirá efetivamente na mensagem que estará sendo passada.

### **5.4 A melodia e a letra**

Retomando Tatit (2003, p. 9), “tudo fica mais claro e mais completo ao se verificar a interdependência entre a melodia e a letra da canção”. O autor cita a importância da reiteração na letra. É possível verificar que muitas letras têm repetições de trechos; essas repetições têm um propósito no contexto geral da canção, pois constroem um efeito de sentido ligado ao tema principal.

Considerando os aspectos trazidos nas quatro seções deste capítulo, nosso propósito é que, de fato, se faça uso de todos eles nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que a clareza das observações realizadas poderá auxiliar na escuta, na leitura e na compreensão das canções analisadas.

## 5.5 O passo a passo proposto para prática na sala de aula

O passo a passo possui as seguintes etapas:

- a) escuta da canção pelos alunos, uma vez sem a letra para que possamos captar a sonoridade;
- b) a letra será projetada no quadro, para que possamos identificar no texto informações que possam não ter sido percebidas no processo da primeira audição. Faremos também comentários sobre a letra: versos que mais chamaram a atenção e sobre conteúdo geral da canção;
- c) na segunda audição abordaremos a relação entre a parte musical e os versos cantados; sentimentos despertados. Neste momento, se a canção tiver um clipe, lançaremos mão das imagens para a construção de sentidos;
- d) haverá a entrega da letra aos alunos;
- e) audição da canção, pela terceira vez, já de posse da letra;
- f) roda de leitura e bate papo com respostas a perguntas orais feitas pelo professor acerca do texto;
- g) possibilidade de alguma produção – um parágrafo, um desenho, uma atividade de recorte e colagem – a ser exposta no mural da sala ou da escola ou a escrita de um poema tendo como tema central o assunto da canção.

## 6 PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE LEITURA INTERSEMIÓTICA DO *CORPUS* SELECIONADO

O presente capítulo visa a apresentar as etapas propostas para a realização das atividades de leitura intersemiótica das canções selecionadas como *corpus* de estudo. Desse modo, aspectos teóricos já apresentados nos capítulos anteriores serão retomados sempre que se fizerem necessários.

### 6.1 A palo seco (Belchior e Amelinha)

#### 6.1.1 Os artistas e compositores

Antônio Carlos Belchior (Figura 2), mais conhecido como Belchior, foi cantor, compositor, músico, produtor, artista plástico e professor. Um dos membros do chamado Pessoal do Ceará, que inclui Fagner, Ednardo, Amelinha e outros, Belchior foi um dos primeiros cantores de MPB do nordeste brasileiro a fazer sucesso internacional, em meados da década de 1970.

Figura 2 – Belchior.



Fonte: BELCHIOR, 2003.

Seu álbum *Alucinação*, de 1976, produzido por Marco Mazzola, é considerado por vários críticos musicais como um dos mais revolucionários da história da MPB, e um dos mais importantes de todos os tempos para a música brasileira. Em 2012, Belchior apareceu na posição 58 da lista das 100 Maiores Vozes da Música Brasileira pela Rolling Stone Brasil.

Amelinha (Figura 3) iniciou sua carreira na década de 1970, ao lado de outros cantores cearenses como Fagner, Belchior e Ednardo. O grupo ficou conhecido no meio artístico como “Pessoal do Ceará”. Partiu de sua terra natal, no ano de 1970, para cursar comunicação na cidade de São Paulo. Cantando inicialmente como amadora, Amelinha participou de shows do cearense Fagner, de quem é amiga.

Figura 3 – Amelinha.



Fonte: AMELINHA, 2003.

A partir do ano de 1974, inicia sua carreira profissional na música, se apresentando em programas televisivos. Em 1975, viaja para Punta del Este, no Uruguai, na companhia de Vinicius de Moraes e Toquinho.

Dois anos depois, Amelinha lança o disco *Flor da Paisagem*, sob produção de Fagner, e foi apontada como cantora revelação da MPB. Em 1979, ganha o disco de ouro com o lançamento do LP *Frevo Mulher*. Mas foi em 1980 que Amelinha foi consagrada como uma grande intérprete da Música Popular Brasileira, com a canção *Foi Deus que fez você*, composta por Luiz Ramalho, no festival MPB 80, da Rede Globo. A canção foi classificada em 2º lugar, e vendeu mais de um milhão de discos compactos, alcançando o 1º lugar nas paradas das rádios FM e AM.

### 6.1.2 Sobre a canção

Primeiramente, vale destacar a existência de um poema de João Cabral de Melo Neto que tem mesmo título da canção. Esse poema foi lançado no livro *Quaderna*, em 1960. O título do poema deveu-se ao fato de o poeta ter vivido muitos anos na Espanha e ter trazido de lá a expressão que compõe o título, cujo significado remete a “simples, sem pormenores”.

A palo seco

Se diz a palo seco  
o cante sem guitarra;  
o cante sem; o cante;  
o cante sem mais nada;  
se diz a palo seco  
a esse cante despido:  
ao cante que se canta  
sob o silêncio a pino.

O cante a palo seco  
é o cante mais só:  
é cantar num deserto  
devassado de sol;  
é o mesmo que cantar  
num deserto sem sombra  
em que a voz só dispõe  
do que ela mesma ponha.

O cante a palo seco  
é um cante desarmado:  
só a lâmina da voz  
sem a arma do braço;  
que o cante a palo seco  
sem tempero ou ajuda  
tem de abrir o silêncio  
com sua chama nua.

O cante a palo seco  
não é um cante a esmo:  
exige ser cantado  
com todo o ser aberto;  
é um cante que exige  
o ser-se ao meio-dia,  
que é quando a sombra foge  
e não medra a magia.

O silêncio é um metal  
de epiderme gelada,  
sempre incapaz das ondas  
imediatas da água;  
A pele do silêncio  
pouca coisa arrepia:

o cante a palo seco  
de diamante precisa.

Ou o silêncio é pesado,  
é um líquido denso,  
que jamais colabora  
nem ajuda com ecos;  
mais bem, esmaga o cante  
e afoga-o, se indefeso:  
a palo seco é um cante  
submarino ao silêncio.

Ou o silêncio é levíssimo,  
é líquido e sutil  
que se ecoa nas frestas  
que no cante sentiu;  
o silêncio paciente  
vagaroso se infiltra,  
apodrecendo o cante  
de dentro, pela espinha.

Ou o silêncio é uma tela  
que difícil se rasga  
e que quando se rasga  
não demora rasgada;  
quando a voz cessa, a tela  
se apressa em se emendar:  
tela que fosse de água,  
ou como tela de ar.

A palo seco é o cante  
de todos mais lacônico,  
mesmo quando pareça  
estirar-se um quilômetro:  
enfrentar o silêncio  
assim despido e pouco  
tem de forçosamente  
deixar mais curto o fôlego.

A palo seco é o cante  
de grito mais extremo:  
tem de subir mais alto  
que onde sobe o silêncio;  
é cantar contra a queda,  
é um cante para cima,  
em que se há de subir  
cortando, e contra a fibra.

A palo seco é o cante  
de caminhar mais lento:  
por ser a contra-pelo,  
por ser a contra-vento;  
é cante que caminha  
com passo paciente:  
o vento do silêncio  
tem a fibra de dente.

A palo seco é o cante  
que mostra mais soberba;

e que não se oferece:  
 que se toma ou se deixa;  
 cante que não se enfeita,  
 que tanto se lhe dá;  
 é cante que não canta,  
 cante que aí está.

A palo seco canta  
 o pássaro sem bosque,  
 por exemplo: pousado  
 sobre um fio de cobre;  
 a palo seco canta  
 ainda melhor esse fio  
 quando sem qualquer pássaro  
 dá o seu assovio.

A palo seco cantam  
 a bigorna e o martelo,  
 o ferro sobre a pedra  
 o ferro contra o ferro;  
 a palo seco canta  
 aquele outro ferreiro:  
 o pássaro araponga  
 que inventa o próprio ferro.

A palo seco existem  
 situações e objetos:  
 Graciliano Ramos,  
 desenho de arquiteto,  
 as paredes caiadas,  
 a elegância dos pregos,  
 a cidade de Córdoba,  
 o arame dos insetos.

Eis uns poucos exemplos  
 de ser a palo seco,  
 dos quais se retirar  
 higiene ou conselho:  
 não o de aceitar o seco  
 por resignadamente,  
 mas de empregar o seco  
 porque é mais contundente. (MELO NETO, 1975, p. 67-72).

Alencar e Lima (2021, p. 213) afirmam:

Sobre a obra de Belchior, convém destacar que a produção artística é marcada por imagens que revelam o sertão, o imigrante, a saudade, o ter de deixar a terra natal e arriscar-se em novos ares, em novas geografias. Outro ponto fundamental em sua obra é a intertextualidade com outras criações, não só na música, como na literatura, no cinema etc. A estética de Belchior, enriquecida pelas suas fontes literárias, cançãoeiras, políticas, é visível em toda sua obra, mas nenhuma dessas fontes, citações, intertextualidades e transcrições são mais significativas na obra de Belchior para nossa abordagem que a do diálogo com o poeta pernambucano João Cabral, mais especificamente no poema A Palo Seco.

Ainda segundo os autores acima citados, no poema, A Palo Seco, expressão espanhola que remete à matriz do flamenco, aparece associada à imagem da lâmina, ao cante cantado sem a arma do braço, só a “lâmina da voz” (ALENCAR; LIMA, 2021).

E é sobre a “lâmina da voz” que se debruça um dos versos mais impactantes da canção, como apresentado na seção que segue.

### 6.1.3 Letra, análise e proposta de aula

A Palo Seco  
Belchior

Se você vier me perguntar por onde andei  
No tempo em que você sonhava  
De olhos abertos, lhe direi  
Amigo, eu me desesperava

Sei que assim falando pensas  
Que esse desespero é moda em 76  
Mas ando mesmo descontente  
Desesperadamente, eu grito em português  
Mas ando mesmo descontente  
Desesperadamente, eu grito em português

Tenho vinte e cinco anos  
De sonho e de sangue  
E de América do Sul  
Por força deste destino  
Um tango argentino  
Me vai bem melhor que um blues

Sei que assim falando pensas  
Que esse desespero é moda em 73  
E eu quero é que esse canto torto  
Feito faca, corte a carne de vocês  
E eu quero é que esse canto torto  
Feito faca, corte a carne de vocês

Tenho vinte e cinco anos  
De sonho e de sangue  
E de América do Sul  
Por força deste destino  
Um tango argentino  
Me vai bem melhor que um blues

Sei que assim falando, pensas  
Que esse desespero é moda em 76  
E eu quero é que esse canto torto  
Feito faca, corte a carne de vocês

E eu quero é que esse canto torto  
Feito faca, corte a carne de vocês (A PALO..., 2003, n.p.).

Iniciando o estudo da primeira canção do *corpus* selecionado, é realizada, mediada pelo professor, a apresentação dados contextuais aos alunos. Na referida mediação, o professor deverá trazer informações dos acontecimentos de 1973 que permearam a composição da letra. No Uruguai, tinha início a ditadura civil-militar; no Brasil, vivia-se o auge dos anos de chumbo.

Na primeira etapa de realização da atividade, os alunos somente escutam a canção selecionada, no mínimo duas vezes. Na audição, é possível perceber e justificar em Belchior um canto seco quando retrata situações áridas e polêmicas. Buscamos, pois, enfatizar o crescimento das angústias expressadas pela voz que canta, sobretudo no momento do refrão, cabe também sinalizar para a mistura de sofrimento e acidez que é uma marca que embasa a melodia da voz.

A partir desse ponto, algumas questões intersemióticas e sobre o texto devem ser propostas oralmente, tais como:

- a) qual o sentimento transmitido na forma como o artista canta?;
- b) temos uma canção que expressa crítica? Por quê?;
- c) no trecho “Por conta deste destino...”, o eu lírico está se referindo a algo que está no passado, presente ou futuro? (Cabe aqui uma observação: a expectativa do professor é de que o pronome demonstrativo “deste” seja observado, trazendo a possibilidade de trabalhar esse demonstrativo, bem como suas variações: “desse” e “daquele”);
- d) o que se entende em “um tango argentino me cai bem melhor que um blues”? (Tal questão será apresentada depois que o professor fornecer aos alunos o conhecimento prévio de que o Tango é um gênero musical dramático para que aconteça a inferência);
- e) a letra da música supõe uma interlocução. É possível pensar que o receptor da mensagem vê a situação da mesma forma que o eu-lírico? Em quais versos da canção vocês se recordam a fim de justificar a respostas?;
- f) por que o autor deseja que seu canto torto como faca corte a carne dos seus interlocutores? (No tocante a essa questão, não deverá haver

expectativa de uma resposta fechada; o que se pretende é a livre reflexão; isto é, ouvir diversos pontos de vista, sempre com a mediação do professor).

#### 6.1.4 Produção textual

Analisamos uma canção que tem uma mensagem crítica sobre o momento em que o país estava vivendo. Os compositores inspiraram-se para um canto cortante como uma faca a fim de passar uma mensagem crítica sobre aquele contexto.

Agora é a sua vez! Vamos imaginar que você terá a oportunidade de protestar sobre algo que te incomoda no nosso país.

Escreva uma mensagem de whatsapp que chegará em todos os telefones do Brasil. Nessa mensagem você enviará a sua crítica, cortante como uma faca, para que todos possam ler sobre o que você sente e pensa.

Você poderá usar desenhos de emojis ou figurinhas, terá a liberdade de escrita conforme usa no aplicativo lançando mão dos atalhos e linguagem informal, seja criativo e crítico!

## 6.2 **Minha alma: a paz que eu não quero (O Rappa)**

### 6.2.1 O artista e compositor

O *Rappa* foi uma banda de reggae rock brasileira, formada em 1993 no Rio de Janeiro. Notável por suas letras de forte cunho social, era formada pelos músicos que acompanharam o cantor de reggae Papa Winnie em uma turnê pelo Brasil, contando também com o cantor Marcelo Falcão, O Rappa não obteve muito sucesso com seu álbum de estreia, mas alcançou fama nacional com o segundo disco –

*Rappa Mundi* –, lançado em 1996. Em 2001, perderam seu líder, baterista e principal letrista, Marcelo Yuka, quando este ficou paraplégico após ser baleado em um assalto. Com o instrumento assumido pelo tecladista Marcelo Lobato e as letras de Marcos Lobato, *O Rappa* se manteve na atividade, lançando o disco *O Silêncio Q Precede O Esporro* em 2003 e permanecendo como uma das bandas mais aclamadas do rock brasileiro. *O Rappa* já vendeu mais de 5 milhões de cópias de seus trabalhos em todo o mundo.

Figura 4 – O Rappa.



Fonte: LIMA, 2017.

### 6.2.2 Sobre a canção

Neste caso, trabalharemos com o clipe para que os alunos observem o que acontece no vídeo de cunho narrativo vale dizer que o clipe só será apresentado após a audição da canção sem imagens.

O clipe, filmado em preto e branco com duração de quase seis minutos, foi dirigido por Katia Lund e retrata adolescentes negros, levando uma criança de colo à praia, sendo abordados e posteriormente agredidos por policiais que tinham convicção de que eles haviam cometido o delito de roubar um estabelecimento, o que não se confirma. A “convicção” ocorreu exclusivamente pelo fato de serem negros.

O clipe levanta, portanto, a questão referente à repressão policial contra as populações de baixa renda e negros. Com a morte de um deles, os moradores comunidade iniciam uma revolta contra os policiais, ateando fogo em uma viatura. O clipe termina com um *close* no olhar inocente e confuso da criança que estava sendo levada à praia. Conforme veremos nas imagens abaixo:

Figura 5 – Partes do clipe Minha Alma.



(a)



(b)



(c)



(d)



(e)



(f)



(g)



(h)

Fonte: MINHA..., 2009.

### 6.2.3 Letra, análise e proposta de aula

Minha Alma (A Paz Que Eu Não Quero)  
O Rappa

A minha alma 'tá armada  
E apontada para a cara do sossego  
Pois paz sem voz paz sem voz  
Não é paz é medo

Às vezes eu falo com a vida  
Às vezes é ela quem diz  
Qual a paz que eu não quero  
Conservar para tentar ser feliz

Às vezes eu falo com a vida  
Às vezes é ela quem diz  
Qual a paz que eu não quero  
Conservar para tentar ser feliz

A minha alma 'tá armada  
E apontada para a cara do sossego  
Pois paz sem voz paz sem voz  
Não é paz é medo

Às vezes eu falo com a vida  
Às vezes é ela quem diz  
Qual a paz que eu não quero  
Conservar para tentar ser feliz

Às vezes eu falo com a vida  
Às vezes é ela quem diz  
Qual a paz que eu não quero  
Conservar para tentar ser feliz

As grades do condomínio são para trazer proteção  
Mas também trazem a dúvida se é você que 'tá nessa prisão  
Me abrace e me dê um beijo  
Faça um filho comigo  
Mas não me deixe sentar na poltrona no dia de domingo, domingo  
Procurando novas drogas de aluguel  
Nesse vídeo coagido  
É pela paz que eu não quero seguir admitindo

Às vezes eu falo com a vida  
Às vezes é ela quem diz  
Qual a paz que eu não quero  
Conservar para tentar ser feliz

Às vezes eu falo com a vida  
Às vezes é ela quem diz  
Qual a paz que eu não quero  
Conservar para tentar ser feliz

As grades do condomínio são para trazer proteção  
Mas também trazem a dúvida se é você que 'tá nessa prisão

Me abrace e me dê um beijo  
 Faça um filho comigo  
 Mas não me deixe sentar na poltrona no dia de domingo, domingo  
 Procurando novas drogas de aluguel  
 Nesse vídeo coagido  
 É pela paz que eu não quero seguir admitindo

Procurando novas drogas de aluguel  
 Nesse vídeo coagido  
 É pela paz, pela paz que eu não quero seguir admitindo

Me abrace e me dê um beijo  
 Faça um filho comigo  
 Mas não me deixe sentar na poltrona no dia de domingo, domingo  
 Procurando novas drogas de aluguel  
 Nesse vídeo coagido  
 É pela paz que eu não quero seguir admitindo

Procurando novas drogas de aluguel  
 Nesse vídeo coagido  
 É pela paz que eu não quero seguir admitindo  
 É pela paz que eu não quero seguir  
 É pela paz que eu não quero seguir  
 É pela paz que eu não quero seguir admitindo

É pela paz que eu não quero seguir  
 É pela paz que eu não quero seguir  
 É pela paz que eu não quero seguir admitindo (MINHA..., 2003, n.p.).

Acontecerá a primeira escuta da canção e logo depois, começaremos o nosso processo de análise criando o conhecimento prévio sobre o grupo o Rappa e sobre informações do ethos.

Num segundo momento pretendemos ouvir a canção e discutir as primeiras impressões deixadas pela escuta. Na terceira escuta, vamos assistir junto com os alunos o clip da canção com legenda, para que logo depois possamos fazer um levantamento dos aspectos que mais chamaram a atenção no vídeo.

Iniciando o trabalho com a segunda canção do *corpus* selecionado, após a audição da canção, por meio da mediação do professor, os alunos serão questionados acerca da linearidade melódica e até mesmo sobre o tom reflexivo da estrofe que tem início em “às vezes eu falo com a vida...”

Vamos chamar a atenção para os momentos em que a entonação sairá da “passividade” de quem está em reflexão e entrará num tom mais voltado para a indignação, angústia e protesto.

Outras questões reflexivas serão trazidas pelo professor em relação à letra, tais como:

- a) há marcas de crítica ao preconceito racial e/ou social no texto?;
- b) o que entende-se no trecho “as grades do condomínio são para trazer proteção, mas também trazem a dúvida se é você que está nessa prisão”?;
- c) é possível perceber marcas de linguagem informal ao longo do texto? Qual a finalidade do uso desse registro linguístico?;
- d) que ideia é possível depreender da metáfora da alma armada e apontada para a cara do sossego?;
- e) como se pode dizer, com nossas palavras, o conteúdo do verso “paz sem voz não é paz, é medo”?;
- f) que tipo de paz o eu lírico não quer conservar para tentar ser feliz, e por quê ele se nega a ter essa paz?;
- g) no trecho “Me abrace e me dê um beijo, faça um filho comigo, mas não me deixe sentar na poltrona no dia de domingo”, que efeitos de sentido os verbos no imperativo trazem, associados à entonação angustiada do intérprete?;
- h) a canção termina com a repetição do verso: “é pela paz que eu não quero seguir admitido”. Como se pode explicar a intencionalidade dessa repetição?;
- i) produção textual: escreva um texto em versos com o tema: Liberdade. Para tal, sugerimos que você pense o texto partindo da reflexão feita sobre os versos: “As grades do condomínio são para trazer proteção Mas também trazem a dúvida se é você que 'tá nessa prisão”.

### 6.3 História para ninar gente grande (Estação Primeira de Mangueira)

Campeã do carnaval de 2019, a Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira foi fundada em 28 de abril de 1928, no Morro da Mangueira, próximo à região do Maracanã, pelos sambistas Carlos Cachça, Cartola, Zé Espinguela, entre outros. Sua quadra está sediada na Rua Visconde de Niterói, no bairro do mesmo nome.

Figura 6 – Bandeira da Estação Primeira de Mangueira.



Fonte: BANDEIRA..., 2016a.

A Mangueira foi a primeira escola que criou a ala de compositores, incluindo mulheres. Mantém, desde a sua fundação, uma única marcação, com o surdo de primeira, na sua bateria. Marcelino Claudino, o Maçu, introduziu as figuras do mestre-sala e da porta-bandeira no Carnaval. No símbolo da escola, o surdo representa o samba; os louros, as vitórias; a coroa, o bairro imperial de São Cristóvão; e as estrelas, os títulos.

### 6.3.1 Sobre a canção

O samba-enredo *História para ninar gente grande* foi composto por Deivid Domênico, Tomaz Miranda, Mama, Marcio Bola, Ronie Oliveira, Danilo Firmino, Manu da Cuíca e Luiz Carlos Máximo. Domênico afirmou que recebeu críticas pelo tom político da letra, inclusive com sugestões para mudar trechos e torná-la mais suave.

O enredo tem o objetivo de trazer notoriedade a alguns personagens importantes na História do Brasil que não são lembrados, negros e índios que caíram no esquecimento, contudo tiveram muita importância na nossa história.

Começaremos com a audição do samba, para depois apresentarmos a letra aos alunos.

### 6.3.2 Letra, análise e proposta de aula

Samba-Enredo 2019 - Histórias Para Ninar Gente Grande  
G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira (RJ)

Mangueira, Mangueira, tira a poeira dos porões  
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões  
Dos Brasis que se faz um país de Lecis, Jamelões  
São verde e rosa as multidões

Brasil, meu nego  
Deixa eu te contar  
A história que a história não conta  
O avesso do mesmo lugar  
Na luta é que a gente se encontra

Brasil, meu denço  
A Mangueira chegou  
Com versos que o livro apagou  
Desde 1500  
Tem mais invasão do que descobrimento  
Tem sangue retinto pisado  
Atrás do herói emoldurado  
Mulheres, tamoios, mulatos  
Eu quero um país que não está no retrato

Brasil, o teu nome é **Dandara**  
E a tua cara é de cariri  
Não veio do céu  
Nem das mãos de Isabel  
A liberdade é um **dragão no mar de Aracati**

Salve os caboclos de julho  
Quem foi de aço nos anos de chumbo  
Brasil, chegou a vez  
De ouvir as Marias, **Mahins**, Marielles, malês (SAMBA-ENREDO..., 2019, n.p., grifo nosso).

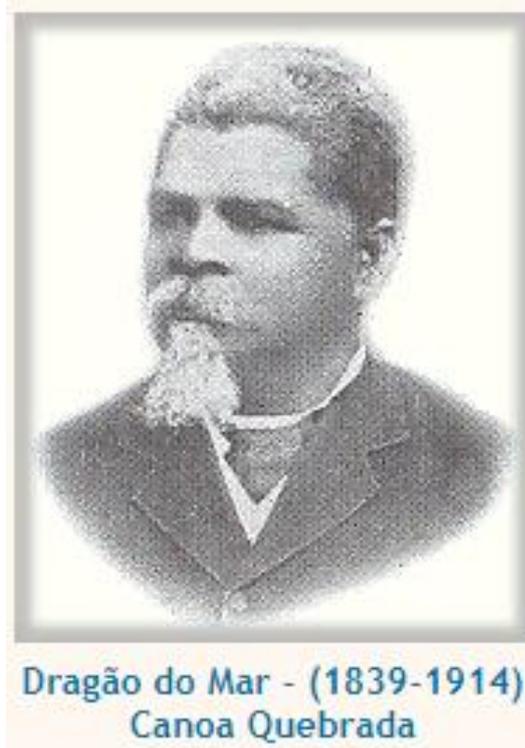
Após a escuta, traremos a letra e o professor vai lançar perguntas sobre nomes citados no samba, pois entendemos serem desconhecidos dos alunos, embora tenham mais relevância no contexto histórico da canção.

### *Dragão do Mar*

Francisco José do Nascimento, também conhecido como Dragão do Mar ou Chico da Matilde, foi um líder jangadeiro, prático-mor e abolicionista, com participação ativa no Movimento Abolicionista no Ceará, que foi o estado pioneiro na abolição da escravidão, doravante conhecido como Terra da Luz.

Em 18 de julho de 2017, o nome de Francisco José do Nascimento foi inscrito no Livro dos Heróis da Pátria, que se encontra no Panteão da Pátria e da Liberdade Tancredo Neves, em Brasília, em virtude da Lei nº 13.468/2017.

Figura 7 – Dragão do Mar.



Fonte: DRAGÃO, 2015.

### *Luísa Mahin*

Luísa esteve envolvida na articulação de todas as revoltas e levantes de escravos que sacudiram a então Província da Bahia nas primeiras décadas do século XIX. De seu tabuleiro, eram distribuídas as mensagens em árabe, através dos meninos que pretensamente com ela adquiriam quitutes. Desse modo, esteve

envolvida na Revolta dos Malês (1835) e na Sabinada (1837-1838). Sua casa foi transformada no quartel general destas revoltas.

Foi perseguida, logrando evadir-se para o Rio de Janeiro, onde foi encontrada, detida e, possivelmente, deportada para Angola, de acordo com relatos de quem a conheceu.

Figura 8 – Luísa Mahin.



Fonte: MARCHA NACIONAL DA PERIFERIA, 2017.

### *Dandara*

Descrita como uma heroína, Dandara dominava técnicas da capoeira e lutou ao lado de homens e mulheres nas muitas batalhas consequentes a ataques a Palmares, estabelecido no século XVII na Serra da Barriga, situada na então Capitania de Pernambuco em região do atual estado de Alagoas, cujo acesso era dificultado pela geografia e também pela vegetação densa.

Não se sabe se Dandara nasceu no Brasil ou no continente africano, mas teria se juntado ainda menina ao grupo de negros que desafiaram o sistema colonial escravista por quase um século.

Figura 9 – Dandara.



Fonte: A FORÇA..., 2020.

Pretendemos também falar de forma menos aprofundada dos personagens contemporâneos citados no samba, Leci Brandão, Jamelão e Marielle.

Na primeira audição do samba traremos a atenção dos alunos para a escuta. Logo depois, na segunda audição, pediremos mais atenção para as variações intersemióticas da melodia. Chama muito a atenção a segunda passada da letra com uma mudança rítmica da bateria e pretendemos também lançar a atenção para o trecho de parada dos batuques “ Brasil chegou a vez de ouvir...” quando temos somente o característico surdo 1 da estação primeira fazendo uma marcação como se silenciasse para ouvir as “ Marias, Mahins, Marielles, Malês, com a volta triunfal de todos os instrumentos logo a após esse trecho.

Depois das duas audições e de apresentarmos os personagens, teremos uma terceira audição com a letra e começaremos a nossa reflexão sobre o que eles têm em comum. Como expectativa de resposta teremos a raça e a relevância histórica deles, sobretudo em favor de movimentos sociais.

A partir de então, na roda de bate papo, levantamos questões da língua e para interpretação, tais como:

- a) qual a opinião do (s) compositor (es)?;
- b) e a intenção?;
- c) faremos o levantamento de ideias explícitas e implícitas;

- d) o vocativo do verso “Brasil, meu nego”, primeiramente falaremos do uso do vocativo e depois do motivo pelo qual nosso país é chamado de “meu nego”. Caberá também a reflexão linguística do porquê o Brasil não foi chamado de meu negro, com o “r”;
- e) o que você entende na seguinte passagem: “A história que a história não conta”?;
- f) por que ele afirma que “desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento”? (Aqui espera-se que os alunos tragam o conhecimento prévio de História do Brasil; do contrário, o professor deverá construir junto dos alunos esse conhecimento);
- g) a que momento da nossa História se refere a expressão “anos de chumbo”?;
- h) o que se entende pelo verso “Quem foi de aço nos anos de chumbo”?;
- i) concluiremos o trabalho sobre o texto com um exercício livre de produção textual, a proposta será estruturada da seguinte forma (não se esqueça: antes de produzir, o primeiro passo é pensar o texto e definir seu objetivo final!):
  - descreva como você vê o retrato do país. Para tal, você pode usar a temática do texto, ou não, fique à vontade;
  - o texto poderá ser verbal, não verbal ou híbrido;
  - no passo seguinte, voltaremos para a roda bate papo e trabalharemos com os textos prontos e pediremos que os alunos expliquem as motivações para aquela produção, de modo que possamos refletir sobre a forma como eles enxergam o retrato do país.

#### **6.4 Não há tristeza que possa suportar tanta alegria (Unidos do Viradouro)**

O Grêmio Recreativo Escola de Samba Unidos do Viradouro (popularmente referida apenas como Viradouro ou Unidos do Viradouro) é uma escola de samba da

cidade de Niterói, mas que há muitos anos participa do carnaval da cidade do Rio de Janeiro. Oriunda do bairro do Viradouro, atualmente está sediada na Avenida do Contorno, no bairro do Barreto.

Figura 10 – Bandeira da Unidos do Viradouro.



Fonte: BANDEIRA..., 2016b.

Foi campeã do Grupo Especial duas vezes: em 1997 e 2020. Venceu a Série Ouro em 1990, quando era denominado Grupo 1; Série Prata em 1989, na época chamado de Grupo 2; 2014 e 2018, à época denominada Série A.

Durante muitos anos, disputou a hegemonia do carnaval de sua cidade com a Cubango, se sagrando campeã por dezoito vezes. Em 2011, as duas se reencontraram, competindo entre si após 24 anos, quando disputaram o Grupo de Acesso A naquela oportunidade.

#### 6.4.1 Sobre a canção

“Não há tristeza que possa suportar tanta alegria”, pretende trazer a história do carnaval de 1919, a primeira folia a acontecer depois da pandemia de gripe espanhola no século passado.

O enredo é assinado pela dupla campeã do carnaval, Marcus Ferreira e Tarcísio Zanon, que estrearam na escola já faturando o título em 2020. O samba, que mexeu bastante com o público, inclusive de outras escolas, feito em formato de

carta, é de autoria de Felipe Filósofo, Ademir Ribeiro, Deivid Gonçalves, Lucas Marques e Porkinho.

#### 6.4.2 Letra, análise e proposta de aula

Samba-Enredo 2022 - Não Há Tristeza Que Possa Suportar Tanta Alegria  
G.R.E.S Unidos do Viradouro (RJ)

[...]

Amor, escrevi esta carta sincera  
Virei noites à sua espera  
Por te querer quase enlouqueci  
Pintei o rosto de saudade e andei por aí

Segui seu olhar numa luz tão linda  
Conduziu meu corpo, ainda  
O coração é passageiro do talvez  
Alegoria ironizando a lucidez

Senti lirismo, estado de graça  
Eu fico assim quando você passa  
A Avenida ganha cor, perfuma o desejo  
Sozinho te ouço se ao longe te vejo

Te procurei nos compassos e pude  
Aos pés da cruz agradecer à saúde  
Choram cordas da nostalgia  
Pra eternidade, uma samba nascia

Não perdi a fé, preciso te rever  
Fui ao terreiro, clamei: Obaluaê!  
Se afastou o mal que nos separou  
Já posso sonhar nas bênçãos do tambor

Amanheceu  
Num instante já os raios de sol foram testemunhar  
O desembarque do afeto vindouro  
Acordes virão da Viradouro

Tirei a máscara no clima envolvente  
Encostei os lábios suavemente  
E te beijei na alegria sem fim

Carnaval, te amo  
Na vida és tudo pra mim

Assinado: um Pierrot Apaixonado  
Que além do infinito o amor se renove  
Rio de Janeiro, 5 de março de 1919 (SAMBA-ENREDO..., 2022, n.p.).

Temos como objetivo, neste trabalho, antes da primeira audição, sugerir que o professor apresente aos alunos o cartaz do enredo, identificando, para conhecimento prévio, os personagens Pierrô e Colombina.

Figura 11 – Cartaz do enredo.



Fonte: SANTIAGO, 2020.

A canção será ouvida pela primeira vez, e nesse momento, a busca será para atrair a atenção dos alunos para o que é falado.

No segundo momento, são trazidos os dados contextuais sobre o enredo escolhido e levantada a primeira reflexão sobre o que o tema escolhido tem em comum com os dias atuais, encaminhando o pensamento para o cenário de pandemia que se repetiu.

Logo após, passa-se para a segunda audição, a fim de que os primeiros conhecimentos gerados tragam mais atenção para o que estará sendo cantado. Após a segunda audição do samba, a abordagem inicial versa sobre a entonação, identificando as nuances do canto mais sereno e introspectivo, encaminhando-se para passagens mais alegres com a chegada do carnaval. Nesse primeiro momento, devem ser levantadas as primeiras impressões do que é cantado sob uma perspectiva narrativa. Ainda na fase da audição, a atenção dos alunos deve ser voltada para a progressão ascendente da canção que começa triste e explode com o verso “carnaval, te amo”.

Em seguida, será lido pelo professor um resumo sobre os impactos da gripe espanhola em 1919. Uma outra possibilidade para essa contextualização consiste em estabelecer uma parceria com um professor de História da unidade escolar a fim de que ele possa trazer aos alunos informações relativas ao momento histórico em que ocorreu a gripe espanhola e suas consequências.

Será relevante trazer a informação da época sobre os cronistas dos principais jornais da cidade que assinavam como PIERROT as notícias matinais que prenunciavam a Chegada do Carnaval. No jornal O Malho, a charge do cartunista Hélios Seelinger revela em nanquim traços de saudosos foliões esquecidos do imaginário popular. Momo deixa de ser tratado como Rei, é elevado aos céus para ser glorificado como Deus, no dia 1º de março de 1919.

Seguindo a terceira audição com a letra, o professor, mediador do processo, busca questionar os sentimentos expressados pelo eu lírico e como eles se transformam ao longo da progressão do tema.

Do ponto de vista gramatical, possivelmente chama a atenção dos alunos a elipse do pronome pessoal “eu” para os verbos “enlouqueci”, “pintei”, “andei”, e “segui” com ausência de coesão, enquanto, em termos semânticos, é importante refletir sobre a linguagem figurada e os efeitos de sentido de versos como: “Virei noites à sua espera”; “Pintei o rosto de saudade”; “ o coração é passageiro do talvez”, por exemplo.

#### 6.4.3 Produção textual

Como proposta de produção textual, pretendemos abordar por meio da canção a estrutura do gênero textual carta, sobretudo dando ênfase ao cabeçalho, vocativo inicial e assinatura da carta.

Em seguida, pediremos que escrevam uma carta de amor para uma paixão real ou fictícia.

## 6.5 Cotidiano

### 6.5.1 O artista e compositor

Francisco Buarque de Hollanda é músico, dramaturgo, escritor brasileiro. É conhecido por ser um dos maiores nomes da música popular brasileira (MPB). Sua discografia conta com aproximadamente oitenta discos, entre eles discos-solo, outros em parceria com outros músicos e compactos.

Escreveu seu primeiro conto aos 18 anos, ganhando destaque como cantor a partir de 1966, quando lançou seu primeiro álbum, *Chico Buarque de Hollanda*, e venceu o Festival de Música Popular Brasileira com a canção *A Banda*. Autoexilou-se na Itália em 1969, devido à crescente repressão do regime militar do Brasil nos chamados "anos de chumbo", tornando-se, ao retornar, em 1970, um dos artistas mais ativos na crítica política e na luta pela democratização no país. Em 1971, foi lançada a composição *Construção*, considerada pela crítica como um de seus melhores trabalhos, e, em 1976, *Meus Caros Amigos*. Ambos os discos figuram na lista dos 100 maiores discos da música brasileira segundo a revista Rolling Stone Brasil.

Figura 12 – Chico Buarque.



Fonte: CHICO..., 2009.

### 6.5.2 Sobre a canção

*Cotidiano* é de autoria do cantor e compositor brasileiro Chico Buarque, lançada em 1971 para seu álbum *Construção*.

A canção fez parte da trilha sonora da telenovela *Como Salvar Meu Casamento*, de 1979, sendo o seu tema de abertura. Ao longo do tempo, a canção rendeu várias versões do sucesso, dentre elas, a regravação de Arnaldo Antunes, bem como a do DJ Marcelinho com participação de Seu Jorge. Essa última ganhou o prêmio de MTV de 2004 como melhor clipe de música eletrônica.

### 6.5.3 Letra, análise e proposta de aula

Cotidiano  
Chico Buarque

Todo dia ela faz tudo sempre igual  
Me sacode às seis horas da manhã  
Me sorri um sorriso pontual  
E me beija com a boca de hortelã

Todo dia ela diz que é pra eu me cuidar  
E essas coisas que diz toda mulher  
Diz que está me esperando pro jantar  
E me beija com a boca de café

Todo dia eu só penso em poder parar  
Meio-dia eu só penso em dizer não  
Depois penso na vida pra levar  
E me calo com a boca de feijão

Seis da tarde como era de se esperar  
Ela pega e me espera no portão  
Diz que está muito louca pra beijar  
E me beija com a boca de paixão (COTIDIANO, 2003, n.p.).

A canção será ouvida pela primeira vez e começam os questionamentos a partir da segunda escuta.

Após a segunda audição da música, serão levantadas as primeiras impressões da melodia com objetivo de fazer com que os alunos percebam a

linearidade predominantemente melódica e a ausência de um refrão, que é o ponto mais alto das canções.

O que é cotidiano? Por meio da audição, é possível discutir se o que foi escutado está de acordo com o título. Aqui, o objetivo é dar atenção às repetições da letra, como se fossem as repetições que ocorrem no dia a dia, bem como à repetição melódica sem que haja um refrão. Pode-se destacar que a ausência do refrão contribui com a linearidade melódica da canção que será associada à linearidade da vida do cidadão comum citado na letra.

Dentre os tópicos abordados em aula, é oportuno também elucidar aos alunos que, em termos de gênero textual, estamos diante de uma canção e que em termos de tipologia, temos uma narrativa, já que o cantor narra as atividades diárias de uma pessoa do sexo feminino, talvez sua esposa, o que já fica muito claro na expressão "Todo dia"; ou seja, o autor fala do "cotidiano" desse alguém.

Buscamos na letra a identificação dos aspectos sociais do eu lírico: como é sua vida?; é um trabalhador comum?; É possível que a mulher tenha, em algum momento, uma vida diferente daquela que ele narra?; Conhecemos pessoas que vivem como o eu lírico e a mulher?

No que diz respeito às locuções adjetivas relacionadas à boca, cabe atentar que essas expressam a passagem do tempo. A hortelã remete à hora de acordar e ao uso do creme dental; café, ainda na parte da manhã, antes de sair para o trabalho; feijão, ao horário do almoço, ou seja no fim da manhã/ início da tarde; paixão, ao reencontro com a esposa, no final da tarde/início da noite; pavor, à noite, na hora do amor, representando o medo da perda do amado. Destaca-se aqui que a sucessão de atributos relacionados às bocas contribui para a progressão do tema do texto; do ponto vista morfossintático, os sintagmas formados com a estrutura “com a boca de X”, em que a variável X aparece preenchida pelas locuções adjetivas, marcam ideias de modo e de tempo no contexto apresentado.

É importante chamar a atenção do aluno para a mudança intersemiótica presente na voz do intérprete quando este cita a “boca de paixão”, um ponto de “quebra” da linearidade por se referir ao sentimento expressado pela mulher.

Com relação a outros aspectos da língua, já de posse da letra da canção, pode-se trabalhar, oralmente, com questões mais objetivas, tais como:

- a) o que podemos inferir sobre o ato citado no trecho ‘espera no portão’;
- b) que marcas de linguagem informal estão presentes no texto?;
- c) de acordo com o texto, quais as características da mulher apresentada? Com base nessas características, você acha que essa canção é atual? Por quê?;
- d) o texto retrata o papel do homem e a mulher na sociedade. No seu entendimento, como esses papéis são descritos?;
- e) Atualmente, o papel social do homem e da mulher se assemelha ao que a música retrata?

#### 6.5.4 Produção textual

Escreva um parágrafo de mais ou menos cinco linhas descrevendo como é seu cotidiano, ou seja, quais atividades você costuma realizar diariamente.

Agora, solte sua imaginação e escreva um parágrafo de mais ou menos cinco linhas descrevendo como você gostaria que fosse seu cotidiano. Pense de forma criativa, deixe a imaginação fluir.

Na seção que segue, a última referente ao *corpus* desta dissertação, apresentamos a composição *Arrastão*, de Edu Lobo e Vinícius de Moraes.

## 6.6 **Arrastão**

### 6.6.1 O artista e os compositores

Filho do compositor pernambucano Fernando Lobo, Edu Lobo começou na música tocando sanfona, mas acabou se interessando pelo violão, contra a vontade do pai. Iniciou a carreira nos anos 1960, fortemente influenciado pela *bossa nova*, quando, então, numa parceria com Vinícius de Moraes, compôs *Só Me Fez Bem*.

Porém, com o decorrer do tempo, adotou uma postura mais político-social, refletindo os anseios da geração reprimida pela ditadura militar brasileira. Nessa fase, surgiu uma parceria com Ruy Guerra e as composições engajadas *Reza* e *Aleluia*.

Ao mesmo tempo, participava de vários festivais de música popular, obtendo o primeiro prêmio no 1.º Festival de Música Popular Brasileira em 1965, com *Arrastão*. A canção, composta em parceria com Vinicius de Moraes, como já informado, foi interpretada por Elis Regina, impulsionando a carreira da cantora.

Figura 13 – Edu Lobo.



Fonte: EDU..., 2014.

Vinicius de Moraes, nascido Marcus Vinícius da Cruz de Mello Moraes (Rio de Janeiro, 19 de outubro de 1913 — Rio de Janeiro, 9 de julho de 1980), foi poeta, dramaturgo, jornalista, diplomata, cantor e compositor brasileiro.

Poeta essencialmente lírico, o que lhe renderia o apelido "Poetinha", que lhe teria atribuído Tom Jobim, notabilizou-se pelos seus sonetos, no campo da literatura, além de outras composições dedicadas às crianças.

Figura 14 – Vinícius de Moraes.



Fonte: ALFIERI, 1970.

Sua obra é vasta, passando pela literatura, teatro, cinema e música. Ainda assim, sempre considerou que a poesia foi sua primeira e maior vocação, e que toda sua atividade artística derivava do fato de ser poeta. No campo musical, o Poetinha teve como principais parceiros Tom Jobim, Toquinho, Baden Powell, João Gilberto, Chico Buarque e Carlos Lyra.

#### 6.6.2 Sobre a canção

Segundo Edu Lobo, um desconhecido à época, a inspiração para compor *Arrastão* nasceu quando ele se encontrava na casa de Dorival Caymmi. Depois, procurou Vinícius que escreveu a letra, enquanto ele tocava ao violão a música. Em pouco tempo estava pronta a canção. A letra faz referência à Santa Bárbara, porque ela é invocada, tanto no Brasil quanto em Portugal, como protetora contra raios, trovões e tempestades, enquanto Iemanjá é a nossa conhecida “rainha do mar”.

A letra, temperada pelo misticismo que dominava a produção de Vinicius na época, focaliza uma cena de pescaria, finalizada com uma puxada de rede repleta de peixes. *Arrastão* funcionou como uma espécie de divisor de águas entre a bossa nova e um tipo de música inicialmente chamada de “Música Popular Moderna” (MPM). Essa sigla viria a ser, um tempo adiante, impropriamente trocada por MPB.

Ocorre que MPB sempre foi e continuou sendo usada como designativa de Música Popular Brasileira, não importando se moderna ou antiga.

### 6.6.3 Letra, análise e proposta de aula

Arrastão  
Edu Lobo

Eh! tem jangada no mar  
Hei! hei! hei!  
Hoje tem arrastão  
Eh! todo mundo pescar  
Chega de sombra, João...

Jovi, olha o arrastão  
Entrando no mar sem fim  
Eh! meu irmão me traz  
Yemanjá prá mim...(2x)

Minha Santa Bárbara  
Me abençoi  
Quero me casar  
Com Janaína..

Eh! puxa bem devagar  
Hei! hei! hei!  
Já vem vindo o arrastão  
Eh! é a Rainha do Mar  
Vem!  
Vem na rede, João

Pra mim!...

Valha-me Deus  
Nosso Senhor do Bonfim  
Nunca jamais se viu  
Tanto peixe assim...(2x)

Minha Santa Bárbara  
Me abençoi  
Quero me casar  
Com Janaína..

Eh! puxa bem devagar  
Hei! hei! hei!  
Já vem vindo o arrastão  
Eh! é a Rainha do Mar  
Vem!  
Vem na rede João

Pra mim!...

Valha-me Deus  
 Nosso Senhor do Bonfim  
 Nunca jamais se viu  
 Tanto peixe assim... (3x) (ARRASTÃO, 2003, n.p.).

O estudo da última canção do *corpus* selecionado tem como ponto de partida a pergunta aos alunos sobre o que eles entendem por arrastão. A expectativa de resposta gira em torno do significado relacionado aos atos de roubo coletivo urbano, para que depois esse conhecimento de mundo possa ser associado ao arrastão de pesca. Todos os passos expostos até aqui são feitos de forma oral, em uma roda de escuta e conversa.

Após ouvir as respostas, ouve-se a canção pela primeira vez e inicia-se a reflexão sobre se a letra fala dos atos de roubo ou de uma outra forma de arrastão. Se a pesca for mencionada no primeiro passo, vamos identificar, pela audição, qual o tipo de arrastão está sendo descrito.

Na segunda audição, há a busca por hipóteses sobre o sentimento passado pela musicalidade da primeira estrofe, que pressupõe a ansiedade e a agitação que precede a entrada no mar. O foco nas oscilações melódicas da canção como um todo também constitui um objetivo a ser alcançado para que possamos captar novas impressões pela intersemiose.

De posse da letra e na terceira audição, o trabalho parte da análise e do efeito de sentido do verso “chega de sombra, João”.

Pretendemos alertar para a mudança melódica da estrofe “Minha Santa... Janaína”, que traz o tom de prece, bem como pela forma como o eu lírico fala pausadamente sobre seu desejo de casar com Janaína.

No momento seguinte, há o retorno da “agitação” melódica, mas, nesse momento, relacionada ao processo de retirada do arrastão cheio de peixes e ao pedido para que seja puxado “bem devagar”, o que supõe que o ato de captura dos peixes ainda não foi concluído.

Mostra-se importante a atenção do aluno para o verso “Eh! É rainha do mar” como se creditasse a fé em Iemanjá ao sucesso da pesca.

A terceira mudança melódica, ocorrida a partir do “Pra mim”, supõe o alcance aos peixes: se antes era necessário ter cuidado e puxar devagar, nessa parte da canção, a ideia é a conclusão bem-sucedida da pesca com agradecimentos a Deus em coro. A voz solo já não se percebe mais e, sim, a de várias vozes nesse

momento de agradecimento , que é confirmado pelos versos “nunca jamais se viu, tanto peixe assim” e serão identificadas marcas de linguagem informal.

#### 6.6.4 Produção textual

Como percebemos, na letra da canção *Arrastão*, há trechos que mais se assemelham a preces e orações. Com base nessa afirmativa, escreva a oração mais bonita que você conseguir!. Não importa qual seja a sua religião ou se você não a tem. Use os elementos que você quiser, foque apenas no fato de que seja um texto que expresse seus desejos. O texto pode ser curto (com apenas um parágrafo) ou um pouco mais longo; fique à vontade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As abordagens realizadas nesta dissertação confirmam que a escola tem papel indispensável na formação de novos leitores e produtores textuais competentes, bem como no desenvolvimento de habilidades para que o aluno interaja com novas práticas sociais, inclusive tecnológicas, de linguagem. Confirmam igualmente que o gênero canção popular, a partir de atividades de escuta, pode ser instrumento para a formação de novos leitores e produtores de texto.

Percebe-se também que ainda é válido o questionamento acerca do ensino por meio da musicalidade, uma vez que essa tem sido abordada nas aulas de Língua Portuguesa, em diversas ocasiões, apenas por meio da letra. Portanto, desmembrada do seu conteúdo rítmico e melódico que são, para compreensão textual, tão importantes quanto o texto verbal, podem trazer melhores resultados de compreensão sobre a parte verbal da canção.

As práticas aqui propostas nos permitirão trabalhar com a canção de forma integral e, embora tenham sido direcionadas aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II, nada impede que, com a devida adequação de atividades e repertório, sejam também aplicadas para alunos do Ensino Médio, sem se deixar de considerar os alunos dos cursos de Letras, que, certamente, poderão se interessar por esse tipo de estudo pela multiplicidade de abordagens possíveis, além de, sem dúvida, constituir uma novidade de trabalho para esse grupo também.

Por fim, cabe-nos mencionar que esta pesquisa abre caminhos para possíveis ampliações do tema, na medida em que ainda há muito a ser explorado nos campos do ensino de gramática, das tipologias textuais, da intergenericidade, entre outros novos caminhos que poderão ser trilhados, mantendo o gênero textual escolhido para escrever esta dissertação.

## REFERÊNCIAS

- A CARNE: Elza Soares (videoclipe oficial). [S.l.: s.n.], 2017. 1 vídeo (5 min). Publicado pelo canal ElzaSoaresOficial. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yktrUMoc1Xw>. Acesso em: 22 set. 2023.
- A CARNE. *Letras*. Belo Horizonte, c2003. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/elza-soares/281242/>. Acesso em: 20 set. 2023.
- A FORÇA e resistência de Dandara dos Palmares. 22 set. 2020. 1 fotografia. Disponível em: <https://todosnegrosdomundo.com.br/a-forca-de-dandara-dos-palmares/>. Acesso em: 22 set. 2023.
- ALENCAR, R. B.; LIMA, S. A. O. A palo seco: cante e vida, João Cabral e Belchior. *Macabéa: Revista Eletrônica do Netlli, Crato*, v. 10, n. 5, p. 211-223, jul./set. 2021.
- ALFIERI, Ricardo. Vinicius de Moraes. 1 jan. 1970. 1 fotografia. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Vinicius\\_de\\_Moraes#/media/Ficheiro:Vinicius\\_\(cropped\).jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Vinicius_de_Moraes#/media/Ficheiro:Vinicius_(cropped).jpg). Acesso em: 22 set. 2023.
- ALMEIDA, A. R. *A emoção na sala de aula*. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2012.
- AMELINHA. 2003. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/amelinha/fotos.html#414928>. Acesso em: 22 set. 2023.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.
- A PALO seco. *Letras*. Belo Horizonte, c2003. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/belchior/44448/>. Acesso em: 20 set. 2023.
- ARRASTÃO. *Qual Delas, A Canção Contada*, [s.l.], [201-]. Disponível em: <http://qualdelas.com.br/arrastao-2/>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- AZEREDO, J. C. *A linguística, o texto e o ensino da língua*. Rio de Janeiro: Parábola, 2018.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BANDEIRA oficial do Grêmio Recreativo Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira. 11 set. 2016a. 1 fotografia. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Esta%C3%A7%C3%A3o\\_Primeira\\_de\\_Mangueira#/media/Ficheiro:Bandeira\\_do\\_GRES\\_Mangueira.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Esta%C3%A7%C3%A3o_Primeira_de_Mangueira#/media/Ficheiro:Bandeira_do_GRES_Mangueira.jpg). Acesso em: 22 set. 2023.

BANDEIRA oficial do Grêmio Recreativo Escola de Samba Unidos do Viradouro. 18 jun. 2016b. 1 fotografia. Disponível em:  
[https://pt.wikipedia.org/wiki/Unidos\\_do\\_Viradouro#/media/Ficheiro:Bandeira\\_do\\_GR\\_ES\\_Unidos\\_do\\_Viradouro.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Unidos_do_Viradouro#/media/Ficheiro:Bandeira_do_GR_ES_Unidos_do_Viradouro.jpg). Acesso em: 22 set. 2023.

BELCHIOR. 2003. 1 fotografia. Disponível em:  
<https://www.lettras.mus.br/belchior/fotos.html#413842>. Acesso em: 22 set. 2023.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. Campinas: Pontes, 1988.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, 1989.

BILAC, O.; BONFIM, M. *Livro de composição para o curso complementar das escolas primárias*. 9. ed. revista e aumentada. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1930.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: ensino de primeira à quarta série*. Brasília, DF: MEC: SEF, 1997.

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

BRÉSCIA, V. L. P. *Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva*. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, T. A. *Música na educação infantil: proposta para a formação integral da criança*. 2. ed. São Paulo: Editora Petrópolis, 2003.

CARETTA, A.A. *Estudo dialógico-discursivo da canção popular brasileira*. São Paulo: Fapesp, 2013.

CARETTA, A. A. Relações discursivas entre a canção popular e os gêneros primários da comunicação. *Estudos linguísticos*, São Paulo, v. 36, n. 3, set./dez. p. 158-165, 2007.

CARNAVALESCO. São Paulo, c2007. Disponível em:  
<https://www.carnavalesco.com.br/>. Acesso em: 20 abr. 2020.

CHICO Buarque no Bravo. 26 out. 2009. 1 fotografia. Disponível em:  
[https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/90/Chico\\_Buarque\\_no\\_BRAVO.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/90/Chico_Buarque_no_BRAVO.jpg). Acesso em: 22 set. 2023.

COTIDIANO. *Letras*. Belo Horizonte, c2003. Disponível em:  
<https://www.lettras.mus.br/chico-buarque/82001/>. Acesso em: 20 set. 2023.

CRUZ, C. M. *Atividades de escuta no ensino fundamental II de Língua Portuguesa: por que e como realizá-las*. 2018. 211 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

DELL ISOLA, R. L. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte. Formato, 2001.

DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DRAGÃO do mar. 5 jan. 2015. 1 fotografia. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Drag%C3%A3o\\_do\\_Mar#/media/Ficheiro:DragaodoMar.png](https://pt.wikipedia.org/wiki/Drag%C3%A3o_do_Mar#/media/Ficheiro:DragaodoMar.png). Acesso em: 22 set. 2023.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

EDU Lobo. 15 maio 2014. 1 fotografia. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Edu\\_Lobo#/media/Ficheiro:25%C2%BA\\_Pr%C3%AAmio\\_da\\_M%C3%BAsica\\_Brasileira\\_\(14004990988\).jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Edu_Lobo#/media/Ficheiro:25%C2%BA_Pr%C3%AAmio_da_M%C3%BAsica_Brasileira_(14004990988).jpg). Acesso em: 22 set. 2023.

FAOUR, R. *História da música popular brasileira sem preconceitos: dos primórdios, em 1500, aos explosivos anos 1970*. Rio de Janeiro: Record, 2021.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

FIORIN, J. L. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2020.

FIORIN, J. L. *Elementos da análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2015.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez: Aut. Associados, 1985.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GROSSI, G. P. Leitura e sustentabilidade. *Nova Escola*, São Paulo, n. 18, p. 3, abr. 2008.

- HAYAKAWA, S. J. A linguagem do comunicador. *In: HAYAKAWA, S. J. A linguagem no pensamento e na ação.* São Paulo: Pioneira, 1963.
- HENRIQUES, C. C.; SIMÕES, D. (org.) *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino.* Rio de Janeiro: Europa, 2004.
- HERMETO, M. *Canção popular brasileira e ensino de história: palavras, sons e tantos sentimentos.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- JOUVE, V. *A leitura.* São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- KATO, M. A. A gramática nuclear e a Língua-I do brasileiro. *In: MARTINS, M. A. (org.). Gramática e ensino.* Natal: EdUFRN, 2013. v. 1, p. 147-164. (Coleção ciências da linguagem aplicadas ao ensino).
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo.* São Paulo: Ática, 2005.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: história & histórias.* São Paulo: Ática, 2005.
- LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.* Porto Alegre: Artemed, 2002.
- LIMA, A. O Rappa vai parar... confira. Blog O Produtor Oficial. São Paulo, 4 maio 2017. Disponível em: <https://oprodutoroficial.wordpress.com/2017/05/04/o-rappa-vai-parar-confira/>. Acesso em: 20 set. 2023.
- MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia e incorporação. *In: AMOSSY, R. (org.). Imagens de si no discurso: a construção de ethos.* São Paulo: Contexto, 2005.
- MALFACINI, A. C. Breve histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. *Idioma*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 45-59, 2015.
- MARCA NACIONAL DA PERIFERIA. *182 anos da Revolta dos Malês.* [S.l.], 25 jan. 2017. Facebook: marchanacionaldaperiferia. 1 fotografia. Disponível em: [https://www.facebook.com/marchanacionaldaperiferia/photos/a.217435085352104/254045451691067/?locale=pt\\_BR](https://www.facebook.com/marchanacionaldaperiferia/photos/a.217435085352104/254045451691067/?locale=pt_BR). Acesso em: 22 set. 2023.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino, uma questão pouco 'falada'. *In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgs.). O livro didático de português.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola, 2008.
- MEDEIROS, M. Martha Medeiros: por que ler é importante. *O Globo*, Ela, Celina, [s.l.], 26 maio 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/ela/celina/martha-medeiros-por-que-ler-importante-23687733>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MELO NETO, J. C. *A educação pela pedra*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

MINHA alma (a paz que eu não quero). *Letras*. Belo Horizonte, c2003. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/o-rappa/28945/>. Acesso em: 20 set. 2023.

MINHA alma (a paz que eu quero): O Rappa. [S.l.]: Warner Music Brasil, 2009. 1 vídeo (6 min). Publicado pelo canal WarnerMusicBrasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vF1Ad3hrdZY>. Acesso em: 22 set. 2023.

NASCIMENTO, A. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NEVES, M. H. M. *Que gramática estudar na escola?: norma e uso da Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003.

O PULSO. *Letras*. Belo Horizonte, c2003. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/titas/48989/>. Acesso em: 20 set. 2023.

PARINI, J. *A arte de ensinar*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

PENNAC, D. *Como um romance*. Porto Alegre: L&PM; Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1995.

PERINI, M. A. *Sintaxe portuguesa: metodologia e funções*. São Paulo: Ática, 1989.

PFUTZENREUTER, P. A. Experiências musicais: aprendizagem de canções ajuda a desenvolver o processo criativo. *Revista do professor*, Porto Alegre, v. 15, n. 59, p. 1-3, jul./set. 1999.

SAMBA-ENREDO 2019: histórias para ninar gente grande. *Letras*. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/mangueira-rj/samba-enredo-2019-historias-para-ninar-gente-grande/>. Acesso em: 20 set. 2023.

SAMBA-ENREDO 2022: não há tristeza que possa suportar tanta alegria. *Letras*. Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/unidos-do-viradouro-rj/samba-enredo-2022-nao-ha-tristeza-que-possa-suportar-tanta-alegria/>. Acesso em: 20 set. 2023.

SANTIAGO, R. Sinopse do enredo da Viradouro 2022. *Sinopse do Samba*. Rio de Janeiro, 14 dez. 2020. Disponível em: <https://sinopsedosamba.com.br/sinopse-do-enredo-da-viradouro-2022/>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SIMÕES, D. *Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave*. São Paulo: Parábola, 2006.

SIMÕES, D. *Leitura e compreensão de textos e aprendizagem: uma abordagem semiótica*. In: CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E DISCURSIVOS DA UERJ, 1., 2001, Rio de Janeiro. *Comunicações* [...]. Rio de Janeiro: PPG Letras, 2001.

SNYDERS, G. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SOARES, M. As condições sociais da leitura. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1997.

STEFANI, G. *Para entender a música*. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

TATIT, L. Elementos para a análise da canção popular. *Caderno de Semiótica Aplicada*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 7-24, dez. 2003.

TATIT, L.; LOPES, I. C. *Elos da melodia e letra: análise semiótica de seis canções*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.

TELEVISÃO. *Letras*. Belo Horizonte, c2003. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/titas/49002/>. Acesso em: 20 set. 2023.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2013.

TREVISAN, A. *Reflexões sobre a poesia*. Porto Alegre: In Press, 1993.

UCHÔA, C. E. F. *O ensino da gramática: caminhos e descaminhos*. Rio de Janeiro, Lexikon, 2016.

ULHÔA, M. T. Métrica derramada: prosódia musical na canção brasileira popular. *Brasíliana*, Rio de Janeiro, v. 2, p. 48-56, maio 1999.

VALENTE, A. (org.). *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis: Vozes, 2001.

WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. [S.l.]: c2023. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org>. Acesso em: 20 abr. 2020.

YUNES, E. *Pensar a leitura: complexidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2002.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. *Leitura: por que a interdisciplinaridade?* São Paulo: Ática, 1998.