



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

JUAREZ SERPA FILHO

A LEITURA DA CANÇÃO NUM ENFOQUE INTERATIVO-DISCURSIVO

FORTALEZA - CEARÁ
2015

JUAREZ SERPA FILHO

A LEITURA DA CANÇÃO NUM ENFOQUE INTERATIVO-DISCURSIVO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Jaquelânia Pereira Aristides

FORTALEZA - CEARÁ

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Serpa Filho, Juarez.

A leitura da canção num enfoque interativo-discursivo [recurso eletrônico] / Juarez Serpa Filho. - 2015.

1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 143 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Fortaleza, 2015.

Área de concentração: Linguagens e letramentos.

Orientação: Prof.^a Dra. Jaquelânia Aristides Pereira.

1. Canção. 2. Leitura. 3. Ensino. 4. Discurso literomusical. I. Título.

JUAREZ SERPA FILHO

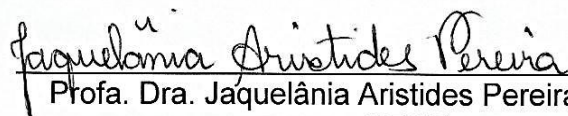
A LEITURA DA CANÇÃO NUM ENFOQUE INTERATIVO-DISCURSIVO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras, do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

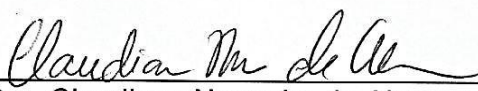
Área de Concentração: *Linguagens e letramentos*

Aprovada em: 19 / 10 / 2015.

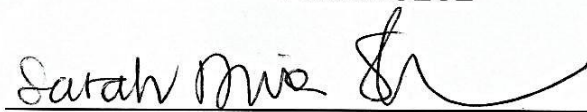
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Jaquelânia Aristides Pereira (Orientadora)
UECE



Profa. Dra. Claudiana Nogueira de Alencar (1º Membro)
POSLA/UECE



Profa. Dra. Sarah Diva da Silva Ipiranga (2º Membro)
UECE

À minha mãe, Maria José, e ao meu pai, Juarez Serpa, com quem aprendi apreciar a música.

À minha avó materna, Dona Vitalina, que recordo dançando valsas que ouvíamos pelo rádio.

À minha avó paterna, Dona Fransquinha, a professorinha que me ensinou o “bê-a-bá”.

À minha esposa, Cleriana, à minha filha Marina, aos meus filhos Raoni, Juarez Júnior e Kauan.

Aos meus irmãos Francisco, Gilvan, Haroldo e José.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a todos os meus amigos que vivem na dimensão extrafísica, a quem muito recorri e me auxiliaram, sobretudo nos momentos de dificuldades, durante a realização deste trabalho.

Meus agradecimentos a todos os meus professores do Profletras e, em especial, à minha orientadora, a professora Jaquelânia, que muito me auxiliou na construção do presente trabalho.

Agradeço a todos os meus colegas do Mestrado, pelo companheirismo e pelo que também me ensinaram.

Meus agradecimentos às professoras Maria das Dores e Sarah Diva que aprovaram o projeto de pesquisa para realização deste trabalho.

Agradeço aos diretores, professores e alunos da Escola José de Alencar, em Messejana, onde realizei a intervenção pedagógica.

Meus agradecimentos a todos os participantes da oficina realizada na FECLESC (Faculdade Estadual de Ciências e Letras do Sertão Central/UECE), em Quixadá-CE.

Agradeço a todos os meus colegas professores e amigos que, de alguma forma, me incentivaram durante a realização deste trabalho.

Meus agradecimentos ao Dr. Ivanovich que me ajudou na superação de problemas que atingiram minha saúde, no período em que realizei este trabalho.

Agradeço à minha família, com quem partilhei as dificuldades e as alegrias na realização desta pesquisa, e aos parentes que estiveram ao meu lado.

Obrigado, Senhor, muito obrigado!

RESUMO

Essa dissertação trata de uma investigação acerca do ensino de leitura da canção e apresenta o resultado de uma proposta de intervenção pedagógica, com objetivo de apontar uma alternativa para desenvolver um trabalho eficiente com esse gênero textual/discursivo na sala de aula. Nossa proposição foi formulada a partir de um enfoque interativo-discursivo de leitura, fundamentada nos pressupostos sociointeracionistas de Bakhtin (1988) e nas formulações teóricas de Maingueneau (1997), no âmbito da Análise do Discurso de vertente francesa. Também buscamos apoio em pesquisadores especialistas em estudos da canção, sobretudo Costa (2001) e Tatit (2002), que abordam esse gênero em sua natureza intersemiótica, resultante da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal (a letra) e a musical (melodia e ritmo). Nossa proposta de leitura da canção, inicialmente destinada a alunos do 9º ano, da rede pública de ensino do estado do Ceará, em Fortaleza, também foi realizada junto a alunos de cursos de licenciaturas de uma faculdade estadual, em Quixadá-CE.

Palavras-chave: Canção, Leitura, Ensino, Discurso Literomusical.

ABSTRACT

This dissertation addresses a research about the teaching of song reading and exhibits the result of a pedagogical intervention proposal, in order to point to a possibility to develop an efficient work with this textual/discursive genre in the classroom. Our proposition was formulated from an interactive-discursive approach of reading, based on Bakhtin's sociointeractionist assumptions (1988) and Maingueneau's theoretical formulation (1997), within the French strand of Discourse Analysis. We also seek support on researchers specialized in song studies, mainly Costa (2001) and Tatit (2002), who address this genre in its intersemiotic nature, resulting from the combination of two kinds of languages, the verbal one (the lyrics) and the musical one (melody and rhythm). Our proposal of song reading, designed, at first, to 9th grade students, from the public state education, in Fortaleza/Ceará, was also conducted with undergraduate students from a state college in Quixadá-CE.

Keywords: Song. Reading. Teaching. Song Lyrics discourse.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE LEITURA	14
2.1	CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM	14
2.2	CONCEITUAÇÕES DE LEITURA	17
2.3	A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS	22
2.4	A CONTRIBUIÇÃO DA ANÁLISE DO DISCURSO	27
2.4.1	Discurso, enunciado e texto	27
2.4.2	Ideologia, sujeito e formação discursiva	30
2.4.3	A proposta de Maingueneau	33
2.4.3.1	Prática discursiva: comunidade, arquivo e posicionamento.	33
2.4.3.2	Cena de enunciação	35
2.4.4	Dialogismo	47
2.4.4.1	Relações dialógicas: heterogeneidades enunciativas	48
2.4.2.2	Heterogeneidade constitutiva: interdiscursividade	49
2.4.2.3	Heterogeneidade mostrada: polifonia e intertextualidade	52
3	A CANÇÃO: PARTICULARIDADES DISCURSIVAS E PEDAGÓGICAS	59
3.1	O GÊNERO CANÇÃO SEGUNDO OS PCN	59
3.2	A ABORDAGEM PROPOSTA PELOS LDP	60
3.3	O CARÁTER LITEROMUSICAL DA CANÇÃO	62
3.4	A COMPATIBILIZAÇÃO ENTRE MELODIA E LETRA	63
3.4.1	Figurativização	66
3.4.2	Passionalização	69
3.4.3	Tematização	71
3.5	A DIMENSÃO LITERÁRIA DA LETRA	73
3.6	A ORALIDADE DA PALAVRA CANTADA	77
4	PROPOSTA DE LEITURA DA CANÇÃO: EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	81
4.1	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	81

4.2	AS CANÇÕES, SEUS ASPECTOS DISCURSIVOS E AS ATIVIDADES DE LEITURA	83
4.2.1	Aula 01: Funk da lama	83
4.2.2	Aula 02: As sanfonas do rei	92
4.2.3	Aula 03: Pão de cada dia	101
4.2.4	Aula 04: Caviar e Nós é jeca mais é jóia	111
4.3	ANÁLISE DA INTERVENÇÃO	121
5	CONCLUSÃO	135
	REFERÊNCIAS	139

1 INTRODUÇÃO

Nos dias atuais em nosso país, é cada vez maior a presença da canção na sala de aula. Indicada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como texto/discurso privilegiado para o trabalho com leitura, ela tem se tornado um dos gêneros mais explorados nas abordagens dos livros didáticos de língua portuguesa (PDL). Não é sem razão o fato de se atribuir tamanha importância ao discurso cancional, uma vez que ele circula nas mais variadas esferas sociais, por meio de diferentes suportes e aborda uma imensa pluralidade de temas, veiculando ideias, crenças e valores. Esses e outros fatores podem fazer da canção um objeto de ensino de grande importância para a formação do leitor proficiente e do cidadão crítico, caso haja uma boa seleção das canções a serem trabalhadas em sala de aula e uma abordagem atenta à riqueza de sua linguagem.

De acordo com estudos empreendidos por Costa (2003), apesar da relevância que lhe é atribuída, a canção é caracterizada de modo simplista pelos PCN, cuja conceituação não dá conta de sua complexidade. Para o autor, é insuficiente o seu enquadramento como gênero literário oral. Essa concepção equivocada do gênero cancional acaba desaguando nos livros didáticos, que propõem uma abordagem pouco produtiva, sobretudo com relação às atividades de leitura. Isso ficou evidenciado numa investigação que realizamos em nosso Curso de Especialização, em 2011.

Enquanto nos PCN a canção é tratada como um gênero literário oral, nos LDP ela é abordada como texto poético escrito. Em outras palavras, nas propostas de atividades de leitura, a letra é dissociada da melodia, recebendo, assim, o mesmo tratamento dado à poesia. Essa situação decorre do fato de não levar em consideração que o gênero cancional é sincrético, pois se constitui pelo entrelaçamento de duas linguagens, a verbal e a musical. Essa descaracterização, por si só, compromete o ensino de leitura da canção. No entanto, o problema é de maior proporção, pois, além de ser dissociada da melodia/ritmo, a letra é submetida a uma abordagem, ao mesmo tempo estruturalista e conteudista, proposta nas atividades de leitura dos LDP. Assim, o que predomina é a análise dos aspectos formais que caracterizam um texto

poético e, também, a extração de informações, na busca da mensagem textual, tratando-se, portanto, de uma análise de conteúdo. O foco nesses dois aspectos denuncia uma abordagem tradicional de leitura, que mescla elementos de duas concepções de viés estruturalista, concebendo a linguagem como instrumento de comunicação (código) e como expressão do pensamento.

Vale ressaltar ainda que, ao analisar atividades de compreensão leitora de diferentes gêneros textuais/discursivos, propostas em LDP, Marcurschi (2008) identifica uma série de impropriedades que denunciam a falta de uma noção de abordagem de leitura consistente. Dentre outros problemas, o pesquisador destaca o fato dessas atividades não propiciarem, aos alunos, uma reflexão crítica sobre o texto, nem contribuírem para a construção de sentidos do mesmo. Os exercícios sugerem a noção de que o ato de compreender significa identificar conteúdos. Esse tipo de abordagem, conforme mencionamos, também é verificada quando o objeto de análise é a canção.

Tal quadro coloca diante de nós um desafio: buscar alternativas pedagógicas para tornar mais eficiente o ensino de leitura do gênero cancional. Uma reflexão com base nas discussões que apresentamos até aqui leva-nos a defender que qualquer ação deve ter por base o reconhecimento do caráter literomusical da canção, isto é, compreender que nela as linguagens verbal e musical interagem, num todo harmônico.

Partindo desse pressuposto, podemos formular a seguinte questão: o ensino de leitura da canção, sob um enfoque interativo-discursivo, pode contribuir para o desenvolvimento da proficiência leitora do aluno na educação básica, em relação a esse gênero? Nossa hipótese é que uma proposta de leitura, com base na teoria sociointeracionista bakhtiniana, aliada a proposições da análise do discurso da vertente francesa, é capaz de potencializar o desenvolvimento da proficiência leitora dos alunos nesse sentido.

Com base nessa premissa, o principal objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta de intervenção pedagógica que contribua para um ensino de leitura da canção mais eficaz. Isso pressupõe uma abordagem que, efetivamente, propicie as condições necessárias para que o aluno venha a se tornar um leitor proficiente do gênero textual/discursivo canção. Isso pode ser

traduzido como competência de ler, criticamente, através da escuta. Nesse sentido, Costa (2002, p. 17) afirma que “se defendemos o estudo da canção na escola, não é para formar cancionistas, e sim ouvintes críticos, e para isso não é necessário um conhecimento profundo de sua estrutura”.

Ao propormos, para o ensino de leitura da canção, a perspectiva interativa e discursiva, estamos assumindo a noção de linguagem como fenômeno essencialmente dialógico, de caráter sociocultural e histórico. Em outras palavras, adotamos como princípio básico o dialogismo, conceito central nas formulações de Bakhtin (1988), cujos pressupostos servem de fundamento para várias outras correntes de estudos, entre elas, a Análise do Discurso da vertente francesa representada por Maingueneau (1997), principal referência de nosso suporte teórico, concernente a análise discursiva. Nosso trabalho também é fundamentado em proposições de pesquisadores especialistas em estudos da canção, entre os quais destacamos Nelson Costa (2001) e Luiz Tatit (2002), que nos oferecem subsídios essenciais aos nossos propósitos.

Embora os quatro autores citados constituam os pilares sobre os quais está assentada teoricamente nossa proposição, recorreremos a vários outros estudos, com a intenção de conferir um caráter polifônico ao nosso trabalho.

Acerca da estrutura do presente trabalho, apresentamos, no primeiro capítulo, a fundamentação teórica, didaticamente seccionada, conforme os objetos envolvidos na temática da qual tratamos.

Nesses termos, uma abordagem da canção enquanto gênero textual/discursivo, objeto de ensino da leitura, requer, preliminarmente, uma reflexão sobre os pressupostos teórico-metodológicos em torno das concepções de ensino de linguagem e de leitura, que norteiam a prática pedagógica. Tratamos, na primeira seção, dessas questões, que envolvem, necessariamente, a discussão de outras categorias a elas subjacentes, como a teoria de gêneros textuais/discursivos, entre outras.

Depois desse percurso, chegamos às seções que abordam os conceitos centrais da Análise do Discurso, também aplicáveis à canção: enunciado, texto, discurso, ideologia, sujeito e formação discursiva, e as formulações propostas pelo analista da vertente francesa Maingueneau (1997).

A partir das proposições desse pesquisador, discutimos as noções de prática discursiva, comunidade discursiva, arquivo, posicionamento, cena de enunciação (cena englobante, cena genérica e cenografia), ethos, e código linguageiro.

Em seguida, tratamos das relações dialógicas, expondo a noção de dialogismo, como princípio constitutivo do discurso e seu modo mostrado. No desdobramento desses conceitos, discutimos outras noções a elas vinculadas, ou seja, a interdiscursividade, a polifonia e a intertextualidade.

No segundo capítulo, apresentamos a fundamentação teórica relativa à canção, com base nas palavras de especialistas no assunto. Essa seção, portanto, tratará da maneira como os pesquisadores concebem o gênero textual/discursivo canção, confrontando seus conceitos com as abordagens presentes nos PCN e nos LDP. Assim, desenvolvemos nossa discussão abordando a natureza intersemiótica do gênero literomusical, a dimensão poética da canção, o caráter oral da palavra cantada e também as estratégias que os cancionistas utilizam para entrelaçar letra e melodia, conforme estudos de Tatit (2008).

No terceiro capítulo, expomos a nossa proposta de leitura da canção colocada em prática numa intervenção pedagógica e, depois da análise dos resultados dessa experiência, apresentamos a conclusão a que chegamos com a realização deste trabalho, considerando todo o seu percurso da teoria à prática.

2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E LEITURA

2.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Toda metodologia de ensino da língua materna tem por base o modo como se concebe a linguagem. Segundo Koch (2013), Travaglia (2009) e Porto (2009), ela é concebida de três modos: a) como expressão do pensamento, b) como instrumento de comunicação e c) como forma ou processo de interação. Enquanto as duas primeiras concepções evidenciam uma visão formalista, a terceira configura o ponto de vista funcional e tem por base teórica os postulados de Bakhtin (1988), que concebe a linguagem como fenômeno sociointerativo de caráter essencialmente dialógico. É essa a perspectiva que orienta nosso trabalho.

Uma proposta de ensino, em geral, reúne elementos de diversas vertentes teóricas que são confluentes. Esse fenômeno foi observado no modelo tradicional de ensino da língua portuguesa, combinando aspectos de duas concepções de linguagem (considerada expressão do pensamento e instrumento de comunicação).

Conforme Travaglia (2009), a linguagem quando concebida como expressão do pensamento tem apoio no pressuposto de que “a expressão se constrói no interior da mente” (p. 21), e quando entendida como instrumento de comunicação, “a língua¹ é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combina segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem (informação) de um emissor a um receptor” (p. 22).

É interessante destacar que a perspectiva da linguagem como fenômeno de comunicação e expressão incorporou, segundo Oliveira e Wilson (2013), a proposta de Jakobson (1971), que surgiu no âmbito do funcionalismo, por conta do caráter de finalidade do propósito comunicativo. Essa proposta

¹ Língua e Linguagem são dois conceitos distintos, embora, muitas vezes utilizados como sinônimos. A noção de linguagem envolve todo tipo de signo “simbólico” que empregamos na interação comunicativa. Daí termos vários tipos: linguagem verbal, musical, imagética, pictórica. A noção de língua é mais restrito e diz respeito a um tipo específico de linguagem utilizado por uma comunidade linguística específica. Em nosso trabalho, ela diz respeito à linguagem verbal referindo-se à língua (idioma) que usamos em nosso país, a língua portuguesa, e à linguagem musical, que se entrelaçam na canção.

acabou assumindo um aspecto formalista, sendo reduzida a conjunto estruturado das seis funções da linguagem: informativa, emotiva, poética, persuasiva, metalinguística e fática, correspondendo, respectivamente, aos elementos presentes no ato da comunicação, ou seja, contexto, remetente (emissor), destinatário (receptor), mensagem, código e contato (o canal). Na prática, o funcionamento do ato comunicativo manteve a mesma lógica: “o emissor transmite uma mensagem (informação) ao receptor, mensagem essa formulada em um código referindo a algum elemento da realidade – o referente.

Essa abordagem acabou se tornando mais um aspecto formalista do ensino tradicional que, apoiado na concepção estruturalista da língua, enfatizavam os chamados estudos gramaticais voltados para a prescrição de regras, procurando impor um modelo linguístico único, a norma padrão. Tratava-se, assim, de estabelecer o que era “certo” e o que era “errado”, desconsiderando o caráter heterogêneo da língua e, por conseguinte, a existência das variedades linguísticas. O ensino de língua portuguesa no Brasil, marcado pelo modelo tradicionalista, desde a década de 1960, só passou, efetivamente, a tomar novos rumos após implantação dos PCN (1998).

Entretanto, as consequências negativas do ensino formalista, incluindo o preconceito linguístico, o baixo grau de proficiência em leitura (compreensão) e produção textual, repercutem até a atualidade. Essa é uma das principais preocupações de pesquisadores e pesquisadoras, entre estas, Antunes (2003). A autora, porém, vê sinais de mudança proporcionada pelos PCN ao afirmar:

(...) não se pode deixar de reconhecer que as concepções teóricas subjacentes ao documento já privilegiam a dimensão interativa e discursiva da língua e definem o domínio dessa língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social (ANTUNES, 2003, p. 21-22).

A partir dos PCN (1998), o ensino de português passa a adotar o texto como unidade de ensino e a diversidade de gêneros textuais/discursivos. Essa abordagem está ancorada nas formulações teóricas de Bakhtin (1986), que concebe a linguagem como um fenômeno sociocultural e histórico, uma

atividade dialógica, levando em consideração os fatores intra e extralinguísticos de sua produção e recepção. O caráter social interativo e dialógico da linguagem é evidenciado nas seguintes palavras de Bakhtin (1986, p. 123):

A verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações (...).

O princípio nuclear da teoria de Bakhtin (1986) é o dialogismo. Esse e outros conceitos do pesquisador russo se tornariam mais tarde basilares para várias correntes de estudos da linguagem, entre elas, a Análise do Discurso, sobretudo a de linha francesa, vertente teórica que também orienta nosso trabalho, a partir das postulações de Maingueneau (1997).

Segundo Maingueneau (1997), a Análise do Discurso (doravante AD) concebe a linguagem, reconhecendo o seu caráter dual constitutivo, ou seja, a sua dimensão, ao mesmo tempo, formal e social. O pesquisador francês é bem claro quanto a isso, ao afirmar que a AD leva em conta "(...) a dualidade radical da linguagem, a um só tempo integralmente formal e integralmente atravessado pelos embates subjetivos e sociais" (1997, p. 12). Em outras palavras, ele concebe a língua como sistema e como fenômeno sócio-histórico, ideológico e cultural, portanto, em conformidade com a proposta bakhtiniana.

O pensador russo entrou em discordância com a proposta saussureana, que concebia a língua apenas como sistema abstrato, sem considerar, portanto, o caráter social e dinâmico do uso concreto da linguagem. Segundo Fiorin, o sistema da língua nunca foi negado por Bakhtin:

Bakhtin, ao contrário do que faz crer certa leitura equivocada de marxismo vulgar, não nega a existência do sistema da língua, já que, "por detrás de todo texto, encontra-se o sistema da língua" (...). Não condena seu estudo: ao contrário, considera-o necessário para estudar as unidades da língua (...). No entanto, mostra que ele não dá conta do modo de funcionamento real da linguagem. (FIORIN, 2014, p. 168).

Com essas palavras, Fiorin (2014) esclarece que o pensador russo reconhece o sistema abstrato da língua, mas considera esse aspecto

insuficiente para dá conta do funcionamento concreto da linguagem, que se caracteriza como um fenômeno dialógico de natureza social.

2.2 CONCEITUAÇÕES DE LEITURA

As concepções de leitura podem ser formuladas com base no foco dado aos elementos envolvidos na atividade leitora, a partir de sua vinculação com as noções de linguagem. Conforme Koch e Elias (2011), podemos praticar o ato de ler de três modos: (a) com foco no autor (linguagem como representação do pensamento), cuja leitura consiste em extrair as ideias do autor; (b) com foco no texto (linguagem como código ou instrumento de comunicação), no qual o ato da leitura objetiva reconhecer o sentido do texto, a partir de suas palavras e estruturas; (c) foco na interação autor-texto-leitor (concepção interacional da linguagem), no qual a leitura é uma atividade interativa de produção de sentidos.

As perspectivas de leitura apresentadas por Kock e Elias (2011) são semelhantes aos modelos de Leffa (1999), para quem a atividade leitora comporta três grandes abordagens:

(1) as abordagens ascendentes, que estudam a leitura da perspectiva do texto, onde a construção do sentido é vista basicamente como um processo de extração; (2) as abordagens descendentes, com ênfase no leitor e que descrevem a leitura como um processo de atribuição de significados; e, finalmente, (3) as abordagens conciliadoras, que pretendem não apenas conciliar o texto com o leitor, mas descrever a leitura como um processo interativo/transacional, com ênfase na relação com o outro (LEFFA, 1999, p. 13-37).

As considerações acerca da leitura concebida como um processo de interação (autor-texto-leitor), até aqui apresentadas, estão em consonância com a conceituação de leitura proposta pelos PCN, (1998, p. 69-70):

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra.

A perspectiva de leitura interativa, de acordo com as conceituações de Kock e Elias (2011) e Leffa (1999), apresentam, a nosso ver, dois problemas. O primeiro é que elas parecem se referir apenas aos textos escritos. O outro se relaciona ao fato de induzirem à ideia de que a interação diz respeito somente ao que ocorre entre os sujeitos numa interlocução (autor e leitor). Tal noção não contempla integralmente a concepção de Bakhtin (1988), segundo o qual o caráter dialógico do discurso tem dupla orientação: uma voltada para o outro da interlocução (o destinatário) e a outra voltada para os outros discursos.

Em outras palavras, podemos afirmar que a concepção dialógica bakhtiniana comporta uma dimensão estrita, que se refere ao evento de uma interlocução, e uma dimensão ampla, relativa às relações entre diversos discursos (interdiscursividade), ou seja, o dialogismo, envolvendo os aspectos socioculturais (ideológicos e históricos) da prática discursiva. A leitura de caráter interativo-discursivo é assim definida por Kleiman:

(...) uma prática social que remete a outros textos e outras leituras. Em outras palavras, ao lermos um texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa socialização primária, isto é, o grupo em que fomos criados (2008b, p. 10).

No nosso entender, qualquer abordagem de leitura efetivamente interativa, portanto, ancorada no sociointeracionismo bakhtiniano, pressupõe, necessariamente, o caráter discursivo, tendo em vista a natureza dialógica da linguagem.

Nessa discussão sobre leitura, consideramos pertinente destacar os estudos de Sírio Possenti, tradutor de *Gênese dos discursos*, de Maingueneau (2008). No primeiro capítulo de sua obra, *Questões para analistas do discurso*, ao tratar, especificamente, das relações entre análise do discurso e leitura, o autor brasileiro (p. 9) afirma:

Poucas das áreas de conhecimento recentemente constituídas podem reivindicar o direito de pronunciar-se sobre a questão da leitura tanto o quanto pode a análise do discurso (doravante

AD), em especial a vertente francesa. É que a AD nasceu, pode-se dizer, como resposta à questão de como ler (...).

Segundo o autor, a AD situa a questão da leitura em duas grandes vertentes. Uma tem como foco central a investigação do dispositivo social de circulação dos textos, enquanto a outra privilegia a questão do sentido. Se a primeira não tem preocupação direta com o sentido do texto, a segunda só se preocupa com a circulação na medida em que isso afeta sua significação. As duas vertentes, todavia, não se opõem, apenas dão ênfase a um aspecto sem desprezar totalmente o outro e, assim, podem constituir juntas uma espécie de “terceira vertente”.

Possenti (2008), ao tratar do posicionamento dos analistas quanto a essa questão, afirma que “Maingueneau (1984-2005), por sua vez, não só considerou a questão da circulação fundamental, como a atrelou a uma semântica global” (p. 11). Além disso, Possenti considera necessário salientar uma observação de caráter geral acerca da AD e explica:

Pode-se conceber a AD como um conjunto de teorias sobre as restrições que o discurso sofre. Para a AD, é consensual que um discurso não circula em qualquer lugar, que não toma livremente uma forma genérica qualquer e que não pode ser interpretado de qualquer maneira por qualquer um. Ou seja, para a AD, de alguma forma, interessa especificar em que medida cada fator funciona como uma restrição sobre o discurso, seja sobre sua circulação, seja sobre sua interpretação (POSSENTI, 2008, p. 11).

De acordo com Possenti (2008), assim como o discurso, o leitor sofre restrições de diversas naturezas: as que dizem respeito ao contexto imediato e aquelas que se referem ao contexto amplo, de natureza histórica e sociocultural. É partindo desse pressuposto que o pesquisador adverte sobre a suposta crença de que cada um pode ler como quiser, ou seja, pode-se atribuir qualquer sentido ao texto. O autor afirma que “cada um só pode ler como puder, queira isso e saiba disso ou não” (p. 17) e argumenta:

A AD certamente não poderia aceitar as leituras individuais (as que cada um faria como quisesse), pelo simples fato de que ela não acredita que haja sujeitos individuais que leiam “como

querem”, mas sim que há grupos de sujeitos (situados em determinada posição) que lêem porque têm a história que têm (POSSENTI, 2008, p. 17).

A ideia de que o discurso, mesmo admitindo diversas possibilidades de leituras, não pode ser interpretado de qualquer maneira, conforme destaca Possenti (2008), também é compartilhada por Orlandi (2008). Ao tratar do que ela denomina leitura polissêmica, definida pela atribuição de múltiplos sentidos a um texto, a autora adverte que “ninguém lê num texto o que quer, do jeito que quer e para qualquer um” (p. 12). A leitura polissêmica se contrapõe à leitura parafrástica “que se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) de um sentido que se supõe ser o do texto (dado pelo autor)”, conforme explica Orlandi (2008, p. 12).

Nessa abordagem acerca do ato de ler, de interpretar, no viés da análise discursiva, consideramos indispensável tecermos outras considerações sobre os estudos de Orlandi (2009). Segundo a autora a AD trata da interpretação, entretanto, não se limita a ela, buscando compreender como funciona o próprio processo interpretativo. Assim, a autora explica:

A análise do discurso não estaciona na interpretação, mas trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma “chave” de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender (ORLANDI, 2009, p. 26).

Esse processo que implica em saber como as interpretações funcionam é o que a pesquisadora dá o nome de compreensão. Segundo ela, “quando se interpreta já se está preso em um sentido” (p. 26), enquanto o ato de compreender “permite que se possa ‘escutar’ outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem” (p. 12). De forma resumida, Orlandi, (2009, p. 12) esclarece:

Em suma, a análise de discurso visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Essa compreensão, por

sua vez, implica em explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido. Produzem-se assim novas práticas de leitura.

Um modo de ler que leva esses fatores em consideração caracteriza a abordagem discursiva da leitura que adotamos na canção. Em nosso trabalho, essa perspectiva recebe a denominação de enfoque interativo-discursivo de leitura para evidenciar a articulação entre os postulados bakhtinianos e as proposições de Maingueneau para a Análise do Discurso. Entendemos que esse analista, atrelando a questão da circulação à semântica (global) dos discursos, concebe a leitura de modo equivalente ao que propõe Orlandi (2009). Em outras palavras: o processo leitor pressupõe a interpretação, mas não se restringe a ela, uma vez que também envolve a compreensão dos dispositivos de interpretação. Quando buscamos os sentidos do discurso/texto, levando em consideração as suas condições de produção e circulação, estamos promovendo uma leitura nesses termos.

Além dessas características, nossa proposta de trabalho pressupõe a noção de leitura que não se restringe ao texto verbal, tendo em vista que a canção também é constituída pela linguagem musical. Seu sentido é construído na conjugação da palavra com a melodia e o ritmo. Vale destacar que, cada vez mais, os textos se apresentam combinando diferentes linguagens: palavra, imagem, música, entre outros. Daí a sua classificação como textos sincréticos, híbridos, intersemióticos, multimodais etc.

Sobre essa questão, é interessante mencionar que, na concepção da linguagem como processo sociointeracionista, o fenômeno da interação comunicativa não se reduz ao uso de palavras. Bakhtin afirma que “sendo o texto ‘um conjunto de signos’, ele não é uma entidade exclusivamente verbal. Na verdade ele é uma categoria presente em todas as linguagens, em todas as semioses” (BAKHTIN, apud FIORIN, 2014, p. 178).

Ao tratar a prática discursiva como prática intersemiótica, Maingueneau (2008) chega a propor, em suas formulações, a utilização do termo “enunciado”, quando se tratar de produções linguísticas, num sentido estrito, reservando a expressão “texto” para se referir aos diversos tipos de manifestação dos discursos por meio de diferentes configurações semióticas.

Em *Gênese dos discursos*, Maingueneau (2008) dedica um capítulo voltado para discutir a prática discursiva como “uma prática intersemiótica” que, segundo ele, “equivale a definir a prática discursiva como uma unidade de análise pertinente, que pode integrar domínios semióticos variados” (p. 139).

Maingueneau (2013) destaca, ainda, como um aspecto de grande relevância, a tendência, cada vez maior, do texto se manifestar, aliando, aos signos linguísticos, outras semioses. Nesse sentido, o autor afirma:

(...) a diversificação das técnicas de gravação e de reprodução da imagem e do som vem modificando consideravelmente a representação tradicional do texto: este não se apresenta mais unicamente como um conjunto de signos sobre uma página, mas pode ser um filme, uma gravação (...) um programa em disquete, uma mistura de signos verbais, musicais e de imagens... (MAINGUENEAU, 2013, p. 64).

A partir dessas considerações, podemos afirmar que a leitura não se restringe ao aspecto verbal, à palavra, pois num sentido mais amplo, também podemos ler textos que se apresentam por meio de outras semioses: imagéticas, musicais, pictóricas, coreográficas, gestuais, faciais, infográficas, entre outras. Atualmente, o comum é a linguagem verbal aparecer associada à linguagem não verbal de diversas naturezas.

2.3 A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS

A prática de leitura na sala de aula não se processa desvinculada da noção de gêneros discursivos. Aliás, o trabalho com o texto como unidade de ensino e a diversidade textual é o princípio orientador do ensino de língua portuguesa no Brasil desde a adoção dos PCN, em 1998. Conforme veremos, esse documento seguiu as orientações dos pesquisadores suíços Schneuwly e Dolz (2004) que propuseram a utilização dessa categoria como objeto de estudos na escola. O conceito gêneros discursivos foi formulado por Bakhtin (1992) nos seguintes termos:

A utilização da língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana. O

enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isolado é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos de gêneros do discurso (BAKHTIN, 1992, p. 290).

A expressão “relativamente estáveis”, utilizada por Bakhtin (1992), deixa claro que os gêneros discursivos/textuais não são formas imutáveis com estruturas rígidas, inflexíveis. Não são modelos pré-determinados a serem utilizados de modo invariável. Ao contrário, são mutáveis, dinâmicos. Essa característica, portanto, indica a flexibilidade dos gêneros que, assim, podem assumir diferentes configurações, para se adequar às necessidades sociointerativas de diferentes comunidades discursivas nas diversas esferas de atividade humana. Aliás, o dinamismo sócio-histórico não só provoca transformações nos gêneros já estabelecidos, como também faz surgir novos.

A propósito, é pertinente aqui destacar as palavras de Bakhtin acerca da pluralidade de gêneros que circulam nas diversas esferas da sociedade:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2003, p. 262).

É a partir de suas reflexões acerca da variedade de gêneros do discurso e sua correlação com as diversas esferas de atividade humana que Bakhtin (2003) formula as noções de gêneros primários e gêneros secundários. Não era seu propósito estabelecer uma classificação, mas demonstrar o processo dinâmico de transformação e surgimento dos gêneros discursivos.

De acordo com Sobral (2013, p. 174) “o centro da formação e uso dos gêneros é a realidade em que surgem os enunciados concretos, o

intercâmbio social”. Isso pode ocorrer de modo direto, nos gêneros da comunicação cotidiana ou, de modo indireto, na comunicação mais elaborada, das esferas culturais mais letradas. Esses dois processos dizem respeito aos gêneros primários e gêneros secundários da concepção bakhtiniana, conforme verificamos na seguinte explicação de Sobral (2013 p. 174):

Os gêneros advindos das esferas cotidianas são chamados *gêneros primários*, frutos de interações verbais espontâneas, ou seja, não elaboradas. Deles advêm, nas esferas culturais letradas, os *gêneros secundários*, modalidades mais complexas, elaboradas, principalmente escritas; os gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários, que perdem no processo sua relação direta com a interação imediata e com os enunciados alheios, sem por isso deixarem de trazer suas marcas.

Os estudos acerca da noção de gêneros textuais/discursivos cada vez mais se ampliam pela importância que assumiram no que diz respeito à sua aplicabilidade no ensino de português. É importante salientar que a perspectiva de trabalho didático com a língua, a partir dos gêneros, com base na teoria bakhtiniana, tem origem em propostas elaboradas por dois pesquisadores da Universidade de Genebra, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004). Segundo eles, aprendendo a utilizar e analisar o funcionamento dos gêneros que circulam socialmente, os estudantes podem desenvolver e ampliar suas competências linguísticas e discursivas, essenciais em suas práticas sociais, por meio da linguagem. Sob a inspiração desses teóricos é que os PCN (1998) orientam o trabalho didático com os gêneros textuais, adotando o texto (e sua diversidade) como unidade básica de ensino da língua portuguesa.

É inegável que o ensino de português, ao trabalhar com os gêneros discursivos, tenha experimentado algum avanço. Entretanto, é forçoso reconhecer equívocos no modo de explorá-los na sala de aula. Por isso, concordamos com Furlanetto (2005) quando avalia que “eleger o texto como unidade básica de ensino e aprendizagem é um passo metodológico que se considera correto, mas muitas vezes conduzido equivocadamente” (p. 260).

A nosso ver, um dos equívocos diz respeito ao fato de se abordar o gênero textual/discursivo priorizando o seu aspecto formal, em detrimento dos

demais, ou seja, tratando a estrutura, o estilo (aspectos linguísticos) e o conteúdo temático sem estabelecer vínculos entre essas três dimensões inseparáveis. Pior ainda, sem levar em conta seu caráter interdiscursivo, ou seja, as relações que estabelecem com outros textos/discursos.

Na Análise do Discurso, a noção de gênero ocupa papel central. Para seus teóricos, essa ideia, de um modo geral, constitui uma espécie de consenso. Numa de suas primeiras obras divulgadas no Brasil, *Novas tendências e análise do discurso*, Maingueneau (1997) aborda essa questão ao discutir um dos conceitos fundamentais de suas formulações teóricas, a cena de enunciação. Tratamos dessa categoria numa seção específica mais adiante. Por enquanto, basta sabermos que a cena enunciativa tem como um de seus elementos constitutivos a cena genérica, instância na qual se configura o gênero discursivo, conforme o lugar, o momento, os sujeitos da enunciação, as influências da comunidade discursiva e das instituições sociais.

Na perspectiva da AD de vertente francesa, a tendência, segundo Maingueneau (1997), “é passar de uma concepção de gênero identificado como conjunto de características formais, de procedimentos, a uma concepção institucional” (p. 35). O autor adverte que não se trata de tornar secundário o aspecto formal, mas que é necessário “articular o como dizer ao conjunto de fatores do ritual enunciativo” (p. 36). O pesquisador deixa claro, portanto, que a forma não pode ser isolada das condições de produção.

O pesquisador acrescenta que “em lugar de elaborar uma lista impossível de gêneros do discurso, é melhor nos questionarmos sobre a maneira de conhecer as próprias coerções genéricas” (1997, p. 35). Tais coerções dizem respeito às influências a que estão submetidos os gêneros, conforme as práticas discursivas e sociais: o conjunto de princípios (valores, crenças, significações, visão de mundo, doutrinas, modos de pensar e agir etc.), isto é, os aspectos sócio-ideológicos das instituições próprias dos agrupamentos sociais (comunidades discursivas). O autor destaca, ainda, que o gênero define as condições de utilização dos textos dele derivados e que sua identidade deve ser pensada na sua relação com os outros textos.

Numa obra posterior, *Análise de textos de comunicação*, Maingueneau (2013) insiste em advertir acerca da maneira de conceber os

gêneros afirmando que “os gêneros de discurso não podem ser considerados como formas (ô) que se encontram à disposição do locutor a fim de que este molde seu enunciado nessas formas” (2013, p. 72). Ele também reforça a ideia de que “um gênero de discurso encontra-se também submetido a um conjunto de condições de êxito” (idem). Essas condições, segundo o pesquisador, reúnem elementos de diversas naturezas, entre os quais, uma finalidade reconhecida, o estatuto de parceiros legítimos, o lugar e o momento legítimos, um suporte material, uma organização textual e os recursos linguísticos específicos.

O analista francês, todavia, reconhece a utilidade prática dos gêneros do discurso, considerando que o fato de dominá-los representa um fator de economia cognitiva. Ele explica que, graças ao nosso conhecimento sobre eles, “não precisamos prestar uma atenção constante a todos os detalhes de todos os enunciados que ocorrem à nossa volta” (2013, p. 70). Por isso, somos capazes de identificar, em um instante, a que gênero pertence um determinado enunciado, como enfatiza Bakhtin citado por Maingueneau (2013, p. 70):

Se os gêneros do discurso não existissem e se não tivéssemos o domínio deles e fôssemos obrigados a inventá-los a cada vez no processo da fala, se fôssemos obrigados a construir cada um de nossos enunciados, a troca verbal seria impossível.

Ao reconhecer a utilidade prática dos gêneros discursivos, Maingueneau (2013) propõe situá-los em dois grandes agrupamentos, ressaltando que “é preciso que estejamos bem conscientes do fato de que eles estão longe de dar conta da totalidade das atividades verbais” (p. 116). Mesmo destacando a dificuldade de listá-los ou classificá-los, ele divide as espécies de textos em dois grupos denominados de gêneros instituídos e gêneros conversacionais.

De acordo com Maingueneau (2013), os gêneros instituídos, sejam orais ou escritos, são aqueles que se encontram estreitamente ligados a lugares institucionais, a elementos pré-estabelecidos, entre os quais, o momento de sua utilização, o suporte e os papéis a serem desempenhados pelos participantes do ato de comunicação. Nas palavras do próprio autor, “são

os gêneros que melhor correspondem à definição do gênero de discurso como dispositivo de comunicação verbal sócio-historicamente definido” (p. 116). Eles resultam, pois, de uma estabilização de coerções relativas a atividades verbais exercidas em determinadas situações sociais, possuindo configurações relativamente estáveis. Uma aula, uma palestra, um telejornal, uma notícia na imprensa, um artigo científico exemplificam gêneros instituídos, estabilizados.

De acordo com o analista francês, os gêneros conversacionais, ao contrário, não possuem um formato rígido, sua composição e temáticas são vagos, não seguem *scripts* e obedecem a coerções essencialmente locais, que dependem dos interlocutores. A conversa cotidiana, o diálogo informal, uma discussão entre amigos sobre qualquer assunto, a fala espontânea entre as pessoas são exemplos de gêneros conversacionais que não obedecem a determinadas regras pré-estabelecidas.

No nosso entender, essa divisão dos gêneros em dois grandes grupos parece guardar certas semelhanças com a proposição de Bakhtin no que se refere aos gêneros primários e gêneros secundários. Por essa ótica, os gêneros “conversacionais” seriam equivalentes aos “primários”, enquanto os “instituídos” equivaleriam aos “secundários”.

2.4 CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO DISCURSO

2.4.1 Discurso, texto e enunciado

A noção de discurso mantém íntima ligação com o conceito de texto. Tanto é assim que alguns teóricos em vez de utilizarem a denominação gêneros discursivos, como Bakhtin, preferem a expressão gêneros textuais. Isso decorre do fato de que entre os diversos pesquisadores não há consenso acerca das concepções de discurso e de texto. Conforme a vertente teórica a que são filiados, eles utilizam os dois termos ora como sinônimos, designando um mesmo objeto, ora como dois conceitos distintos, referindo-se a dois fenômenos de naturezas diferentes.

De acordo com Fiorin (2012), entre os autores que entendem texto e discurso como sinônimos estão aqueles que se ocupam da Linguística Textual.

Todavia, assevera que “a maioria dos linguistas distingue esses dois termos” (p. 146). Entre eles, os teóricos da Análise do Discurso, para quem a noção de discurso é crucial, pois diz respeito ao seu objeto de estudo.

Ao analisar a questão, Pereira (2012, p. 97) explica que esses dois objetos, texto e discurso, “aparentemente transparentes, evidentes, são, no entanto, profundamente opacos”. Para o autor, essa aparente transparência é que produz uma compreensão ilusória de sentido único para os dois objetos, porém, a opacidade gerada por diferentes enfoques teóricos, ora aproximando, ora distanciando um do outro, indica uma distinção.

A partir dessas reflexões, Pereira (2012) esclarece que texto e discurso, “sustentam sentidos diferenciados e múltiplos, não possuindo, frente ao que se diz sobre eles, nem autonomia, nem independência” (p. 97). Porém, o pesquisador propõe bloquear essa polissemia que envolve os dois termos, situando-os na perspectiva discursiva. Com base nessa abordagem, ele afirma:

Diria que os termos “texto” e “discurso” não são intercambiáveis, mas são interdependentes. O texto, enquanto materialidade, enquanto empiria, só é texto porque existe o discurso – entendido como sentidos derivados de posições sociais diferenciadas historicamente -, e o discurso, por sua vez, só se efetiva no texto através de seus elementos constituintes e das relações que aí se estabelecem (PEREIRA, 2012, p. 97).

Para Maingueneau (2013), os termos texto e discurso se referem a duas categorias claramente distintas, porém, indissociáveis. Ao abordar a relação entre esses dois conceitos, na proposta teórica do analista francês, Furlanetto (2005) faz a seguinte afirmação:

O *discurso* aparece, para Maingueneau (1991), como um objeto de investigação associado às condições de produção dos enunciados, e estas condições estão vinculadas a “[...] um dispositivo local, uma instituição que regula uma atividade suscetível de mobilizar forças através de sua enunciação” (p. 187). Os *textos*, por sua vez, aparecem como enunciados obedecendo a certas condições de organização, uma vez que são formulados em contexto institucional que estabelece balizas para a sua enunciação (são vinculados, pois, a gêneros de discurso); eles refletem, de algum modo, as características históricas da sociedade onde circulam: valores, convicções, crenças, conflitos (FURLANETTO, 2005, p. 261).

Essa afirmativa de Furlanetto pode ser comprovada pelas próprias palavras de Maingueneau (2013, p. 65): “todo texto pertence a uma categoria de discurso, a um *gênero de discurso*”. O gênero opera como uma ponte entre o discurso e o texto, conforme indica Marcuschi (2008).

Além desses dois termos – discurso e texto – os linguistas costumam utilizar outro conceito para fazer referência às produções verbais: enunciado. Maingueneau (2013) adverte que esse termo comporta diferentes valores, distintas definições, conforme as diversas correntes teóricas:

- o enunciado é o produto da enunciação e esta o ato de produzi-lo, ou seja, o enunciado é a marca verbal do acontecimento que é a enunciação;
- o enunciado é uma unidade elementar de comunicação verbal, em oposição à frase, sentença (palavras, orações) como unidade real da língua;
- o enunciado também pode designar “uma sequência verbal que forma uma unidade de comunicação completa, no *âmbito de um determinado gênero de discurso com significado quase equivalente ao de texto*” (p. 63).

É interessante destacar que, segundo Brait e Melo (2013, p 64-65), com base nas postulações bakhtinianas, de onde provêm essas noções, o enunciado, concebido como produto de uma enunciação pode, assim, ser considerado discurso. Elas advertem, entretanto, que entre os diversos pesquisadores não há consenso sobre isso.

A partir dos dois conceitos, Fiorin (2014) estabelece uma distinção entre “significado” e “sentido”. Ele afirma que as sentenças, enquanto unidades da língua, contêm significação estabelecida na sua relação com outras orações/frases. Por sua vez, os enunciados produzidos no ato da enunciação adquirem sentido, através das relações que estabelecem com outros, em virtude de sua própria natureza dialógica.

Em sua obra, *Análise de textos de comunicação*, em que trata do assunto mais detalhadamente, Maingueneau (2013) explica: “utilizaremos mais frequentemente ‘enunciado’ com valor de frase inscrita em um contexto particular, e falaremos preferencialmente de ‘texto’, quando se tratar de unidades verbais pertencente a um gênero de discurso” (p. 64). Contudo,

acrescenta que “quando tal distinção não tiver importância utilizaremos indiferentemente os dois termos” (p. 64).

2.4.2 Ideologia, sujeito e formação discursiva

O termo ideologia não aparece de forma explícita entre os conceitos-chave do aparato teórico de Maingueneau. Entretanto, o que essa categoria representa, em seu sentido amplo, está implícito em outras nomenclaturas, que expressam as ideias da proposta do pesquisador francês, entre elas a noção de “posicionamento”. O conceito de ideologia e as noções de sujeito e de formação discursiva são nucleares no surgimento da AD, conforme salienta Brandão (2012). Por isso, consideramos pertinente abordá-los.

Fundamental no pensamento de Bakhtin e seu Círculo, o conceito ideologia foi incorporado aos estudos da linguagem, com base na teoria marxista, porém, atribuindo ao termo, um sentido mais amplo do que aquele proposto por Marx e Engels no âmbito do materialismo histórico. Segundo Faraco (2009), as palavras ideologia(s), ideológico(s) nos textos bakhtinianos não têm nenhum sentido restrito e negativo de mascaramento da realidade, falseamento da verdade em benefício da classe dominante, contra a classe social dominada.

Bakhtin e seu Círculo não concordam inteiramente com a noção ideológica do marxismo e, “por isso, destroem e reconstroem essa concepção, colocando ao lado da ideologia oficial a ideologia do cotidiano”, conforme esclarece Miorelo (2013, p. 168). Na concepção bakhtiniana, portanto, a ideologia comporta duas faces, aquela relacionada à classe social dominante, ao poder político dominante (ideologia oficial) e aquela que emana da classe social dominada (ideologia cotidiana), estabelecendo uma relação dialética, na qual a ideologia oficial tem uma hegemonia apenas relativa, pois passa a sofrer a influência da ideologia cotidiana.

Daí Bakhtin (2014) afirmar que o signo, essencialmente ideológico, se torna um espaço de conflito, de embates, “a arena onde se desenvolve a luta de classes” (p. 47). A noção de ideologia, entretanto, no decorrer da história, passou a comportar diversas acepções, em conformidade com diferentes

autores, apesar de, nos anos 60 e 70, ter havido uma espécie de consenso em defini-la como um modo de interpretação da realidade social. Embora tenha perdido terreno para outras noções correlatas, consideramos que essa noção é de fundamental importância, sobretudo se compreendida num sentido amplo, para além do sentido restrito indicado pelo marxismo, como propõe Brandão:

(...) uma concepção mais ampla de ideologia que é definida como uma visão, uma concepção de mundo de uma determinada comunidade social numa determinada circunstância histórica. Isso vai acarretar uma compreensão dos fenômenos linguagem e ideologia como noções estreitamente vinculadas e mutuamente necessárias, uma vez que a primeira é uma das instâncias mais significativas em que a segunda se materializa. Nesse sentido, não há um discurso ideológico, mas *todos* os discursos o são. Essa postura deixa de lado uma concepção de ideologia como 'falsa consciência' ou dissimulação, mascaramento, voltando-se para outra direção ao entender a ideologia como algo inerente ao signo em geral (BRANDÃO, 2014, p. 30-31).

Intimamente ligado ao conceito de ideologia, temos a noção de sujeito do discurso, que identifica o estatuto, o lugar e a posição do sujeito falante em sua atividade languageira (enunciativa). Maingueneau (1997) denomina-o de sujeito da formação discursiva e Pêcheux (1975), de sujeito ideológico, isto é, o indivíduo que, interpelado pela ideologia, assume a condição de sujeito de seu discurso. O sujeito discursivo recebe diferentes denominações, dependendo da função enunciativa que desempenha. Brandão (2012) afirma que Orlandi e Guimarães (1986) distinguem as seguintes funções do sujeito: locutor, enunciadador e autor. Ela explique em que consiste cada uma:

Locutor: é aquele que se representa como eu no discurso; enunciadador: é a perspectiva que esse eu constrói; autor: é a função social que esse eu assume enquanto produtor da linguagem. O autor é, dentre as dimensões enunciativas do sujeito, a que está mais determinada pela exterioridade (contexto sócio-histórico) e mais afetada pelas exigências de coerência, não-contradição, responsabilidade (BRANDÃO, 2012, p. 84-85).

Essas funções, assim consideradas, referem-se aos sujeitos apenas na condição de produtores de discursos. Na prática, eles também assumem as

posições de receptores. Dessa maneira, cada um dos papéis dos sujeitos envolve duas dimensões: locutor/alocutário, enunciador/coenunciador e autor/leitor. Definir o sujeito do discurso consiste, portanto, em determinar que posição cada indivíduo pode e/ou deve ocupar para dela ser sujeito.

Maingueneau (1997) afirma que isso equivale a dizer que “a teoria do discurso não é uma teoria do sujeito *antes que este enuncie*, mas uma teoria da *instância de enunciação* que é, ao mesmo tempo e intrinsecamente, um efeito de enunciado” (p. 33). Tais palavras remetem aos conceitos “subjetividade enunciativa”, “assujeitamento ideológico” e outros correlatos, envolvidos na questão que consiste em saber se o sujeito do discurso se constitui independentemente da ideologia ou se é interpelado por ela.

De acordo com o viés teórico, o sujeito discursivo comporta duas distintas concepções. A primeira concebe que o sujeito se constitui sem depender das coerções externas, ou seja, das influências da formação discursiva (e da formação ideológica). É esse o entendimento de Benveniste (1974), para quem a subjetividade é a capacidade de um indivíduo se propor como sujeito de seu discurso. O autor reconhece que o “eu” necessita do “tu”, mas confere uma posição de transcendência do primeiro sobre o segundo, isto é, o “ego” é que prevalece.

A segunda concepção, defendida por Pêcheux (1975) descarta a noção idealista de subjetividade. Nesse sentido, entende que o sujeito é constituído no discurso, sendo interpelado pela ideologia. Esse processo denominado “assujeitamento ideológico” leva o indivíduo a ser identificado como um sujeito pertencente a um determinado grupo ou classe no âmbito de uma formação social, uma formação discursiva ou, precisamente, uma formação ideológica. Nessa noção, o sujeito se constitui paradoxalmente entre uma subjetividade assujeitada e uma subjetividade livre, ou seja, “ele é sujeito de e é sujeito à”, conforme explica Orlandi (2009, p. 49).

A constituição do sujeito pela ação recíproca da subjetividade e da interpelação ideológica é assim explicada por Maingueneau (1997):

Esta instância de subjetividade enunciativa possui duas faces: por um lado, ela constitui o sujeito em sujeito de seu discurso, por outro, ela o assujeita. Se ela submete o enunciador a suas regras, ela igualmente o legitima, atribuindo-lhe a autoridade

vinculada institucionalmente a este lugar (MAINGUENEAU, 1997, p. 33).

Ao tratarmos das questões relativas ao sujeito discursivo e à ideologia, recorreremos à noção “formação discursiva”. É necessário, assim, explicitarmos esse conceito. Introduzido por Foucault (1969) em *A arqueologia do saber*, ele foi adotado por Pêcheux (1975) que, inspirado no marxismo althusseriano, o reformulou e o incorporou aos estudos da análise do discurso. Conforme Brandão (2012), de um modo geral, uma formação ideológica resulta da interligação de várias formações discursivas. Essa autora, articulando as proposições de Foucault e Pêcheux, assim conceitua uma formação discursiva:

Conjunto de enunciados marcados pelas mesmas regularidades, pelas mesmas “regras de formação”. A formação discursiva se define pela sua relação com a formação ideológica, isto é, os textos que fazem parte de uma formação discursiva remetem a uma mesma formação ideológica. A formação discursiva determina “o que pode e deve ser dito” a partir de um lugar social historicamente determinado. Um mesmo texto pode aparecer em formações discursivas diferentes, acarretando, com isso, variações de sentido (BRANDÃO 2012, p. 106-107).

Maingueneau (1997) incorporou a noção de formação discursiva ao conceito prática discursiva, que abarca também a categoria comunidade discursiva. O pesquisador depois substitui a expressão formação discursiva pelo termo arquivo, ligado a outro conceito por ele utilizado: posicionamento.

2.4.3 A proposta de Maingueneau

2.4.3.1 Prática discursiva: comunidade, arquivo e posicionamento

A expressão prática discursiva, quando empregada no singular, se refere à atividade discursiva em geral, ou seja, à produção, distribuição e recepção de discursos em “todas as esferas da atividade humana” (BAKHTIN, 1997, p. 279). Ela também pode se referir a um setor específico dessa atividade: prática discursiva literária, publicitária, científica, jornalística, literomusical etc.

Maingueneau (1997) emprega a expressão prática discursiva como fenômeno resultante do que se concebe por formação discursiva e comunidade discursiva, noções que se referem, respectivamente, à dimensão linguageira da discursividade e à vertente social da atividade discursiva. Nesses termos, podemos considerar o discurso literomusical como resultado da prática de uma comunidade discursiva envolvida num complexo processo de produção, distribuição e recepção de canções, conforme assinala Costa (2001).

O termo “arquivo” é empregado por Maingueneau (1997), substituindo a expressão “formação discursiva” com a finalidade de associar um determinado conjunto de enunciados a um mesmo posicionamento. Nesse sentido, arquivo é o termo que serve para designar os enunciados “advindos de um mesmo posicionamento, enfatizando (...) que esses enunciados são inseparáveis de uma memória e de instituições que lhe conferem sua autoridade” conforme afirmam Charaudeau & Maingueneau (2014, p. 65).

Observamos nessa conceituação que o termo arquivo é atrelado à noção de posicionamento que, por sua vez, está correlacionado à comunidade discursiva. Podemos afirmar que arquivo e formação discursiva são conceitos equivalentes. O mesmo pode ser dito com relação às noções de posicionamento e de comunidade discursiva. De acordo com Charaudeau & Maingueneau (2014), o posicionamento é “uma das categorias de base de análise do discurso, que diz respeito à instauração e à conservação de uma *identidade enunciativa*” (p. 392). É o posicionamento que identifica uma comunidade discursiva no âmbito de um determinado campo discursivo.

O conceito posicionamento remete à ideia de doutrina, escola, partido, movimento, tendência, valores, convicções, crenças e, portanto, tem um caráter de natureza ideológica, ou seja, diz respeito à concepção de ideologia num sentido amplo, para além da noção formulada por Pêcheux, restrita à teoria marxista. Desse modo, poderíamos empregar a expressão posicionamento ideológico ou posicionamento discursivo em vez de, simplesmente, posicionamento, como prefere Maingueneau, para indicar a identidade de uma comunidade discursiva ou de um sujeito a ela pertencente.

Outra categoria relevante na proposta de Maingueneau é “cena de enunciação”, correlata de “situação de comunicação”, conforme veremos.

2.4.3.2 Cena de enunciação

O conceito cena de enunciação é um dos principais do aparato teórico de Maingueneau (1997), inicialmente denominado apenas de cenografia, termo que se refere somente a uma das três dimensões da estrutura enunciativa, também constituída pela cena englobante e pela cena genérica. Antes de tratarmos especificamente de cada uma delas, é interessante destacar o que Charaudeau e Maingueneau (2014) entendem por cena de enunciação:

Noção que, em análise do discurso, é frequentemente empregada em concorrência com a de “situação de comunicação”. Mas, ao falar de “cena de enunciação”, acentua-se o fato de que a enunciação acontece em um espaço *instituído*, definido pelo gênero de discurso, mas também sobre a dimensão *construtiva* do discurso, que se “coloca em cena”, instaura seu próprio espaço de enunciação (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2014, p. 95).

As duas noções não são sinônimas, mas são equivalentes, pois se referem a duas formas de apreender o mesmo fenômeno: uma situação de discurso, ou seja, um evento discursivo. Para estabelecer a diferença entre os dois conceitos Maingueneau (2010, p. 204-205) explica:

Falando de *situação de comunicação*, consideramos de alguma forma “do exterior”, de um ponto de vista sociológico, a situação de discurso da qual o texto é indissociável. (...) Por outro lado, apreender uma situação de discurso como *cena de enunciação* é considerá-la “do interior”, através da situação que a fala pretende definir, o quadro que ela mostra (no sentido pragmático) no movimento mesmo de seu desdobramento.

As noções cena de enunciação e situação de comunicação concorrem com outro conceito amplamente utilizado: contexto. Este, de acordo com Maingueneau (2010), recobre a um só tempo as noções de contexto imediato da interlocução comunicativa (entorno físico, interlocutores etc.) e de

contexto amplo (histórico e sociocultural). No entanto, o autor adverte que “é preciso reconhecer que uma noção tão polivalente quanto a de ‘contexto’ dificilmente pode ser empregada de modo restritivo” (p. 204). Por isso, o analista francês prefere empregar, em oposição ao conceito situação de comunicação, a categoria cena de enunciação.

É interessante observar que num de seus primeiros trabalhos, *Novas tendências em Análise do discurso* (1997), o analista francês apresenta apenas a noção de cenografia empregando-a como sinônimo de cena enunciativa. Nesse sentido, o ato de enunciar é visto como uma espécie de encenação, do qual fazem parte o próprio enunciado e o modo pelo qual o enunciador se inscreve, no tempo e no espaço de seu interlocutor, “bem como todas as determinações semânticas e sintáticas que contribuem para forjar ‘a imagem distinguida’ que os parceiros remetem um ao outro”, explica Maingueneau (1997, p. 31).

Segundo o autor, portanto, o ato de enunciar, presume uma espécie de ritual social da linguagem, uma cena que se instaura a partir do papel, do lugar social assumido pelo sujeito discursivo com relação ao outro envolvido no ato da enunciação. Maingueneau (1997) esclarece:

Ao enunciar, eu me concedo um certo lugar e “atribuo um lugar complementar ao outro”, peço-lhe que se mantenha nele e que “reconheça que sou exatamente aquele que fala de meu lugar”. Solicitação que é feita, pois, a partir de um “quem sou eu para ti, quem és tu para mim” (MAINGUENEAU, 1997, p. 32).

Isso equivale dizer que todo evento discursivo institui uma espécie de quadro cênico, semelhante ao que ocorre no teatro. Advém daí a noção cena de enunciação, uma vez que o ato enunciativo implica a ação de enunciadores (comparada à atuação de atores) e a existência de um cenário (o contexto imediato). Nesse sentido, produzir um enunciado equivale a criar cenas, elaborar uma cenografia.

É a cenografia que define os elementos fundamentais na enunciação (no nível do texto): o enunciador e o coenunciador, a topografia e a cronografia, ou seja, os papéis, os lugares sociais e o momento da cena enunciativa. Costa (2001), ao tratar do assunto, faz a seguinte observação:

O enunciador e o co-enunciador são, como se pode ver, representações, construídas pela enunciação, de posições referentes respectivamente ao **eu** e ao **tu** estabelecidos no texto, porém não necessariamente aí marcados. Não se trata assim do autor e do leitor empíricos, mas de lugares enunciativos fundadores de um **eu** e de um **tu** (COSTA, 2001, p. 39).

Com base nesse raciocínio, o pesquisador defende que não devemos confundir o enunciador e o coenunciador, representações instituídas na enunciação, com locutor e alocutário que são, respectivamente, o emissor e o receptor empíricos do enunciado. Além disso, há outras funções que o sujeito discursivo pode assumir: autor e destinatário. Para facilitar a identificação do enunciador e do coenunciador, distinguindo-os das demais funções do sujeito discursivo, analisemos um trecho da canção Vaca Estrela e Boi Fubá, de Patativa do Assaré.

VACA ESTRELA E BOI FUBÁ²

Seu dotô me dê licença
 Pra minha história contá
 Hoje eu tô na terra estranha
 É bem triste o meu pená
 Eu já fui muito feliz
 Vivendo no meu lugá
 Eu tinha cavalo bom
 E gostava de campeá
 Todo dia eu aboiava
 Na porteira do currá

Ê, êê, a, aa,
 Êêêê Vaca Estrela
 Ôôôô Boi Fubá

(...)

Nessa canção podemos perceber, claramente, a distinção dessas funções: o autor é Patativa do Assaré e o destinatário é o ouvinte/leitor virtual, que compreenda a língua portuguesa; o locutor é Fagner, considerando a gravação feita por esse cantor, porém serão dois locutores se levamos em conta a gravação em que o cearense canta com Luiz Gonzaga. Em toda canção o locutor é o cantor intérprete, que pode ser mais de um, como no

² Disponível em <http://letras.mus.br/fagner/45914/#radio:fagner> Acesso em 01/04/2015.

exemplo citado. O alocutário é o ouvinte/leitor, que assim se constitui ao escutar a canção.

O enunciador, a personagem que fala na canção, chamada de “eu lírico” na poesia, é um emigrante nordestino que chega ao sudeste do Brasil, provavelmente, São Paulo (ou Rio de Janeiro) e conta sua condição de retirante. Pelo que diz e pelo modo como diz, ele é identificado como um boiadeiro: “Todo dia eu aboiava / Na porteira do currá” e, no refrão, literalmente faz soar o seu aboio. Os pronomes de primeira pessoa “eu”, “meu” e as formas verbais presentes na letra, situam o enunciador. O coenunciador, ou seja, aquele a quem a fala do enunciador se dirige, é identificado no primeiro verso: “Seu dotô me dê licença”. Trata-se de uma autoridade ou uma pessoa de status social considerado elevado pelo sertanejo nordestino, tanto pelas posses materiais, quanto pelo grau de escolaridade. A forma de tratamento, “Seu dotô”, era muito utilizada pelo homem simples do campo, quando se deparava com pessoa considerada “importante”.

Voltando à discussão sobre a cena de enunciação, conforme referido, além da cenografia, ela envolve, ainda, a cena englobante e a cena genérica. Acerca delas, Maingueneau (2013, p. 97) afirma: “essas duas ‘cenas’ definem conjuntamente o que poderia ser chamado de quadro cênico do texto. É ele que define o espaço estável no interior do qual o enunciado adquire sentido – o espaço do tipo e do gênero de discurso”.

A cena englobante, conforme o autor, diz respeito ao tipo de discurso: científico, religioso, literário, publicitário, jornalístico etc. A cena genérica, por sua vez, diz respeito aos gêneros do discurso: um artigo científico, uma oração, um poema, um anúncio publicitário, uma notícia, uma crônica, uma canção etc.

Segundo Maingueneau (2008), uma cena de enunciação normalmente se resume a essas duas cenas (englobante e genérica), pois elas pressupõem uma cenografia pré-estabelecida. O autor explica que “há tipos de discursos cujos gêneros implicam cenas enunciativas de algum modo estabilizadas” (p. 99). Entre os gêneros de cenas fixas, o pesquisador cita a correspondência administrativa e os relatórios de peritos, que se desenvolvem, comumente, em cenas que são fixas, seguindo as rotinas da cena genérica.

Um telejornal também exemplifica um gênero cuja cenografia é estabilizada, imposta pelo próprio quadro cênico.

Por outro lado, conforme esclarece o analista, “outros gêneros do discurso são mais suscetíveis de produzir cenografias que se afastam de um modelo pré-estabelecido, mesmo que este não seja o caso mais freqüente” (2008, p. 119). Maingueneau afirma que é possível colocar os gêneros numa linha contínua, contendo dois polos extremos:

- de um lado, os gêneros, pouco numerosos, que se limitam à sua cena genérica, que não suscitam cenografias (por exemplo, o catálogo telefônico, as receitas médicas etc.);
- de outro os gêneros que por natureza exigem a escolha de uma cenografia: é o caso dos gêneros publicitários, literários, filosóficos etc. Há publicidades que apresentam cenografias de conversação, outras, de discurso científico etc. (MAINGUENEAU, 2008, p. 19).

O analista francês acrescenta que, entre esses dois extremos, estão situados os gêneros suscetíveis de cenografias diversas, embora, na maioria das vezes, eles se limitem à sua cena genérica de rotina. Maingueneau (2013) reforça essa ideia, argumentando que uma cenografia pode ser imposta (pré-estabelecida) pela natureza do próprio gênero textual/discursivo ou ser instituída no próprio ato de enunciar. A sua finalidade, segundo o analista francês, é tentar construir e conferir legitimidade ao quadro de sua enunciação.

A nosso ver, a canção faz parte do grupo de gêneros que possibilitam a instauração de diferentes cenografias. No cancioneiro nacional, há vários casos de canções que instituem cenografia de outros gêneros: carta, telefonema, conversa cotidiana, oração, narrativa ficcional etc. Esse fenômeno é denominado de intertextualidade intergêneros, por Marcuschi (2008), de intertextualidade intergenérica, por Koch, Bentes e Cavalcante (2007) ou, simplesmente, intergenericidade, como prefere Napolini (2009).

A partir da noção de Maingueneau (2013) relacionada ao texto cancional, afirmamos que na música popular brasileira existem vários casos de canções que assumem a cenografia de outros gêneros. Um exemplo desse fenômeno é bem evidente em “Súplica Cearense”, de Gordurinha e Nelinho, também interpretada por Fagner e Luiz Gonzaga, em 1984, e regravada pelo grupo Rappa, em 2009, no ritmo de reggae. A primeira gravação, em 1960,

como um samba-canção, foi feita na voz de um dos autores, Waldeck Artur de Macedo, radialista e humorista, conhecido por Gordurinha. Em qualquer ritmo, o ouvinte facilmente identifica a cenografia de oração no texto dessa canção:

SÚPLICA CEARENSE³

Oh Deus, perdoe este pobre coitado
Que de joelhos rezou um bocado
Pedindo pra chuva cair sem parar

Oh Deus, será que o Senhor se zangou
E só por isso o sol se arretirou
Fazendo cair toda chuva que há

Senhor, eu pedi para o sol se esconder um tiquinho
Pedi pra chover, mas chover de mansinho
Pra ver se nascia uma planta no chão

Meu Deus, se eu não rezei direito o Senhor me perdoe,
Eu acho que a culpa foi
Desse pobre que nem sabe fazer oração

Meu Deus, perdoe eu encher os meus olhos de água
E ter-lhe pedido cheinho de mágoa
Pro sol inclemente se arretirar

Desculpe eu pedir a toda hora pra chegar o inverno
Desculpe eu pedir para acabar com o inferno
Que sempre queimou o meu Ceará

Os elementos linguísticos característicos de uma oração começam pelo título “súplica” e no texto, aparecem em palavras e expressões como “Oh! Deus”, “Senhor” e, de forma bem clara, na estrofe “Meu Deus, se eu não rezei direito o Senhor me perdoe / Eu acho que a culpa foi / Desse pobre que não sabe fazer oração”. A cenografia define de modo bem claro o enunciador, um cearense tomado de forte sentimento religioso dirigindo sua palavra a Deus, que é o coenunciador nesse texto.

Na discussão acerca das duas outras cenas, é interessante destacar que, em se tratando de canção, cuja cena englobante é a literomusical, é possível a ocorrência de diferentes cenas genéricas, num mesmo gênero textual/discursivo, em virtude da diversidade de gêneros musicais, que podem

³ Link: <http://www.vagalume.com.br/luiz-gonzaga/suplica-cearense.html#ixzz3njK8E610>
Acesso em 01/05/2015.

ser considerados subgêneros da canção. Eles também são tipos relativamente estáveis. Existem muitos que se mantêm historicamente estabilizados, mas a partir deles, outros vão surgindo como resultado das variações decorrentes de diversos fatores socioculturais. Vale ressaltar que um mesmo estilo pode assumir diversas configurações e derivar vários subgêneros. Há também gêneros híbridos, que surgem em decorrência da fusão ou mescla de outros.

No que se refere ao fato de um gênero/estilo musical derivar outros, podemos citar o samba, que ao ser submetido a determinadas variações, recebe adjetivação para caracterizar os seus subgêneros: samba-canção, samba-enredo, samba de breque etc. Citamos como exemplo de hibridização o samba-choro (ou choro-canção), dentre os mais antigos, e o samba-reggae, entre os estilos mais recentes. Tal hibridização só pode ser identificada ao escutarmos a canção, pois o sincretismo ocorre no plano melódico-rítmico. Vale ressaltar que podemos perceber a hibridização de gêneros numa canção, ainda que a mescla de estilos não seja denominada. É o caso de “Tropicana”, de Alceu Valença, em que o ritmo parece uma fusão do xote com o reggae.

Vale ressaltar que a caracterização de um gênero musical pode ser orientada por diferentes critérios. O ritmo exerce papel fundamental, pois ele sozinho pode configurar um gênero, mas, às vezes, é uma conjunção de elementos musicais que contribuem para isso. Nesse caso, além do aspecto rítmico, podem ser levados em consideração os elementos melódicos e os diferentes tipos de instrumentos musicais utilizados. Há ainda fatores de ordem sócio-históricos e culturais, incluindo questões regionais e, sobretudo, mercadológicas e midiáticas.

Exemplo disso ocorre com as canções consideradas apenas produtos destinados ao consumo, com finalidades exclusivamente comerciais, tratadas, assim, como simples mercadoria. Atualmente, a maior parte do que a mídia, sobretudo rádio e televisão, apresenta como “música sertaneja” pouco tem a ver com o que pode ser realmente qualificado de sertanejo. Trata-se de uma estratégia de *marketing* para a venda de CDs, DVDs, “shows” e também de outros diversos produtos, como a bebida alcoólica, cujo consumo é estimulado nas letras de tais canções. Outro exemplo: o forró de estilo tradicional necessitou ser chamado de “universitário” para ter certo espaço na TV,

contraponto-se ao forró eletrônico das bandas. Em se tratando de *marketing* não seria apropriado falar em forró “pé de serra”, segundo a lógica do mercado.

Na década de 1990, foi necessário denominar o samba de “pagode” para que esse gênero, embora desfigurado, artisticamente empobrecido e com forte apelo comercial, ressurgisse nas programações radiofônicas e televisivas. É curioso o que aconteceu com a canção atualmente denominada “gospel”. Antes, esse tipo de música era chamado de hino ou de louvor e assim poderia continuar, não fosse o aumento do número de adeptos da vertente religiosa evangélica em nosso país. Na lógica da sociedade de consumo, não se poderia desprezar essa “fatia do mercado”, essa fonte de lucro.

A utilização de critérios variados para o agrupamento de gêneros musicais pode ser observado em trabalhos de pesquisadores como Tinhorão (2013). Num deles, intitulado *Pequena história da música popular segundo seus gêneros*, o autor apresenta um histórico da música popular no Brasil, abrangendo, segundo ele, cerca de 150 anos. Divulgada pela primeira vez em 1974, a pesquisa remonta às raízes do cancioneiro nacional, no século XVIII, apresentando os seguintes gêneros: modinha, lundu, maxixe, tango brasileiro, choro, marcha, samba, marcha-rancho, frevo, samba-canção, samba-choro, samba de breque, samba-enredo, música sertaneja, baião, bossa nova, canção de protesto, tropicalismo, guarânia brasileira e lambada. Para cada gênero, o autor dedica um capítulo do livro. Apesar de problemas na caracterização dos estilos musicais, o trabalho de Tinhorão não perde em sua qualidade e relevância, entre os que abordam a história de nosso cancioneiro.

Para demonstrar a inconsistência de certos critérios de agrupamento de gêneros musicais, consideremos a canção de protesto. Ela é assim denominada pelo tema de teor político e crítica social que aborda em sua letra, todavia, pode se expressar por meio de diversos ritmos e variados estilos. Como exemplo disso, podemos observar que “Pra não dizer que não falei de flores”, uma das mais conhecidas canções de protesto no Brasil, é uma guarânia⁴, gênero definido principalmente por sua configuração rítmica. Vale

⁴ Espécie de balada de ritmo suave tradicional do Paraguai, costuma ser tocada e cantada na maioria das vezes em tonalidade menor (DOURADO, 2004). É um dos gêneros mais utilizados na música sertaneja tradicional no Brasil. A canção “Índia” (a versão brasileira é de José Fortuna) é uma guarânia.

citar também o tropicalismo, que não se refere a um gênero, mas a um movimento estético-musical, cujas canções abrangem vários estilos musicais.

Levando em consideração a grande variedade de gêneros e subgêneros, e da tendência cada mais crescente de hibridizações e variações de estilos musicais que circulam atualmente, apresentamos abaixo uma lista, incluindo a maioria dos elencados por Tinhorão (2013). Deixamos de fora alguns deles que nem são mais produzidos e acrescentamos outros que consideramos pertinentes aos propósitos do ensino de leitura da canção. Entre estes, incluímos gêneros de origem estrangeira que foram nacionalizados e estão entre os de grande circulação, como o funk e o rap, por exemplo.

Antes de elencarmos os gêneros/estilos de canções, fazemos algumas ponderações necessárias: 1) não utilizamos a sigla MPB para designar gênero, pois ela abarca vários deles; 2) a expressão música romântica não denomina um determinado gênero, mas um dos modos de abordar o tema amor; 3) além de não designar gênero, mas outra forma de abordagem temática de natureza amorosa, a expressão “música brega” é evitada de preconceito, significando música de mal gosto; 3) muitas expressões, entre as quais “jovem guarda” e “tropicalismo”, referem-se a movimentos na história da música brasileira, não a gêneros específicos; 4) a música denominada “sertaneja” tanto designa o tipo tradicional, também chamada de “caipira”, quanto o tipo atual, e ambas abarcam diferentes gêneros; 5) a “axé music”, inicialmente denominada de música baiana, abarca diferentes gêneros; 6) muitas denominações de gêneros também são nomes de danças.

Considerando esses fatores, propomos um agrupamento de gêneros musicais, que não deve ser tomado como uma lista fechada e, por isso mesmo, aceita acréscimos e outros tipos de alterações: samba, samba-canção, samba de breque, samba-enredo, samba-choro, entre outros como os que aparecem rotulados de “bossa nova”, de “pagode” etc.); forró (forró pé de serra, baião, xote, arrastapé⁵, xaxado, coco, forró eletrônico etc.); marcha (marchinha de carnaval, marcha-rancho), frevo (frevo-canção, frevo de bloco)⁶. Além desses,

⁵ O arrastapé pode ser denominado de marchinha junina quando aborda essa festa nordestina.

⁶ Não citamos a modalidade “frevo de rua”, pois sendo puramente instrumental, não configura uma canção.

incluímos também os gêneros maracatu, vaneirão, toada, bolero, guarânia, balada, rock, pop, pop-rock, reggae, rap, funk, samba-reggae etc.

Para ampliar nossa discussão sobre a categoria cena de enunciação, passamos a abordar as noções de ethos e código linguageiro, ambas ligadas ao conceito de cenografia. Nas palavras de Maingueneau (2014), uma cena enunciativa implica investir em três categorias: a cenografia, o código linguageiro e o ethos. De modo resumido, o analista francês explica o que significa o investimento em cada uma delas:

- o investimento de uma *cenografia* faz do discurso o lugar de representação de sua própria enunciação (...);
- o investimento de um *código de linguagem*, ao operar sobre a diversidade irreduzível de zonas e registros de língua, permite produzir um efeito prescritivo que resulta da conformidade entre o exercício da linguagem que o texto implica e o universo de sentido que ele manifesta (...);
- o investimento de um *ethos* dá ao discurso uma voz que ativa o imaginário estereotípico de um corpo enunciante socialmente avaliado (...). (MAINGUENEAU, 2014, p. 70-71).

Diante dessa citação, faz-se necessário abordarmos as categorias “ethos” e “código linguageiro. Iniciamos pelo ethos, que está estritamente ligado ao conceito de cenografia e se refere à imagem que o enunciador constrói para si e a que lhe atribui o coenunciador. Nesse processo, a voz, o tom, ou seja, o modo de dizer o enunciado exerce um papel crucial na construção do ethos. Sobre isso, Maingueneau (1997, p. 46-47) afirma:

O tom está necessariamente associado a um caráter e uma corporalidade. O “caráter” corresponde a este conjunto de traços “psicológicos” que o leitor-ouvinte atribui espontaneamente à figura do enunciador, em função do modo de dizer (...). Deve-se dizer o mesmo a propósito da “corporalidade”, que remete a uma representação do corpo do enunciador da formação discursiva.

O fato do termo “voz” estar associada à noção de ethos deve-se a sua origem na retórica antiga. Na Grécia da antiguidade, entendia-se por *ethé* as propriedades que os oradores atribuíam a si próprios, por meio de seu modo de dizer. “Não o que diziam a propósito deles mesmos, mas o que revelavam

pelo próprio modo de se expressarem”, ressalta Maingueneau (1997, p. 45). A retórica consistia na manifestação da palavra oral, portanto através da voz.

Atualmente, o conceito *ethos* é utilizado pela AD também para se referir ao texto escrito, pois mesmo nessa modalidade, ele é sustentado por uma voz específica. Assim, o autor propõe uma concepção de *ethos* que seja transversal à dicotomia oral e escrito. Por esse mesmo motivo, ele prefere usar o termo “tom” em vez de “voz”, pois é possível falar no tom de um texto escrito do mesmo modo que do “tom” da fala de alguém.

Na canção, há vários fatores a serem considerados na construção do *ethos*. Podemos citar alguns deles: o timbre da voz, a tonalidade (maior ou menor), o tipo de voz (aguda, média e grave), os modos de cantar, modulando a voz, acentuando ou prolongando trechos ou unidades linguístico-melódicas, e a maneira de tocar, de executar a melodia/ritmo, por meio dos diferentes tipos de instrumentos musicais (de corda, de sopro, de teclado ou de percussão).

Ao se referir à voz do cantor/compositor, Tatit (2002) destaca a importância do timbre como elemento necessário para conquistar o ouvinte e obter sua cumplicidade e aceitação: “Identificar o timbre é identificar a potência do gesto. É o reconhecimento do cancionista na canção” (p. 11). Nessa mesma linha, Barthes asservera:

A escuta da voz inaugura uma nova relação com o outro; a voz, que nos faz reconhecer os outros, (...), dá-nos a conhecer a sua maneira de ser, sua alegria ou sua tristeza, seu estado; transmite uma imagem do corpo do outro e, mais além, toda psicologia. (...) Por vezes, a voz de um interlocutor encanta-nos mais do que o conteúdo de seu discurso e surpreendemo-nos ao escutar as modulações harmônicas dessa voz sem ouvir o que ela nos diz. (BARTHES *apud* EL HAOU LI, 2002 p. 37).

Essa ideia é reforçada por Tatit (2002), segundo o qual, para os cancionistas, muito importa o modo como se diz, e a maneira de dizer é, fundamentalmente, melódica. Para ele, o modo de dizer é que torna grandioso o que se diz. Para termos uma ideia disso, podemos afirmar: o que torna grandioso o que está dito na letra do hino nacional brasileiro é o seu modo de se expressar por meio do canto, sobretudo com o acompanhamento musical.

A categoria código linguageiro, por sua vez, é o aspecto da cena enunciativa que se refere ao uso da língua que a cenografia implica e do qual é indissociável. Segundo Maingueneau (2008), esse conceito está ligado à noção de interlíngua, isto é, a interação entre as línguas no espaço de confrontação, envolvendo, de um lado, as variedades linguísticas externas (idiomas estrangeiros) e, de outro, as variedades⁷ linguísticas internas (usos sociais variados da mesma língua). Esses dois fenômenos podem ser denominados, respectivamente, de plurilinguismo externo e plurilinguismo interno.

De acordo com Charaudeau e Maingueneau (2014), o código linguageiro serve “para definir a maneira como um posicionamento mobiliza a linguagem apreendida na pluralidade das línguas e de seus registros – em função do universo de sentido que procura impor” (p. 97). Os pesquisadores esclarecem ainda que um código linguageiro pode conjugar diferentes variedades linguísticas, fenômeno que consideramos comum no discurso literomusical.

A canção se constitui num poderoso instrumento para o trabalho com as variedades da língua portuguesa e o combate ao preconceito linguístico. Não que isso signifique desprezar a importância do ensino da chamada norma padrão de prestígio social. A propósito, Almeida (2004 p. 258) afirma que “é perfeitamente possível falar de segregação social, via língua, e conscientizar nossos alunos de que eles podem deixar de ser alvos de preconceito se evitarem em algumas situações, alguns estereótipos lingüísticos”.

O trabalho com a diversidade de manifestações da nossa língua pode ser facilitado por meio da canção, gênero textual/discursivo que admite diferentes variedades linguísticas em seu texto verbal. Além do linguajar próximo da fala cotidiana, também denominada de norma popular, incluindo a gíria e o dialeto regional, a canção se utiliza da norma considerada “cultura” e da chamada norma “padrão” com todos os seus rigores linguísticos e gramaticais.

⁷ A palavra variedade é mais apropriada que “variante”. Esta indica a ideia de que há um tipo de língua que é modelo, sendo considerada “variante” qualquer modo diferente de uma mesma língua se expressar, o que pode contribuir para reforçar o preconceito linguístico.

Outro aspecto do fenômeno da enunciação abordado na proposta de Maingueneau (1997) diz respeito à noção de heterogeneidade enunciativa formulada pela AD a partir do princípio bakhtiniano do dialogismo.

2.4.4 Dialogismo

O termo dialogismo designa o conceito nuclear das formulações teóricas de Bakhtin (2003), que concebe a linguagem como processo de interação sociodiscursiva, em outras palavras, como um fenômeno de natureza essencialmente dialógica. Por isso, é considerado princípio constitutivo do discurso, condição de seu sentido, conforme indica a concepção bakhtiniana. Vejamos a conceituação de dialogismo no verbete de Charaudeau e Maingueneau (2014, p. 160):

Dialogismo – Conceito emprestado pela Análise do Discurso, do Círculo de Bakhtin e que se refere às relações que todo enunciado mantém com os enunciados produzidos anteriormente, bem como os enunciados futuros que poderão os destinatários produzirem. Mas o termo é “carregado de uma pluralidade de sentidos muitas vezes embaraçantes”, não somente – conforme afirma Todorov (1981: 95) – nos escritos do Círculo de Bakhtin, mas, igualmente, devido às diferentes maneiras como ele foi compreendido e trabalhado por outros pesquisadores.

Na citação acima, o termo “enunciado” é empregado com sentido equivalente ao de discurso. Portanto, os autores destacam que as relações entre discursos tanto se referem ao que já foi dito, como ao que ainda será dito. Essa característica do dialogismo é apontada, de forma bem explícita, por Bakhtin (2003, p. 410), ao afirmar que “não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites)”. O pensador russo deixa claro que se refere não à materialidade das palavras (que podem até cair em desuso), mas aos sentidos que elas carregam:

Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar

(renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo no seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). (BAKHTIN, 2003, p. 410).

Nesse trecho, Bakhtin emprega a palavra “diálogo” num sentido diferente daquele a que estamos habituados a utilizar no cotidiano, como ocorre numa conversação face a face, ou como forma composicional da escrita. Está evidente que, nesse caso, o termo diálogo é empregado num sentido amplo, equivalendo a dialogismo. Numa outra obra, Bakhtin (2014, p. 127) explica:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

De acordo com Barros (2003), o dialogismo discursivo desdobra-se em dois aspectos: o que decorre da interação interlocutiva e o que se dá na própria constituição do discurso, estabelecendo relações com outro(s) discurso(s). Ao tratar dessa questão, Brandão (2014) afirma que, para Bakhtin, “a dialogização do discurso tem uma dupla orientação: uma voltada para os ‘outros discursos’, como processo constitutivo do discurso, outra voltada para o outro da interlocução – o destinatário” (p. 64).

2.4.4.1 Relações dialógicas: heterogeneidades enunciativas

Dialogismo é uma categoria ampla e abarca, a um só tempo, as noções de interdiscursividade, de intertextualidade e de polifonia, que expressam diferentes modos de manifestação das chamadas relações dialógicas. Esses fenômenos, decorrentes do caráter heterogêneo do discurso, são denominados de heterogeneidades enunciativas e se manifestam em dois

planos: heterogeneidade constitutiva do discurso e heterogeneidade mostrada no discurso.

Grosso modo, podemos afirmar que as relações dialógicas dizem respeito às interligações que um texto estabelece com outros, em decorrência da própria natureza do discurso, que se constitui na confluência de um conjunto de outros discursos. No processo de sua produção, um gênero textual/discursivo já é elaborado dialogando com outros, ainda que o autor não tenha consciência disso. Mas ele também pode, intencionalmente, recorrer a textos de outrem, citando fragmentos, imitando-os, transformando-os, ou utilizando outros procedimentos, sempre para atender a um determinado intuito.

A canção é um tipo de discurso em que as relações dialógicas exercem um papel preponderante na construção de seus sentidos, sobretudo quando os cancionistas, com algum propósito, fazem uso da palavra e de elementos melódicos/rítmicos de outrem. O caráter heterogêneo do discurso cancional, portanto, não se resume à diversidade de gêneros/estilos musicais e às variedades linguísticas, mas também à heterogeneidade discursiva.

Maingueneau (1997) aborda o caráter heterogêneo do discurso com base nos estudos de Authier-Revuz (1984) que, apoiando-se no conceito bakhtiniano de dialogismo, introduz nas fundações da análise de discurso francesa a noção de heterogeneidade discursiva. Esta, conforme explica o analista francês, se manifesta em dois planos distintos, a heterogeneidade constitutiva do discurso e a heterogeneidade mostrada no discurso.

Conforme Maingueneau (1997), a heterogeneidade mostrada “incide sobre as manifestações explícitas, recuperáveis a partir de uma diversidade de fontes de enunciação” (p.75). Por outro lado, a heterogeneidade constitutiva “aborda uma heterogeneidade que não é marcada em superfície, mas que a AD pode definir, formulando hipóteses, através do interdiscurso, a propósito da constituição de uma formação discursiva” (p. 75).

2.4.4.2 Heterogeneidade constitutiva: interdiscursividade

Em conformidade com Maingueneau (1997), a heterogeneidade constitutiva é assim denominada para indicar a condição inerente a todo

discurso de se constituir dialogando com outros discursos. Ou seja, por sua própria natureza, ele se forma a partir da retomada daquilo que já foi dito no passado (memória discursiva) e com o que poderá ser dito no futuro. Cabe aqui, citar a ideia do discurso inconcluso que, nas palavras de Brait (2003), é “aquele que se movimenta constantemente nas águas revoltas de outros discursos passados e presentes, como uma característica do discurso bakhtiniano” (p. 16), ou seja, é da natureza do discurso manter um diálogo permanente com outros discursos do ontem e do hoje. Por isso é que a inserção de enunciados/discursos alheios, num determinado discurso, pode ocorrer sem que seu produtor tenha consciência disso.

Essas relações entre discursos, ou seja, as relações interdiscursivas podem ser designadas pelo termo “interdiscursividade” e praticamente coincide com a noção de dialogismo. Maingueneau (1997), ao caracterizar a heterogeneidade constitutiva como aquela que não é marcada em superfície, prefere empregar o conceito interdiscurso, comportando um sentido restrito e um sentido amplo. No primeiro caso, ele é entendido como um conjunto de discursos (do mesmo ou de distintos campos discursivos) que mantêm relações recíprocas. No segundo, ele se refere ao conjunto das unidades discursivas pertencentes a discursos anteriores do mesmo gênero e ao conjunto de discursos contemporâneos de outros gêneros.

Maingueneau (2008) apresenta a noção de primado do interdiscurso para destacar a supremacia do conjunto de discursos sobre o discurso. Isso porque, segundo o seu pensamento, na produção de um discurso, o interdiscurso é, digamos, soberano no condicionamento do discurso que emerge da confluência dos discursos de um mesmo campo discursivo ou de diferentes campos.

Por considerar conceito interdiscurso um tanto vago, o analista francês propõe uma noção considerada “menos pomposa, mas mais operacional e mais produtiva”, avalia Possenti (2008, p. 162). Desse modo, Maingueneau (1997) resolve substituir o termo por uma tríade: universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo, cada um assim definido:

- O universo discursivo é definido como o conjunto das formações discursivas de todos os tipos que interagem numa determinada conjuntura;
- O campo discursivo é compreendido com um conjunto de formações discursivas que se encontram numa relação de concorrência, numa determinada região do universo discursivo, delimitando-se mutuamente, em situação de confronto, aliança ou de aparente neutralidade;
- O espaço discursivo é concebido como um subconjunto do campo discursivo, articulando no mínimo duas formações discursivas que mantêm relações privilegiadas indispensáveis para a compreensão dos discursos considerados.

É interessante notar que Maingueneau (1997) utiliza o conceito interdiscurso, vinculado ao processo da interdiscursividade, na mesma medida em que o termo intertexto se vincula à noção de intertextualidade. Em Charaudeau & Maingueneau (2014, p. 186) encontramos o verbete interdiscurso com a seguinte definição:

Todo discurso é atravessado pela interdiscursividade, tem a propriedade de está em relação multiforme com outros discursos, de entrar no interdiscurso. Esse último está para o discurso como o intertexto está para o texto (...). Em um sentido restrito o “intertexto” é também um espaço discursivo, um conjunto de discursos (de um mesmo campo discursivo ou de campos distintos) que mantêm relações de delimitação recíproca uns com os outros.

Convém reafirmar que, ao conceituar a heterogeneidade constitutiva, Maingueneau (1997) deixa claro que, embora não seja marcada em superfície, ela pode ser definida pela análise do discurso, formulando hipóteses, por meio do interdiscurso. O pesquisador chega a distinguir dois níveis de apreensão da relação interdiscursiva: o “dialogismo mostrado” e o “dialogismo constitutivo”. Este, conforme o analista, diz respeito à interdiscursividade manifestada, que tem como uma de suas modalidades a relação dialógica polêmica, mesmo de forma velada. Nesse sentido, o pesquisador argumenta:

Mesmo na ausência de qualquer marca de heterogeneidade mostrada, toda unidade de sentido, qualquer que seja seu tipo, pode estar inscrita em uma relação essencial com uma outra, aquela do ou dos discursos em relação aos quais o discurso de que ela deriva define sua identidade. Efetivamente, a partir do momento em que as articulações fundamentais são instituídas

nesta relação interdiscursiva, toda unidade que se desenvolverá de acordo com elas se encontrará *ipso facto* na mesma situação. Um enunciado de uma formação discursiva pode, pois, ser lido em seu “direito” e em seu “avesso”: em uma face, significa que pertence ao seu próprio discurso, na outra, marca a distância constitutiva que o separa de um ou vários discursos (MAINGUENEAU, 1997, p. 120).

Conforme se observa, para Maingueneau (2008), na dimensão semântica de um discurso, é possível “revelar a relação com o Outro independentemente de qualquer forma de alteridade marcada” (p. 37). Portanto, a interdiscursividade se refere à relação de sentidos entre discursos, distinguindo-se da intertextualidade que diz respeito à relação materializada em textos, como esclarece Fiorin (2014). Esse autor acrescenta que, de um lado, temos as relações polêmicas (divergentes), de outro, as relações contratuais (convergentes), por exemplo, “quando um discurso repete ‘ideias’, isto é, incorpora percursos temáticos e/ou figurativos de outros” (FIORIN, 2003 p. 32). Em outras palavras, semanticamente, todo discurso, por sua natureza dialógica, mantém com outro(s), uma relação de conflito, de adesão ou de neutralidade apenas aparente (uma vez que não existe discurso neutro).

Vale destacar ainda que, embora seja um fenômeno de caráter enunciativo, a relação interdiscursiva pode incidir no nível da palavra, conforme aponta Costa (2001). Ele denomina essa ocorrência de interdiscursividade lexical, na qual um vocábulo, na dimensão semântica, é que remete um discurso a outro(s) discurso(s). Segundo o autor, a polissemia, a argumentação e a metáfora são exemplos disso.

2.4.4.3 Heterogeneidade mostrada: polifonia e intertextualidade

A heterogeneidade mostrada, conforme a própria expressão sugere, ocorre quando enunciados ou discursos alheios aparecem materializados na forma textual, sob diversos modos, alguns bem evidentes e outros mais sutis. De acordo com os estudos de Maingueneau (1997), ela envolve os fenômenos da intertextualidade e da polifonia.

Segundo o analista francês, em conformidade com os estudos de Ducrot (1984), a polifonia é caracterizada pela presença, num mesmo discurso,

de mais de uma voz (às vezes muitas vozes ou, no mínimo, duas). Ela se manifesta na materialidade do texto de forma mais explícita no discurso relatado (discurso direto ou discurso indireto). Já no discurso indireto livre temos as vozes do narrador e da personagem sem marcas de distinção, porém identificáveis. Há outros casos de polifonia em que identificamos pelos menos duas vozes (bivocalidade) que ocorrem, por exemplo, na ironia, na pressuposição e na negação. Embora a ironia ocorra de forma sutil, há sempre duas vozes, uma afirmando e outra dizendo o contrário. Maingueneau (1997) também se refere às aspas como recurso para destacar a voz de outrem. Vale destacar que o romance é o gênero discursivo mais citado para demonstrar um exemplo de polifonia com a presença de uma multiplicidade de vozes (plurivocidade). Mas esse fenômeno pode ocorrer em outros gêneros discursivos, inclusive em canções.

A intertextualidade difere da noção de polifonia, pois a voz de outrem se faz mostrar através de um texto (ou fragmento) inserido em outro, ou quando um texto imita ou é a transformação de outro texto. Ao tratar do assunto, Maingueneau (1997) considera necessário distinguir o *intertexto* de um discurso (conjunto de fragmentos/textos nele inseridos) de sua *intertextualidade* (formas de relações intertextuais). O analista dá destaque a dois processos de estabelecimento da intertextualidade: a citação e a imitação.

Ao discutir a citação como a principal forma de um fragmento ou texto, já existente, ser inserido em outro que é produzido, o pesquisador especifica três tipos: citação de autoridade, de provérbio e de slogan. A primeira delas é assim denominada, pois o objetivo do autor do texto é legitimar, conferir credibilidade ao que diz evocando a palavra, a voz de alguém ou de uma instituição a quem se atribui autoridade para dizer algo sobre determinado assunto. Na citação de provérbio, o autor do texto busca apoio num enunciado reconhecido e aceito como legítimo por uma comunidade, cuja autoria não é atribuída a um enunciador em particular, mas à própria coletividade. A citação de slogan é utilizada também com a finalidade de buscar apoio de um enunciado que adquiriu quase o status de um provérbio numa comunidade discursiva.

Vale ressaltar que o provérbio e o slogan podem ser citados pelo autor de um texto com o propósito de contestá-los ou para reforçar o sentido do seu próprio discurso. De um modo geral, o produtor de um texto utiliza a citação para se beneficiar da autoridade do enunciado do outro, produzir determinados efeitos ou, simplesmente, para ornamentar seu texto.

O outro processo de estabelecimento da intertextualidade destacado por Maingueneau (1997), a imitação, ocupa, segundo o analista, um lugar importante entre os fenômenos de heterogeneidade mostrada. Ele esclarece que essa noção há muito tempo é tratada pela retórica, em torno do conceito de paródia, mas considera que esse termo é utilizado de forma muito depreciativa. Ele também se refere ao pastiche como uma categoria ligada à ideia de imitar um estilo, mas prefere salientar que “a imitação de um gênero de discurso pode assumir dois valores opostos: a captação e a subversão” (p. 102). Assim, na imitação captativa, o autor produz seu texto “captando” o sentido de outro texto, enquanto na imitação subversiva ocorre o contrário, pois o autor produz seu texto “subvertendo” o sentido do texto imitado.

É pertinente destacar que Maingueneau (1997), ao abordar as formas de manifestação da intertextualidade, adverte que o processo da imitação, seja ela captativa ou subversiva, “pode incidir *sobre um gênero*, isto é, produzir enunciados que não remetem a nenhum texto autêntico, conhecido pelos destinatários, ou *sobre um texto particular*” (p. 102). Nesse caso, segundo o analista, a imitação absorve as coerções do gênero ao qual o texto pertence. Em outras palavras, um gênero de texto é produzido, utilizando-se a estrutura (forma composicional) de outro gênero textual. Promovendo a hibridização de gêneros, considerada por Marcuschi (2008) um tipo de relação intertextual denominada de intertextualidade intergêneros. Como observamos em “Súplica Cearense”, a canção assume a forma de oração.

Em seus estudos sobre o discurso literomusical brasileiro, Costa (2001) adota as formulações teóricas de Maingueneau (1997), concernentes às relações intertextuais e também recorre às proposições de Piagay-Gros (1996), adequando-as aos propósitos de seu trabalho. Considerando-as apropriadas, também adotamos as modificações efetuadas pelo autor cearense.

Na proposição de Piegay-Gros (1996), a intertextualidade ocorre quando há presença de um texto em outro texto, de forma explícita ou de modo implícito, porém localizável na materialidade textual. Conforme a autora, as relações intertextuais ocorrem por meio de dois processos, a copresença e a derivação. As relações de copresença englobam a citação, a referência, a alusão e o plágio. Nas duas primeiras, a presença de um texto ou fragmento em outro texto é explícita, enquanto nas duas últimas, é implícita.

Convém esclarecer que, conforme Piegay-Gros (1996), a referência ocorre quando, num texto, a inserção explícita de outro ocorre apenas por meio da citação de alguns elementos pertencentes a outros textos, como título, personagens, lugares, épocas etc. Na alusão, um texto remete a outro texto implicitamente, através de um “um jogo de sugestão”, por meio de poucos índices, ou seja, a inserção do texto de outrem é bastante sutil, exigindo perspicácia do leitor para identificar esse processo intertextual.

O plágio se configura quando o produtor de um texto faz a citação de fragmentos ou textos alheios sem, contudo, mencionar a fonte. Trata-se de uma indevida apropriação de textos de outrem, o que configura um ato moralmente condenável e também constitui um crime, tipificado na regulação jurídica.

As relações de derivação consistem no processo pelo qual um texto é derivado de outro, havendo entre os dois textos (o que derivou e o que foi derivado) uma íntima relação. Conforme Piagay-Gros (1996) há três os tipos de intertextualidade por derivação: paródia, travestimento burlesco e pastiche.

Assim, as relações intertextuais tipificadas por Costa (2001) mantêm as mesmas categorias propostas por Piagay-Gros (1996) na intertextualidade estabelecida pela copresença: citação, referência, alusão e plágio. Entretanto, modifica o que a autora chamou de “relações de derivação”, que passa a ser denominada de “relações de imitação” com os valores captativo e subversivo, em consonância com Maingueneau (1997).

Costa (2001) descarta a categoria travestimento burlesco, por considerá-la uma categoria específica do discurso literário. Também vê problema no sentido depreciativo adquirido pelo termo paródia e passa a utilizá-lo com novo valor semântico em oposição a pastiche. Desse modo, ele

resolve denominar de pastiche o processo de imitação captativa, em que o autor busca revelar adesão a um determinado posicionamento discursivo, enquanto a paródia designa o processo de imitação subversiva, revelando do autor que imita a intenção de criticar, satirizar, desqualificar o texto de outrem.

Para concluir essa discussão sobre as relações dialógicas (heterogeneidades enunciativas), realizamos uma breve análise da canção “Cidadão”, de Lúcio Barbosa, gravada por Zé Geraldo, na década de 1980, e também por Zé Ramalho, nos anos 2000.

CIDADÃO⁸

Tá vendo aquele edifício, moço?
Ajudei a levantar
Foi um tempo de aflição
Eram quatro condução
Duas pra ir, duas pra voltar
Hoje depois dele pronto
Olho pra cima e fico tonto
Mas me chega um cidadão
E me diz desconfiado
Tu tá aí admirado
Ou tá querendo roubar
Meu domingo tá perdido
Vou pra casa entristecido
Dá vontade de beber
E pra aumentar o meu tédio
Eu não posso olhar pro prédio
Que eu ajudei a fazer

Tá vendo aquele colégio, moço?
Eu também trabalhei lá
Lá eu quase me arrebento
Fiz a massa, pus cimento
Ajudei a rebocar
Minha filha inocente
Vem pra mim toda contente
Pai, vou me matricular
Mas me diz um cidadão
Criança de pé no chão
Aqui não pode estudar
Esta dor doeu mais forte
Por que eu deixei o Norte
Eu me pus a me dizer
Lá a seca castigava
Mas o pouco que eu plantava
Tinha direito a comer

⁸ Disponível em <http://letras.mus.br/ze-geraldo/68686/> Acesso em 10/05/2015.

Tá vendo aquela igreja, moço?
Onde o padre diz amém
Pus o sino e o badalo
Enchi minha mão de calo
Lá eu trabalhei também
Lá sim valeu a pena
Tem quermesse, tem novena
E o padre me deixa entrar
Foi lá que Cristo me disse
Rapaz deixe de tolice
Não se deixe amedrontar
Fui eu quem criou a terra
Enchi o rio fiz a serra
Não deixei nada faltar
Hoje o homem criou asas
E na maioria das casas
Eu também não posso entrar

É marcante o caráter polifônico da letra dessa canção. Nela ecoam várias vozes, configurando o fenômeno da polifonia, conforme a noção de Ducrot (1987), denominada por Faraco (2009) de “plurivocidade”. Também a polifonia no sentido de vozes equipolentes que, segundo esse pesquisador, é o que caracteriza o conceito bakhtiniano, está presente nesse texto, uma vez que o autor Lúcio Barbosa dá voz ao narrador e às personagens, sem que nenhuma seja colocada em condição de hegemonia.

Em outras palavras, as diversas vozes não estão a serviço de um discurso único. O enunciador coloca o seu ponto de vista com relação à injustiça social que um trabalhador da construção civil sofre, todavia, a voz do cidadão, o coenunciador, representa uma visão de mundo de quem está “do outro lado”. Isso ocorre nas duas primeiras estrofes. Na última, há convergência quanto ao modo de pensar, quando o trabalhador é reconhecido como tal por outro personagem, o padre e, principalmente, por Jesus, que se coloca na mesma posição de “injustiçado”, pois não recebe o reconhecimento da humanidade, no que se refere à sua obra.

A polifonia é mostrada, sobretudo, pelo discurso relatado, no caso o discurso direto, embora, por se tratar de uma letra de canção, não ser indicada através de certas marcas como travessão, dois pontos etc. Mesmo assim, não é difícil localizar as falas do narrador e das outras personagens. Na primeira estrofe da letra, os versos (do primeiro ao oitavo) representam a fala do narrador (o enunciador), dirigida ao “moço” (o coenunciador), enquanto os

versos nono e décimo representam a voz de outra personagem, o “cidadão”, que diz: “Tu tá admirado / Ou tá querendo roubar”.

Na segunda estrofe, além das vozes do enunciador (o trabalhador), destinada ao “moço”, (coenunciador) e da terceira personagem, o “cidadão”, aparece a voz da filha “inocente” que diz “Pai vou me matricular”. A resposta é do cidadão: “Criança de pé no chão / Aqui não pode estudar”. Esse enunciado indica o posicionamento de um sujeito que representa o discurso da classe social exploradora do trabalhador e sua postura preconceituosa.

Na última estrofe, há um caso de discurso indireto, quando o narrador fala o que o personagem padre diz: “Onde o padre diz amém”. A palavra “amém” é enunciada pelo sacerdote. A maior parte dos versos dessa estrofe final representa a voz de Cristo, logo depois do verso que o narrador introduz a fala de Jesus: “Foi lá que Cristo me disse”. Na sequência, vem a fala do Senhor: “Rapaz deixe de tolice / Não se deixe amedrontar...”. É interessante notar que, na própria fala de Cristo, há uma ocorrência de intertextualidade, pois há uma alusão ao texto bíblico, em Gêneses, com a narrativa da criação do céu e da terra.

O discurso subjacente à letra da canção, nas duas primeiras estrofes, estabelece uma relação conflituosa (interdiscursividade) com o discurso capitalista, segundo o qual, o trabalho é fonte de riqueza, mascarando a exploração sofrida pelo trabalhador que a produz, mas não se apropria dela.

3 A CANÇÃO: SUAS PARTICULARIDADES DISCURSIVAS E PEDAGÓGICAS

3.1 O GÊNERO CANÇÃO SEGUNDO OS PCN

Embora seja apresentado como um dos gêneros privilegiados para o trabalho com leitura/escuta na sala de aula, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), daqui em diante PCN, tratam a canção de modo inconsistente, atribuindo-lhe características equivocadas. Costa (2003), ao analisar a questão, afirma que uma leitura exploratória do documento leva a duas surpresas. A primeira é a constatação de na bibliografia há somente um livro de um especialista em canção: *O cancionista* (TATIT, 1987). É interessante notar que o referido autor, além de músico, é linguista. A segunda surpresa é verificar a inexistência de qualquer citação da referida obra nas 104 páginas dos PCN.

Entre os equívocos da proposta apresentada pelo referido documento, consideramos grave duas questões: uma delas é caracterizar a canção como texto exclusivamente literário, desconsiderando a dimensão musical e a outra consiste em indicar o seu caráter oral sem especificar a natureza de sua oralidade, deixando transparecer a ideia de que essa modalidade da língua diz respeito à comunicação cotidiana através da fala, como a conversação, o diálogo entre as pessoas no dia a dia. Além disso, não há referência à possibilidade da letra da canção assumir o modo escrito.

Ao situar a canção no rol da literatura oral, entre os gêneros privilegiados para a escuta e leitura de textos, os PCN se colocam em situação clara de contradição. De acordo com os estudos de Costa (2003), isso é observado quando o documento, ao caracterizar linguisticamente o texto literário, toma como referência a literatura escrita.

Apesar dessas distorções, o fato dos PCN reconhecerem a canção como gênero privilegiado para o trabalho na sala de aula, é de grande relevância. O documento explica que, diante da necessidade da escola selecionar uma parte da imensa diversidade de gêneros textuais, praticamente ilimitada, “foram priorizados aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva

participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social” (p. 53).

Além de considerar a canção um gênero privilegiado no ensino de língua portuguesa, outro aspecto positivo na proposta dos PCN diz respeito ao fato de indicá-la como texto destinado à escuta, ação que, segundo o documento, refere-se “aos movimentos realizados pelo sujeito para compreender e interpretar textos orais” (p. 35). Sobre o assunto, consideramos pertinente a distinção entre “ouvir” e “escutar”, apresentada por Gomes (2009), quando a autora aborda a compreensão e produção oral. Após recorrer ao dicionário de Aurélio ela conclui que embora seja sinônimo de ouvir, o verbo escutar significa mais do que isso. Gomes (p. 98-99) afirma que “a atividade de compreensão oral que se deve praticar na escola deve ser atividade de escutar”. A distinção entre escutar e ouvir também é explicada por Duarte (2001, p. 19):

Escutar é o aspecto afetivo, cultural, emocional da audição. Ouvir é um ato mecânico, já que estruturas físicas estão a postos para que isso aconteça. Todo o ser vivo ouve. Mas escutar é diferente. É dar tempo para interpretar aquilo que está sendo ouvido.

A orientação dos PCN, no sentido de que a canção deve ser escutada e não simplesmente ouvida é, portanto, pertinente. Aliás, é interessante retomarmos as palavras de Gomes, observando que “muitos autores não fazem esta distinção entre os dois verbos. Para nós, o que interessa é que o processo da compreensão auditiva envolve uma parte anatômica, uma psicológica e outra social” (2009, p. 99).

Apesar dos PCN indicarem a canção como um gênero privilegiado para a prática de escuta e compreensão leitora, na sala de aula, os LDP caminham na contramão, abordando a letra dissociada da melodia.

3.2 A ABORDAGEM PROPOSTA PELOS LDP

Em nosso Curso de Especialização, 2011, realizamos uma pesquisa para investigar a abordagem do gênero textual/discursivo canção nos livros

didáticos de língua portuguesa, para verificar se suas propostas de atividades de leitura contribuem, satisfatoriamente, para desenvolver a proficiência leitora do aluno como ouvinte do gênero cancional. Partimos da hipótese de que esse gênero chega à sala de aula, desfigurado, pois perde o seu caráter híbrido intersemiótico, resultado da conjugação das linguagens verbal e musical.

A análise por nós efetivada constatou que há uma evidente divergência entre as características atribuídas à canção, pelos manuais de estudos na escola, e as que são próprias desse gênero nas situações concretas de seus usos nas diversas esferas sociais. Nas propostas de leitura dos LDP, o gênero cancional é explorado apenas na sua dimensão verbal, dissociada da melodia.

A letra, que é somente uma face da canção, é abordada, na maioria dos casos, como um poema, caracterizado no seu aspecto literário. Algumas vezes, nem isso é levado em conta, confundindo-se com qualquer outro gênero textual, sobretudo quando aparece na abertura de capítulos, com o único objetivo de introdução temática. Outro problema é a utilização de fragmentos de canção como acontece com o texto literário, procedimento que deve ser evitado, conforme adverte Soares (1999). Os LDP também destinam a canção para estudos exclusivamente “linguísticos”, principalmente significando mera análise gramatical, o que é desaconselhável.

Alem disso, verificamos que a leitura oral, proposta pelo livro didático, não se refere à escuta da canção para a construção de seu(s) sentido(s). Na maioria das vezes, o objetivo é levar os alunos a um debate em grupo, com base na análise do conteúdo do texto verbal. Às vezes, não passa de uma atividade de pronúncia da letra, através de um jogral, por exemplo.

Finalmente, podemos afirmar, com base em nossa pesquisa, que a canção é abordada de modo inadequado, pouco produtivo, nos LDP. Na sala de aula, ela deixa de ser um gênero híbrido de caráter intersemiótico, pois aparece apenas a sua face verbal (letra) isolada da sua dimensão musical (melodia/ritmo).

A descaracterização do gênero canção, seja na proposta dos PCN, seja na abordagem dos LDP, dissociando o componente verbal da dimensão musical, tem despertado a preocupação de muitos teóricos. Além de Costa

(2002), já referido, outros pesquisadores têm demonstrado interesse por essa questão, como é o caso de Ulhôa (1999), Ferreira (2002) e Tatit (2002). Todos eles concebem a canção como gênero híbrido de caráter intersemiótico.

3.3 O CARÁTER LITEROMUSICAL DA CANÇÃO

Ao contrário dos PCN, dos quais recebem uma conceituação simplista, tratada como texto literário oral, os teóricos especialistas no assunto atribuem à canção um conceito bem mais abrangente. Costa (2002), Ulhôa (1999) e Tatit (2002) são unânimes em concebê-la como um gênero híbrido constituído pelo entrecruzamento das linguagens verbal e musical, ou seja, resultado da aliança entre a palavra (letra) e a melodia/ritmo (música). Vejamos a conceituação de cada um dos pesquisadores citados, começando por Costa (2002, p. 118):

(...) a canção é um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, pois é resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia). Defendemos que tais dimensões têm de ser pensadas juntas, sob pena de confundir a canção com outro gênero (...). Assim, a canção exige uma tripla competência: a verbal, a musical e (...) a capacidade de articular as duas linguagens.

Em conformidade com as palavras do autor, a canção não permite a dissociação dos dois tipos de linguagens que estão intrinsecamente ligadas na sua constituição. Ulhôa (1999) mostra que comunga dessa ideia ao afirmar:

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 (ULHÔA, 1999, p. 49).

A importância do uso da música e, em particular da canção, com finalidades pedagógicas é reconhecida por Ferreira (2002) que também elabora propostas para viabilizar trabalhos dessa natureza. Em sua obra como *usar a música na sala de aula*, o autor argumenta:

A canção é uma forma musical de ordem antiga e profana. É uma das mais produtivas para trabalharmos em sala de aula, uma vez que a música tem como forte aliada a expressão verbal da letra que a acompanha. Porém muitas pessoas, quando utilizam a canção, estudam apenas a letra, (...) Portanto, o professor deve observar igualmente as características particulares das melodias, harmonias, ritmos, arranjos etc. quando propõe aos seus alunos uma atividade envolvendo alguma canção (FERREIRA, 2002, p. 38).

Tatit (2002) na qualidade de músico e semiótico é, a nosso ver, uma referência indispensável para qualquer estudo em torno do discurso cancional. Ele se refere à intersemiose da canção, destacando a habilidade do cancionista de equilibrar a melodia no texto e o texto na melodia:

O cancionista mais parece um malabarista. Tem um controle de atividade que permite equilibrar a melodia no texto e o texto na melodia. (...) cantar é uma gestualidade oral, ao mesmo tempo contínua, articulada, tensa e natural, que exige um permanente equilíbrio entre os elementos melódicos, lingüísticos, os parâmetros musicais e a entonação coloquial (TATIT, 2002, p. 9).

Está claro que, se a canção é produzida na intersecção da música com a linguagem verbal, igualmente ela só pode ser compreendida na instância de fusão entre melodia/ritmo e letra. Por isso, Tatit (2002) vem desenvolvendo estudos nos quais propõe um modelo de análise da canção, explicitando as estratégias de compatibilização entre as duas dimensões desse gênero híbrido.

3.4 A COMPATIBILIZAÇÃO ENTRE MELODIA E LETRA

A leitura da canção não deve se restringir apenas à sua dimensão verbal dissociada da musical, pelo simples fato de que os efeitos de sentidos produzidos a partir desse gênero resultam da conjugação entre os elementos lingüísticos e os melódicos-rítmicos. Segundo Tatit (2008), “produzir canções significa produzir compatibilidades entre letras e melodias – aos quais se agregam recursos musicais de toda ordem – de modo a configurar um sentido coeso” (p. 117).

Convém deixar claro que as propostas de Tatit (2008) não são formuladas tendo em vista diretamente a sua aplicação no ensino da leitura/análise da canção. No entanto, isso pode e deve ocorrer, evidentemente, com as devidas adequações, evitando um meticuloso trabalho de abstração. Afinal de contas, o objetivo de formar leitores proficientes, ouvintes críticos, não demanda uma abordagem com tanta meticulosidade. Isso não implica dizer que o professor não deva aprofundar seus conhecimentos sobre o gênero canção, pois quanto maior for seu domínio sobre o assunto, maiores serão as possibilidades de êxito em seu trabalho.

Efetivamente, as proposições de Tatit (2008) oferecem elementos capazes de contribuir para um trabalho profícuo com a leitura de canções. Por isso, consideramos pertinente discutirmos noções que o semiótico apresenta em seus estudos, que podem contribuir para a leitura do gênero cancional na sala de aula.

Para construir o sentido da canção na sua integridade constitutiva, ou seja, levando em conta a sua natureza híbrida, é necessário observar alguns fenômenos da dimensão musical que nada têm de abstratos, pois são perceptíveis a quem se propõe a escutá-los, isto é, ouvi-los com atenção. Estamos nos referindo ao andamento da canção, a aceleração/desaceleração, a acentuação em determinadas células da melodia (unidades entoativas/rítmicas), o ataque⁹, o alongamento na duração (tempo) dos sons, as inflexões da voz (modulações), o movimento ascendente ou descendente, da melodia, a suspensão ou a distensão nas terminações melódicas (tonemas), o modo de cantar emitindo/evocando emoções/conteúdos, a tonalidade musical (maior ou menor) em conformidade com os sentimentos eufóricos ou disfóricos¹⁰, a altura/frequência dos sons e das vozes (graves, agudas e intermediárias), o ritmo e a sintaxe (musical/linguística), entre outros fatores.

Segundo Saraiva (2012), a categoria selecionada por Tatit como parâmetro temporal de análise da canção é o andamento, pois “vê na tensão entre aceleração e desaceleração valores que se correlacionam à continuidade própria do som e à descontinuidade caracterizante do ruído” (p. 160). É com

⁹ Início imediato e decidido de um trecho ou movimento instrumental ou vocal (DOURADO, 2004, p. 33).

¹⁰ Disforia é antônimo de euforia. Sentimentos disfóricos referem-se aos estados emocionais de tristeza, de sofrimento.

base no andamento, na duração e oscilação na tessitura tonal que Tatit (1997) vai formular os critérios para o exame da melodia compatibilizada com a letra, por ele denominados de figurativização, passionalização e tematização.

Entendemos que o andamento e os demais elementos, acima citados, já são conhecidos pelos ouvintes, que identificam se uma canção é lenta ou veloz, se determinado trecho melódico-rítmico é prolongado ou não, se o som de um instrumento e de uma voz é grave ou aguda, se a voz, pelo timbre, é de um determinado cantor ou cantora, se a melodia evoca alegria ou tristeza, se a intensidade sonora é forte ou fraca e se o ritmo é próprio desse ou daquele gênero/estilo musical. Porém, não basta identificá-los. Importa explicitar como esses fenômenos interagem, promovendo a integração entre a letra e a música e, por conseguinte, como eles interferem na construção do sentido da canção.

O ensino de leitura da canção, no ensino básico, cujo objetivo é a proficiência leitora do aluno, ou seja, a formação de ouvintes/leitores competentes e críticos não exige uma abordagem em alto nível de complexidade. Já professor, enquanto mediador, que precisa de suporte teórico para orientar sua prática, carece de um grau de conhecimentos proporcional a sua tarefa de promover a aprendizagem de seus alunos. Por isso, damos sequência a esta seção acrescentando reflexões com base nos estudos de Tatit (2008), ainda que de forma sintética.

Conforme os estudos do referido semioticista, a questão acerca da compatibilização entre letra e música tem como ponto de partida dois aspectos, de certo modo antagônicos, que caracterizam as duas faces da canção. Trata-se da interinidade oral (na dimensão verbal) e da perenidade estética (na dimensão musical). Ao discutir essas duas questões, Tatit explica:

O centro das questões aqui debatidas está no pensamento de P. Valéry que contrapõe as funções utilitárias da “fala”, do “andar” e da “prosa” às funções estéticas do “canto”, da “dança” e da “poesia”. Se identificarmos as primeiras com a categoria da interinidade e as últimas com a da perenidade, já podemos considerar a presença dos primeiros sinais de celeridade no caráter efêmero das expressões que conduzem as funções utilitárias em oposição aos sinais de duração dos processos estéticos que pretendem conservar a matéria [sonora, gestual ou gráfica] (TATIT, 2008, p. 90).

De acordo com as ideias do semiótico, na linguagem oral, a sonoridade se apresenta interina, até certo ponto, instável. Em outras palavras: a fala é efêmera. Ao contrário, o canto, como processo estético pretende conservar a matéria sonora. “Para Tatit (1997) a música é que fornece por meio das leis de recorrência, de alternância e de gradação, entre outras, os recursos necessários para a estabilização sonora da canção”, segundo afirma Saraiva (2012, p. 159). Esse autor explica que a canção consegue harmonizar a instabilidade oral e a perenidade estética, embora essas tendências pareçam ser excludentes.

Compatibilizar melodia e letra, grosso modo, consiste em encontrar o ponto de interseção entre a interinidade da linguagem oral e a perenidade musical. Lançando mão dos elementos melódicos acima mencionados, que se relacionam basicamente a três parâmetros musicais (duração, altura e timbre), Tatit (2008) identifica três modelos de construção melódica que, segundo ele, “tornam-se ainda mais interessantes quando verificamos sua compatibilidade com o desenvolvimento do componente linguístico” (p. 121). Ele denomina esses três processos de integração entre melodia e letra de figurativização, passionalização e tematização. Eles não são excludentes, pois podem coexistir numa canção, porém, com um deles predominando sobre os demais.

A figurativização não caracteriza gêneros musicais específicos, pois ela está sempre presente em todos eles, mesmo nos casos em que predomine outro processo. A passionalização e a tematização, ao contrário, são determinantes de estilos de músicas, tanto nos aspectos melódicos-rítmicos, quanto na temática abordada na letra das canções. Essas duas estratégias são antagônicas em alguns aspectos no que tange ao andamento (lento ou veloz) e no que se refere aos estados emocionais eufóricos ou disfóricos proporcionados pela melodia e ritmo. É importante conhecermos as peculiaridades de cada um dos três procedimentos que Tatit (1997) propõe.

3.4.1 Figurativização

O conceito de figurativização está relacionado à questão da oralidade da canção. Para Tatit (2002), a voz cantada é uma extensão da voz

falada, em outras palavras, o canto é a fala potencializada (2004). O pesquisador (2008) afirma que “embora faça parte de uma concepção musical, a melodia da canção jamais deixa de ser também um modo de dizer e, nesse sentido, identifica-se com a prosódia¹¹ que acompanha nossa fala cotidiana” (2008, p. 16). Ao destacar a presença da fala e sua repercussão na canção, o pesquisador esclarece o que ocorre no processo da figurativização:

Todos os recursos utilizados para presentificar a relação eu/tu (enunciador/enunciatário) num aqui/agora contribuem para a construção do gesto oral do cancionista. Ao ouvirmos, vocativos, imperativos, demonstrativos etc., a impressão mais acentuada é de que a melodia é também uma entoação lingüística e que a canção relata algo cujas circunstâncias são revividas a cada execução (TATIT, 1997, p. 103).

Na figurativização, portanto, a predominância da fala na canção imita uma situação da comunicação cotidiana. “A melodia aproxima-se da língua falada, ao submeter-se às inflexões da voz, e a letra estabelece a presença dos enunciadores por meio de marcas linguísticas”, reforça Caretta (2009, p.101).

Em conformidade com essa conceituação, somos levados a concluir que, em grau maior ou menor, a figurativização está presente em toda canção. Entretanto, em alguns gêneros musicais, ela ocorre de forma mais evidente, predominando sobre os outros. Esse processo é predominante em canções, em que o intérprete canta dando a impressão de que está ali, presente, falando com o ouvinte, dirigindo-lhe a voz diretamente, como numa interlocução cotidiana. A letra da música contém pronomes que se referem à primeira e à segunda pessoa (eu-nós tu-vós/você-vocês) - que às vezes não aparecem explicitamente, mas são identificados nas formas verbais - e outros correlatos (me-te, mim-ti/lhe, se/si meu/minha-teu/tua-seu/sua etc.); utilizam verbos no imperativo (vá/venha/vem, veja/vê, olhe/olha etc.); e expressões vocativas (de chamamento) em geral.

O processo da figurativização ocorre de forma bem evidente, por exemplo, na canção de Zé Geraldo:

¹¹ Pronúncia regular das palavras com a devida acentuação.

COMO DIRIA DYLAN¹²

Ei você que tem de oito a oitenta anos
 Não fique aí perdido como ave sem destino
 Pouco importa a ousadia dos seus planos
 Eles podem vir da vivência de um ancião
 Ou da inocência de um menino
 O importante é você crer
 Na juventude que existe dentro de você

Meu amigo, meu compadre, meu irmão
 Escreva sua história pelas suas próprias mãos

Nunca deixe se levar por falsos líderes
 Todos eles se intitulam porta vozes da razão
 Pouco importa o seu tráfico de influências
 Pois os compromissos assumidos
 Quase sempre ganham sub-dimensão
 O importante é você ver
 O grande líder que existe dentro de você

Meu amigo meu compadre meu irmão
 Escreva sua história pelas suas próprias mãos

Não se deixe intimidar pela violência
 O poder da sua mente é toda sua fortaleza
 Pouco importa esse aparato bélico universal
 Toda força bruta representa nada mais
 Do que um sintoma de fraqueza
 O importante é você crer
 Nessa força incrível que existe dentro de você

Meu amigo meu compadre meu irmão
 Escreva sua história pelas suas próprias mãos

A canção de Zé Geraldo, que faz referência ao cantor e compositor americano (dos Estados Unidos) Bob Dylan, conhecido mundialmente por suas canções de protesto, em estilo country¹³, mostra, com clareza, o processo da figurativização. O enunciador, que é o próprio intérprete, logo depois da introdução melódica instrumental, começa a cantar usando expressões vocativas, chamando a atenção do ouvinte para o que vai lhe dizer: “*Ei você que tem de oito a oitenta anos*”, e utiliza verbos na forma imperativa dirigida ao destinatário: “*Não fique* aí perdido como ave sem destino”.

¹² Disponível: <http://www.vagalume.com.br/ze-geraldo/como-diria-dylan.html#ixzz3lZZ5EgyF>
 Acesso em 30/05/2015.

¹³ Gênero de música rústica e ritmada do interior norte-americano (DOURADO, 2004, p. 96-97).

O pronome de tratamento “você”, repetido várias vezes, tem presença destacada na canção, além dos pronomes possessivos correspondentes: “seu” e “seus”. No refrão, o enunciador (a voz que canta) estabelece relação de proximidade com o coenunciador, (no caso, o ouvinte, dirigindo-se a ele com expressões de intimidade: “Meu amigo, meu compadre, meu irmão”, para dizer que ele “Escreva sua história pelas suas próprias mãos”. A forma de cantar, de expressar a letra na melodia, assume a aparência da oralidade falada. Nessa canção do gênero country, o andamento da música, o ato de cantar, tem a aparência do ritmo da voz no ato de falar.

3.4.2 Passionalização

A passionalização está presente nas canções que provocam disforia, isto é, sentimentos de tristeza, estados emocionais de sofrimento. É o que predomina nas chamadas músicas românticas que abordam a separação de casais, a perda, a desilusão amorosa. O samba-canção, o bolero e a balada (lenta e triste) são exemplos de estilos musicais caracterizados pela passionalização. “Nela a melodia explora grandes curvas melódicas, saltos ascendentes e descendentes e a duração das notas que incidem nos sons vocálicos”, como explica Caretta (2010, p. 101). Tais recursos musicais tornam a canção mais lenta e são compatíveis com o conteúdo passional das letras. Ao se referir ao processo da passionalização, Tatit destaca:

A configuração de um estado passional de solidão, esperança, frustração, ciúme decepção, indiferença etc., ou seja, de um estado interior, afetivo, compatibiliza-se com as tensões decorrentes da ampliação da frequência e duração. Como se à tensão psíquica correspondesse uma tensão acústica e fisiológica de sustentação de uma vogal pelo intérprete. O prolongamento das durações torna a canção necessariamente mais lenta e adequada à introspecção (TATIT, 1997 p. 103).

Percebe-se que o termo passionalização não se refere exclusivamente ao sofrimento amoroso, embora seja esse o viés mais explorado. Na letra de música, o termo passional qualifica qualquer sentimento disfórico, ou seja, de tristeza, de melancolia, de saudade, de solidão, de desilusão, enfim, de tudo o que sentimos e nos faz sofrer.

De fato, isso acontece de modo mais consistente nas canções românticas lentas de diferentes gêneros, como a modinha, o samba-canção, o bolero, a guarânia, a moda de viola, a marcha-rancho, a toada, a valsa-canção, entre outros estilos que abordam a temática do amor e da paixão. Mas também ocorre nas canções que tratam da saudade da terra natal, dos tempos de criança, dos costumes do passado e das mais variadas situações da vida que recordamos. Como exemplo de passionalização, citamos a canção romântica “Carinhoso”, música de Pixinguinha e letra de João de Barro:

CARINHOSO¹⁴

Meu coração
Não sei por que
Bate feliz, quando te vê
E os meus olhos ficam sozinhos
E pelas ruas vão te seguindo
Mas mesmo assim, foges de mim

Ah! Se tu soubesses
Como eu sou tão carinhoso
E muito e muito que te quero
E como sincero o meu amor
Eu sei que tu não fugirias mais de mim

Vem, vem, vem, vem
Vem sentir o calor
Dos lábios meus
À procura dos teus
Vem matar esta paixão
Que me devora o coração
E só assim então
Serei feliz, bem feliz

Essa música, um choro, gênero predominantemente instrumental, só recebeu a letra de João de Barro depois da composição musical de Pixinguinha, tornando-se um choro-canção. Trata-se de uma canção romântica, na qual o enunciador é alguém apaixonado que, ao dizer “vem matar essa paixão”, revela que esse sentimento lhe causa disforia. Percebemos nesse choro-canção, que é semelhante a um samba-canção, os efeitos da passionalização, articulando o componente linguístico ao melódico-rítmico. No

¹⁴ Disponível em <http://www.letras.com.br/#/pixinguinha/carinhoso> Acesso em 30/09/2015.

trecho “Vem, vem, vem / vem matar esta paixão”, são nítidos os movimentos ascendentes e descendentes. A cada vez que é pronunciada, a forma verbal “vem” repetida, dá a impressão que vai subindo degraus de uma escadaria. Na última entoação da palavra ocorre um alongamento da vogal “e”, motivo pelo qual grafamos o vocábulo com a repetição desse som vocálico nasalizado: “veeeeeem”.

Embora predomine a passionalização, é interessante notar a presença da figurativização, uma vez que a voz do cantor imita a fala de alguém se dirigindo à pessoa amada, (representada pelos pronomes tu, te, teus), a quem apela por sua vinda usando o verbo no modo imperativo “vem”.

3.4.3 Tematização

O terceiro processo de integração das dimensões verbal e musical da canção apontado por Tatit (2008), a tematização, ao contrário da passionalização, é caracterizado pela repetição dos segmentos de melodia/ritmo de andamento acelerado, aspecto compatível com o conteúdo temático da letra que trata de sentimentos e acontecimentos que evocam euforia. Esse processo proporciona, portanto, sentimentos de alegria e promovem a exaltação de personagens, de lugares, de acontecimentos sociais etc. Isso ocorre em gêneros como o samba enredo, a marchinha de carnaval, o forró e outros ritmos dançantes. Ao abordar o aspecto rítmico-melódico na tematização, Tatit explica:

Ao investir na segmentação, nos ataques consonantais, o autor age sob a influência do */fazer/*, convertendo suas tensões internas em impulsos somáticos na subdivisão dos valores rítmicos, na marcação dos acentos e na recorrência. Trata-se, aqui, da *tematização* (TATIT, 2002, p. 22).

Em conformidade com os estudos de Tatit, Caretta (2009) salienta que a repetição das cédulas rítmico-melódicas na dimensão musical da canção “é relacionada a letras com conteúdos que descrevem sentimentos ou acontecimentos eufóricos” (p. 101). A tematização melódica, de acordo com Tatit (2002), é um campo sonoro adequado às tematizações linguísticas,

principalmente às construções de personagens (o malandro, a mulata), de valores-objetos (o país, o samba) e de valores universais (bem/mal, vida/morte, natureza/cultura).

O samba e outros gêneros de músicas carnavalescas tradicionais, como a marchinha e o frevo-canção (em ritmo veloz dançante) retratam, com fidelidade, os aspectos da tematização: a repetição dos motivos¹⁵ melódicos e rítmicos em movimento acelerado e o sentimento de euforia resultante desses aspectos musicais, tanto quanto do conteúdo verbal, exaltando personagens, lugares ou acontecimentos de modo a provocar alegria e outros diversos estados emocionais eufóricos.

Também os gêneros de músicas nordestinas, sobretudo as canções tradicionais das festas juninas: o forró (gênero) e diversos outros estilos, como o baião, o xote, o xaxado, e o arrastapé, são exemplos de canções nas quais predomina o processo de tematização. Além da exaltação aos elementos festivos, elas também são caracterizadas pelo andamento acelerado da melodia/ritmo, pelo estado de euforia e pelo desejo de dançar que provocam.

Como exemplo de canção predominantemente marcada pela tematização, apresentamos o samba de Gonzaguinha:

O QUE É O QUE É¹⁶

Eu fico com a pureza das respostas das crianças:
É a vida! É bonita e é bonita!
Viver e não ter a vergonha de ser feliz,
Cantar a beleza de ser um eterno aprendiz
Eu sei que a vida devia ser bem melhor e será
Mas isso não impede que eu repita:
É bonita, é bonita e é bonita!

E a vida? E a vida o que é diga lá meu irmão?
Ela é a batida de um coração?
Ela é uma doce ilusão?
Mas e a vida? Ela é maravilha ou é sofrimento?
Ela é alegria ou lamento?
O que é? O que é meu irmão?

Há quem fale que a vida da gente é um nada no mundo

¹⁵ Motivo: fragmento melódico, harmônico ou rítmicos (ou a combinação entre dois ou todos eles) que representa o princípio da unidade de uma composição (DOURADO, 2004, p. 212).

¹⁶ <www.vagalume.com.br> MPB › G › Gonzaguinha> Acesso em 05/05/ 2015.

É uma gota, é um tempo que nem dá um segundo
 Há quem fale que é um divino mistério profundo
 É o sopro do criador numa atitude repleta de amor

Você diz que é luta e prazer
 Ele diz que a vida é viver
 Ela diz que melhor é morrer
 Pois amada não é e o verbo é sofrer
 Eu só sei que confio na moça
 E na moça eu ponho a força da fé
 Somos nós que fazemos a vida
 Como der, ou puder, ou quiser

Sempre desejada por mais que esteja errada
 Ninguém quer a morte, só saúde e sorte
 E a pergunta roda e a cabeça agita
 Eu fico com a pureza das respostas das crianças
 É a vida! É bonita e é bonita!
 É a vida! É bonita e é bonita!

Essa canção é um samba com a feição de um samba-enredo, tanto pelo modo como é interpretado por seu autor, Gonzaguinha (e o coro), como pelo acompanhamento instrumental e, principalmente, pela forma da letra abordar o tema. O caráter poético do texto verbal e a beleza da melodia conjugadas produzem um efeito digno de uma canção que objetiva exaltar a vida, provocando um estado emocional eufórico. O andamento veloz e a reiteração dos motivos melódicos-rítmicos também caracterizam o processo da tematização que compatibiliza as duas dimensões constitutivas da canção.

3.5 A DIMENSÃO LITERÁRIA DA LETRA

A face verbal da canção é o fator responsável por colocá-la numa situação contraditória com relação à literatura. Se de um lado, no âmbito escolar, não há distinção, por outro, nos meios literários há quem se recuse a atribuir à letra de música o mesmo *status* conferido à poesia. Segundo Costa (2003), “o fato é que há uma forte tendência em se considerar a poesia e a letra de canção dois gêneros específicos que se interseccionam por aspectos de sua materialidade e por alguns momentos de sua produção” (p. 29).

Música e poesia, “têm uma longa história de afinidades que acompanha o tecer da história da cultura da humanidade”, conforme destaca Pereira (2010, p. 9). A pesquisadora explica a presença dessas duas

manifestações artísticas entrelaçadas, no desenvolvimento cultural da sociedade:

Entrecruzadas em seus sistemas semióticos, elas estiveram presentes na formação das línguas, na constituição das figuras dos poetas mágico, lírico, trovador, menestrel e dos poetas moderno e contemporâneo, atuando como jogo, na sua acepção mais profunda, conforme Huizinga (2007), a qual envolve o sagrado, o divertimento, o social e o individual, nas comunidades autóctones e nos espaços privados ou públicos das sociedades desenvolvidas (PEREIRA, 2010, p. 9).

De acordo com a autora, seja dos palácios às feiras, do teatro às calçadas das igrejas e das casas e “em todos os espaços/tempos em que houve o desejo de que a vida fosse tocada pelo encanto da lira de Apolo e que o homem se dispôs a brincar com as palavras, música e poesia entrecruzaram-se” (2010, p. 9). Quer seja de forma explícita ou implícita, “as duas artes sempre mantiveram um significativo diálogo, aparecendo, ora, em primeiro plano, ora, mantendo uma relação paritária entre si ou desempenhando um papel no interior da arte-irmã” (2010, p. 9). A recíproca dependência entre literatura e música é enriquecedora do objeto estético, segundo Pereira (2010), que ressalta o quanto são antigas as relações entre elas:

Trata-se de uma relação milenar presente desde as formas poéticas primevas, como o canto mágico e os cantos lúdicos das comunidades autóctones, passando pela poesia melódica greco-latina e pela canção poética dos trovadores, quando poesia e música constituíam uma só arte, apresentando-se sob a forma de canção poética, até a canção popular dos dias atuais e a canção erudita, gêneros que têm se construído, no geral, na conjunção entre texto poético e música (PEREIRA, 2010, 17).

Até o período medieval, poesia e música continuavam conjugadas expressando-se como formas artísticas interdependentes, com a declamação do poema acompanhada da manifestação musical. No mundo moderno, com as novas realidades socioculturais, esse tipo de relação poético-musical sofreu transformação, com a arte poética adquirindo sua independência. Esse fato decorreu a partir do aparecimento da imprensa e da hegemonia da leitura

silenciosa sobre o ato de ler em voz alta, declamando e cantando, conforme argumenta Pereira (2010). A autora chama a atenção para o fato de que as relações entre poesia e música não foram desintegradas:

A Poesia continua entrelaçada à Música, conservando, ainda hoje, na escritura, diferentes “gradações da inscrição vocal” (FERREIRA, 1993, p. 288), embora a partitura e os índices de musicalidade não mais integrem, explicitamente, o espaço do texto poético, como ocorreu com a canção poética cultivada até o trovadorismo português (PEREIRA, 2010, p. 9).

Assim, a poesia possui uma espécie de musicalidade e a canção, um caráter poético em sua letra, sobretudo no aspecto formal e estilo linguístico: verso, rima, refrão, ritmo e, em muitos casos, linguagem figurada. É necessário, entretanto, esclarecer que há uma diferença entre o que na poesia podemos chamar de musicalidade e, na canção, denominamos de melodia. O poeta trabalha com alguns elementos musicais (sonoridade e ritmos), enquanto o cancionista lida com a música propriamente dita, em que a melodia é um dos seus elementos constitutivos.

Além disso, adverte Pereira (2010), “é bom ressaltar que essa musicalidade poética não é a mesma da fala, uma vez que faz parte de um projeto estético comprometido com o lúdico, com a beleza e com a perpetuação da obra” (p. 11-12). Ela explica ainda, com base em Tatit (2002), que a fala é somente um referencial para desenvolver os modelos de dicção entoativa na poesia, como ocorre na canção.

Se por um lado a musicalidade poética é inquestionável, por outro, o caráter literário atribuído à letra de música, continua gerando muita controvérsia envolvendo poesia e canção. Enquanto alguns não estabelecem distinção, outros se recusam a colocar o texto cancional no mesmo patamar do texto poético. Há, ainda, aqueles que relativizam a questão. O certo é que, em muitas canções brasileiras, é difícil estabelecer uma fronteira entre letra e poesia, sobretudo nos casos em que o compositor é, ao mesmo tempo, letrista e poeta. Vinícius de Moraes ilustra bem esse fenômeno. Na atualidade podemos citar Gabriel, o Pensador, Arnaldo Antunes, Nando Reis e Adriana Calcanhoto.

Outro ponto merece destaque nesta discussão: um poema, inicialmente escrito com propósito de ser expressão poética, pode, eventualmente, se tornar uma canção. São muitos os casos na Música Popular Brasileira, em que poesias foram musicadas transformando-se em belas canções. A lista é longa, mas podemos citar, a título de ilustração, alguns exemplos dentre os casos mais conhecidos, pela repercussão nacional, pois se tornarem “sucessos midiáticos”. Entre eles citamos os poemas “Traduzir-se”, de Ferreira Gullar, “Fanatismo”, de Florbela Espanca, “Motivo”, de Cecília Meireles, todos musicados por Fagner. O cantor também criou melodia para a poesia “Vaca Estrela e Boi Fubá”, de Patativa do Assaré. Outro poema do poeta cearense, “A triste Partida”, convertida em canção, foi nacionalmente consagrada na voz de Luiz Gonzaga. Vale destacar o poema “José”, de Carlos Drummond de Andrade, que recebeu música de Paulo Diniz e se tornou canção.

Pinto (2000) ressalta a riqueza poética do cancionário nacional, afirmando que “é possível sem muita dificuldade encontrar versos de boa poesia nos mais variados estilos de música brasileira e, com certeza, em maior quantidade do que qualquer outra música popular feita no mundo” (p.168-169). Na opinião dela, existem letras capazes de se sustentarem como poemas independentes, fora da canção.

Em muitas canções, os aspectos poéticos da letra ganham maior relevância comunicativa e lúdica, quando associados aos elementos musicais básicos (melodia, ritmo e harmonia), como podemos depreender das palavras de Pinto (2000, p. 169) segundo a qual “a música parece ter uma natureza ora encantatória, ora inquietante muito cara à poesia, e a partir daí podemos pensar que a palavra cantada pode revelar outros sentidos à palavra escrita,

Dessa maneira, a canção enquanto manifestação artística, unindo música e literatura, além de nos transmitir conhecimentos diversos, tem o poder de evocar em nós diferentes sentimentos e emoções. Assim ela nos faz sonhar e pensar, nos transforma e nos faz transformar o mundo e as pessoas com quem convivemos.

3.6 A ORALIDADE DA PALAVRA CANTADA

É inegável a dimensão oral da canção, basta argumentar que ela é destinada ao ouvido. Por outro lado, não se pode desconsiderar que o seu componente verbal, a letra, também comporta o modo escrito, seja na sua produção, no seu registro ou na sua recepção. Aliás, levando também em conta a sua veiculação e o suporte utilizado, o discurso cancional pode assumir uma ou outra modalidade ou as duas, simultaneamente.

Quando o compositor produz uma canção, pode fazer isso oralmente cantando, ou pode escrever, inicialmente a letra, para só depois musicá-la. Muitas vezes, a criação do texto e a composição da melodia, vale ressaltar, são realizadas por autores distintos, em momentos diferentes.

O ouvinte, por sua vez, pode somente escutar a canção, que é o modo comum de recepcioná-la, mas, ao mesmo tempo em que escuta a melodia/letra, pode também ler o texto escrito. Isso é possível quando a letra vem impressa no encarte de um cd, ou é exposta em forma de legenda, no vídeo, na tela do computador ou na página de um livro.

Por isso, Costa (2002, p. 24) chega a afirmar que “a canção, enquanto gênero misto, não cabe nas categorias ‘oral’ x ‘escrito’ nele apresentadas”. Não que o discurso cancional não admita nenhuma das modalidades, e sim que ele não pode ser enquadrado de forma estanque, ou de modo simplista, em uma ou outra dimensão. Segundo o autor (2010), “no âmbito da clássica distinção entre oralidade e escrita, a canção se coloca numa fronteira instável entre essas duas materialidades, apresentando aspectos desta e daquela, em diferentes graus” (p. 118). De acordo com esse ponto de vista, Costa (2003, 2010) aponta a canção como um gênero propício para desenvolver na sala de aula um trabalho que integre o oral e o escrito.

É importante esclarecer que a oralidade da palavra cantada tem natureza distinta da palavra falada, uma vez que falar e cantar são modos diferentes de manifestação da língua. Tatit (2002) distingue a palavra falada da palavra cantada, afirmando que “a voz que fala interessa-se pelo que é dito. A voz que canta, pela maneira de dizer. Ambas estão adequadas em suas respectivas funções” (p. 15).

No entanto, não devemos confundir distinção com oposição. A oralidade na canção e a oralidade na fala são diferentes, porém não dicotômicas. Tatit (2002), conforme já referimos, considera a voz cantada como uma forma de expansão da oralidade, uma extensão da voz falada. Em outra obra, o autor reforça essa ideia ao afirmar que “o canto sempre foi uma dimensão potencializada da fala” (TATIT, 2004, p. 41). Ele define a canção como produto da dicção do cancionista: “Compor uma canção é procurar uma dicção convincente. É eliminar a fronteira entre o falar e o cantar. É fazer da continuidade e da articulação um só projeto de sentido” (p. 11).

Todavia, “a voz da fala não é subsumida¹⁷ de modo absoluto pela voz do canto. Ao contrário, o segredo da canção popular é exatamente preservar o elã conferido pela fala coloquial”, ressalta Costa (2010, p. 120). Seria essa a explicação para o grande apelo popular provocado pela canção, afirma o autor cearense com base em Tatit (2002). Este autor assegura:

Sem a voz que fala por trás da voz que canta não há atração nem consumo. O público quer saber quem é o dono da voz. Por trás dos recursos técnicos, tem que haver um gesto, e a gestualidade oral que distingue o cancionista está inscrita na entoação particular de sua fala. Entre dois intérpretes que cantam bem, o público fica com aquele que faz da voz um gesto (TATIT, 2002, p. 14).

Segundo o semiótico, a canção brasileira é caracterizada pelo equilíbrio eficaz entre o canto e a fala. O primeiro confere *imortalidade* à segunda, regulando e estabilizando suas inflexões “desajeitas”. Por sua vez, a voz dá corpo à melodia e, “se essa voz é a voz que fala, o canto ganha contornos de coloquialidade altamente persuasivos”, ressalta Costa (2010, p. 120). Segundo o pesquisador, esse fato marca uma distinção entre a canção popular e a música erudita:

A influência da voz da fala no canto parece contribuir para que a canção se distinga decisivamente da chamada canção erudita. Isso porque a fala acaba por impregnar a canção popular de um sabor prosaico que vai distanciá-la do formalismo característico da música erudita (COSTA, 2010, p. 121).

¹⁷ Subsumir: colocar alguma coisa em contexto mais amplo.

Sem pretender discutir a complexa questão da dicotomia entre o popular e o erudito, o pesquisador argumenta que a canção erudita é muito mais próxima do texto escrito formal, tanto no que diz respeito à face melódica, quanto à verbal. Ele observa que a música erudita, em maior ou menor grau, é marcada pelo apego à partitura, enquanto a canção erudita, com frequência, separa o texto verbal do texto musical.

Já a canção popular não fica presa ao sistema de notação. Segundo Costa (2010), o cancionista costuma compor diretamente “no instrumento”, o que não implica que os músicos populares, necessariamente, dispensem a partitura. “Esta, no entanto, apenas sustenta um perfil melódico e rítmico básico”, argumenta o pesquisador. E ele acrescenta:

É a isso que se deve o fato de os folhetos de música popular apresentarem apenas a letra e os acordes necessários para a execução da canção ao violão ou ao piano e isso bastar aos aficionados e aprendizes, que precisam, é claro, ter ouvido antes a canção (COSTA, 2010, p. 21).

É interessante notar que o autor sempre destaca a necessidade da canção ser escutada, deixando claro que somente a letra não basta para quem lida com ela, sobretudo no que se refere ao ensino de leitura desse gênero.

Por fim, é necessário deixar esclarecido que reconhecer o coloquial marcante na canção não significa admitir que a letra não possa assumir a formalidade do texto escrito. É preciso ficar claro que coloquialidade não é sinônimo de oralidade. Embora predomine o aspecto coloquial, o gênero cancional, conforme mencionado, pode adotar as diferentes variedades linguísticas em seu texto verbal. Podemos afirmar que a diversidade de dialetos e registros da língua portuguesa nas letras das canções constitui um dos aspectos característicos da música popular brasileira, abrangendo as formas populares, a linguagem considerada “cultura”, e a chamada “norma padrão”.

Vale ressaltar ainda que a canção, em sua dimensão oral, como palavra cantada circula nos mais variados ambientes, contextos e situações sociais. Ela está presente no lar, no trabalho, na igreja, na escola, na rua, no campo e na cidade. Acompanha o ser humano do berço ao túmulo, na

celebração da vida e nas situações fúnebres. Ela é canto de ninar, cantiga de roda, é tema no namoro, na celebração do casamento, no aniversário, em momentos de lazer, de recolhimento ou de dor, num velório, num sepultamento. É companheira de todas as horas, em qualquer lugar em que estejamos. Na escola, a oralidade da canção necessita ser posta em evidência propiciando uma escuta sensível.

4 PROPOSTA DE LEITURA DA CANÇÃO: EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CORPUS

No momento de elaboração da proposta de intervenção pedagógica com a leitura do gênero cancional sob um enfoque interativo-discursivo, nos deparamos com a difícil tarefa de selecionarmos, num universo tão abrangente, as canções com que trabalharíamos nessa etapa da pesquisa.

O plano inicial era selecionarmos canções presentes em LDP, destinadas a atividades de leitura. Porém, abandonamos tal ideia por defendermos uma autonomia do professor com relação ao livro didático, que não deve ser utilizado como material exclusivo, nas abordagens leitoras na sala de aula, e escolher canções em outros suportes.

Seguindo essa orientação, decidimos, primeiramente, escolher quatro canções que favorecessem o enfoque de leitura por nós proposto, e que fossem, ao mesmo tempo, segundo nossa visão, capazes de despertar o interesse dos alunos. Assim, levamos em consideração o gênero/estilo musical, a temática, a atualidade, as suas relações dialógicas, dentre outros aspectos. A partir desses critérios, selecionamos dois ritmos de origem estrangeira, porém nacionalizados, de grande aceitação entre os jovens (um funk e um rap) e dois ritmos genuinamente brasileiros (um samba e um forró). Na elaboração das atividades, foi acrescida uma quinta canção (um xote/forró) que seria utilizada apenas como motivação, mas acabou sendo objeto de compreensão conjunta, com o samba, numa análise discursiva, comparando semelhanças e diferenças nos planos musical e verbal das canções. Eis as cinco canções selecionadas:

- “Funk da lama” - Autor: Jose Ribamar Coelho Santos. Intérprete: Zeca Baleiro. Album: Zeca Baleiro – Calma aí, coração – ao vivo. Gênero/estilo: funk. Gravadora: Som Livre. Ano: 2013;
- “As sanfonas do rei” – Autor Tato. Interpretação; Falamansa. Álbum: Tributo aos 100 anos de Luiz Gonzaga. Gênero/estilo: forró. Gravadora: Deckdisc. Ano: 2012;

- “Pão de cada dia” - Autor e intérprete: Gabriel O Pensador. Álbum: Ainda é só o começo. Gênero/estilo: Rap. Gravadora: Sony Music. Ano 1995;
- “Caviar” – Autores: Barbeirinho do Jacarezinho, Luiz Grande e Mauro Diniz. Intérprete: Zeca Pagodinho. Álbum: Acústico MTV – ao vivo. Gênero/estilo: samba. Gravadora: Universal. Ano: 2002;
- “Nóis é jeca mais é jóia” - Autor: Juraíldes da Cruz. Intérprete: Xangai. Álbum; Cantoria de festa. Gênero/estilo: xote/forró. Gravadora: Kuarup. Ano: 1997.

Elaboramos as propostas de leitura/análise discursiva de cada canção para serem trabalhadas em uma oficina de 08 h/a, distribuídas em quatro dias. Em cada aula, abordamos uma canção, com exceção do último dia no qual trabalhamos as duas últimas canções.

Nas quatro atividades propusemos um roteiro comum (com algumas adequações em cada texto), uma espécie de sequência didática, com os seguintes passos: motivação; ativação do conhecimento prévio/levantamento de hipóteses; escuta da canção para leitura/compreensão preliminar sem o texto escrito; exibição da canção em vídeo e/ou áudio e leitura do texto escrito para análise/compreensão a partir de um questionário, abordando o plano verbal (letra) e o musical (melodia, ritmo etc.); socialização/discussão; avaliação das atividades na sala de aula e uma proposta de atividade externa.

A escolha das canções e a elaboração de um conjunto de atividades capazes de desencadear nos alunos um processo leitor de caráter interativo-discursivo, almejado em nossa proposta, já demandaram de nossa parte uma leitura prévia sob essa orientação. Tivemos, porém, o cuidado de não restringir as diferentes possibilidades de leitura, os múltiplos sentidos que poderiam ser atribuídos pelos aprendizes às canções, embora sabendo que a interpretação não pode ser realizada de qualquer maneira, por qualquer um do jeito que bem quiser, conforme advertem Possenti (2009) e Orlandi (2008).

A partir da nossa leitura realizada sob essa orientação, elaboramos, para cada uma das canções que integram a proposta de leitura destinada à intervenção pedagógica, uma análise de seus aspectos discursivos a serem explorados nas atividades de leitura. Convém deixar um esclarecimento: nem todos os pontos indicados na análise dos aspectos discursivos das canções,

necessariamente, são abordados nas atividades de leitura propostas para a intervenção pedagógica. Com a definição de trabalhar com uma canção em cada encontro de duas horas/aulas, sendo que num deles seriam exploradas, conjuntamente, duas canções, o problema relativo ao tempo seria inevitável. Entretanto, em vez de considerá-lo um empecilho, aceitamos tal questão como um desafio, exigindo nossa capacidade de selecionar o que considerássemos essencial para ser trabalhado. Tínhamos ainda a vantagem de evitar uma atividade muito densa, capaz de prejudicar o interesse e a participação dos alunos, fatores que também contribuem, positivamente, para a aprendizagem.

Expomos, abaixo, as letras das canções, seguidas de uma análise prévia de seus aspectos discursivos (a serem abordadas em nossa proposta de leitura), e as atividades (com roteiro e questionário) de cada uma das quatro aulas da intervenção pedagógica.

4.2 AS CANÇÕES, SEUS ASPECTOS DISCURSIVOS E AS ATIVIDADES DE LEITURA

4.2.1 Aula 01- Funk da lama:

• letra:

FUNK DA LAMA¹⁸
Autor e intérprete: Zeca Baleiro

Tanto faz se é Ivete ou Shakira,
Tanto faz se é Sá, Rodrix ou Guarabira
Você vai ter que responder pelo que faz
Você vai ter que responder pelo que diz

Tanto faz se é patrão ou se é pelego
Tanto faz se é Pelé ou se é Diego
Você vai ter que responder pelo que faz
Você vai ter que responder pelo que diz

Bota a mão nas cadeiras
Vai até o chão com graça
A moral do chão não passa
Bota a mão nas cadeiras
Dança com malemolência
Bota a mão na consciência.

¹⁸ Disponível em <http://letras.mus.br/zeca-baleiro/funk-da-lama/> Acesso em 10/05/2015

Vem cachorra, nem precisa de cama
 O mundo tá atoladinho
 O mundo tá atoladinho na lama

Vem cachorra, nem precisa de cama
 O mundo tá atoladinho
 O mundo tá atoladinho na lama

Tanto faz se é Demóstenes ou Palocci
 Se é Fábio Melo ou Marcelo Rossi
 Você vai ter que responder pelo que faz,
 Você vai ter que responder pelo que diz

Tanto faz se Homem do Ano ou Mulher-Pera
 Tanto faz se é Bolsonaro ou se é Gabeira
 Você vai ter que responder pelo que faz
 Você vai ter que responder pelo que diz

Bota a mão nas cadeiras
 Vai ate o chão com graça
 A moral do chão não passa
 Bota a mão nas cadeiras
 Dança com malemolência
 Bota a mão na consciência

Vem cachorra, nem precisa de cama
 O mundo tá atoladinho
 O mundo tá atoladinho na lama

- Aspectos discursivos

A canção “Funk da lama” possui uma série de características que favorecem uma rica exploração de fenômenos discursivos/textuais indicados nos conceitos que abordamos em nossa fundamentação teórica. Nela o caráter interativo-dialógico do discurso é marcante e evidenciado nas relações que estabelece com outras canções, por meio da letra e dos aspectos musicais.

O autor/cantor se apropria de um gênero/estilo musical de uma comunidade discursiva (funkeiros) à qual não pertence, para criticar, através do texto verbal (e da coreografia, que observamos no vídeo), o posicionamento discursivo de outrem. O alvo da crítica humorada é o tipo de funk com letras e “dancinhas” de forte apelo sexual, explorando e reforçando a imagem da mulher-objeto. Independentemente das formas de heterogeneidade mostrada, o discurso configurado nessa canção revela uma relação (de sentido) polêmica, divergente, conflituosa, portanto, uma relação interdiscursiva com vários outros funks que possuem em comum as características acima apontadas.

O título “Funk da lama” já indica o posicionamento discursivo (ideológico) do autor/intérprete da canção, através do valor semântico da palavra “lama” e, no decurso da letra toda, o ouvinte/leitor se depara com a citação, a referência e a alusão que remetem a letras de outros funks do tipo criticado. O refrão é bem expressivo, nesse sentido: “vem cachorra, nem precisa de cama / o mundo tá atoladinho / o mundo tá atoladinho na lama”.

As relações intertextuais estabelecidas pela letra da canção “Funk da lama” com outras canções aparecem de forma bem explícita. A palavra “Atoladinha” é título de um funk (autoria de Bola de Fogo), muito executada na mídia, recentemente, no qual o verso “Tô ficando atoladinha” é várias vezes repetido. Além disso, o termo “cachorra” é muito empregado pelos “funfeiros”, referindo-se à mulher de forma depreciativa.

Numa outra estrofe, que também é repetida, funcionando como parte do refrão, o texto/discurso é igualmente incisivo na crítica, embora expresso (cantado) em tom humorado: “bota as mãos nas cadeiras / vai até o chão com graça / a moral do chão não passa / bota a mão nas cadeiras / dança com malemolência / bota a mão na consciência”. Aqui também observamos ocorrência de intertextualidade. A expressão “vai até o chão” remete a vários funks, fazendo alusão ao que é dito pelos cantores desse estilo musical orientando as danças que simulam o ato sexual durante os bailes.

É interessante destacar o uso da palavra “malemolência”, em que parte inicial (mal) produz um efeito de sentido em conformidade com a semântica global desse discurso, que aponta os aspectos negativos do tipo de discurso do funk abordado. Esse valor semântico de negação está explícito em várias outras expressões do texto: “atoladinho na lama”, “a moral do chão não passa” e, de modo implícito, no verso “bota a mão na consciência”, denunciando a falta de consciência crítica, isto é, a alienação que esse estilo de canção produz e da qual é produto.

É importante salientar ainda que, para obter um tom de brincadeira, numa abordagem “séria”, realizando uma crítica social a uma prática discursiva alienante, o texto institui uma cenografia própria dessa modalidade de funk. O enunciador encena o papel, a postura (o ethos) de um funkeiro se dirigindo a um coenunciador (funkeiro ou não). Isso ocorre tanto no plano musical,

utilizando o ritmo, a batida, a melodia, características do funk, como no plano verbal, empregando expressões próprias do código linguageiro presentes nas letras desse estilo musical.

No vídeo, o locutor é visto ao lado de um grupo de homens imitando a coreografia funkeira de modo parodístico, como economia de movimentos, subvertendo a lógica do funk, cuja dança no palco, ao lado do cantor, é efetuada por mulheres em movimentos rápidos e sensuais. Entretanto, a mensagem erótica se faz presente na coreografia das dançarinas, especialmente nas posições das mãos que imitam o convite à cópula, em sintonia com o verso do refrão: “Vem cachorra, nem precisa de cama”. Na verdade, o gesto pode ser lido tanto como uma representação das orelhas do cachorro, como o convite ao ato sexual.

A subversão, a ironia, no “Funk da lama” é marcante em toda a canção. Há um trecho na letra que imita um discurso religioso autoritário, mas que não deixa dúvida sobre seu tom de brincadeira, mascarando a seriedade, como se percebe nos versos: “você vai ter que responder pelo que faz / você vai ter que responder pelo que diz”. Nesses dois versos, como em vários outros, vale destacar, é nítido o processo de compatibilização entre a letra e a melodia, que Tatit (2002) denomina de figurativização, uma vez que a voz, na canção, imita a fala numa conversa cotidiana. Esse fenômeno, aliás, é característico do gênero cancional funk.

Além desses, outros aspectos da canção “Funk da lama” podem ser levantados durante a leitura interpretativa de sua letra e de seus aspectos melódicos-rítmicos. As características discursivas da linguagem verbal e musical, responsáveis pela construção dos sentidos desse funk, em particular, são capazes de gerar muitas discussões entre os jovens na sala de aula.

• Roteiro das atividades

1º passo: motivação

- Assistir ao vídeo de propaganda da OLX: velhinho cantando e dançando funk: “Eu só quero é ser feliz / Botar essa bicicleta / Pra vender na OLX / E poder me orgulhar / De ir com a tua vó / De férias no Ceará”.

- Indagar à turma por que a cena é engraçada, em que consiste o humor (a nossa hipótese é que os alunos devem se referir ao fato de um velhinho cantar e dançar funk, “ritmo, estilo musical para jovens”).

2º passo: ativando o conhecimento prévio, levantamento de hipóteses

- Explicar aos alunos que o texto a ser lido/escutado é um “funk” e solicitar que eles escrevam palavras ou frases sobre aquilo que, segundo eles, está relacionado ao funk, que são comuns nas letras desse gênero musical.

3º passo: escuta da canção “Funk da lama” – compreensão leitora do texto oral, ou seja, uma leitura interpretativa (interativa e discursiva).

- Em grupos, os alunos registram, em poucas palavras, em frases, o que compreenderam a partir apenas da escuta (como ocorre normalmente numa situação concreta), isto é, o sentido que atribuem ao texto, confrontando as suas hipóteses com as ideias/intenções do autor (relação interativa leitor-texto-autor).

4º passo: exibição do vídeo da canção e, em seguida, distribuir o texto verbal (letra) para uma leitura/análise (interpretativa/crítica)

- Em grupos, os alunos, de posse da letra do funk e de uma atividade escrita, responderão a questões que buscam desencadear uma reflexão mais abrangente sobre a canção, nas dimensões verbal e musical, relacionando-a ao seu cotidiano.

5º passo: proposta de atividade externa: pesquisa na Internet

- Há vários sites na internet com as músicas (letra, áudio e vídeo) de diversos cantores. Escolha uma das opções abaixo e realize uma pesquisa.

Opção 1:

- pesquise e analise pelo menos dois funks, nos quais a mulher é tratada de forma negativa, e faça um pequeno comentário a partir das palavras, expressões ou versos que depreciam o gênero feminino.

Opção 2:

- acesse as canções de Zeca Baleiro, escute algumas delas, depois escolha a que mais despertar seu interesse e faça um pequeno comentário sobre ela, justificando por que a escolheu. Sugerimos: pesquise no Google, colocando as palavras “letra”, “música” e o nome do cantor (Zeca Baleiro) e escolha o site com seu repertório.

6º passo: avaliação da atividade

- No final, os alunos são instigados a avaliar a forma de abordagem de leitura da canção, expressando suas impressões por meio de um pequeno comentário, de uma frase ou de uma palavra que sintetize o que vivenciaram na atividade executada.

• **Questionário aplicado**

01 - Marque a opção que considera correta. Sobre a canção de Zeca Baleiro, podemos seguramente afirmar:

() ela aborda de forma crítica o funk “ostentação” que faz apologia ao consumismo, à exibição da riqueza material como sinônimo de felicidade.

() ela representa um tipo de funk, “proibidão”, que é associado ao incentivo à violência, ao uso de drogas, à prática da prostituição e ao crime organizado.

() ela trata da diferença entre o estilo de funk, denominado “consciente” (que denuncia as condições de vida nas comunidades carentes, a violência de que são vítimas, inclusive da polícia), e o estilo de funk “melody” (cuja temática é geralmente romântica).

() ela utiliza o estilo funk para ironizar e criticar esse e outros gêneros musicais (pagode, axé music, forró das bandas etc.), “sem conteúdo”, caracterizados pelo forte apelo sexual, que tratam a mulher como objeto e usam “dançinhas eróticas” e que servem de instrumento de alienação.

02 – Que ambiente social vivenciamos atualmente, no campo da música e da mídia, para levar um cantor/compositor como Zeca Baleiro, que não faz parte da comunidade discursiva dos “funkeiros”, a criar uma canção no gênero/estilo funk, para fazer uma crítica dessa natureza?

03 – Por que o autor da canção se refere a nomes conhecidos na mídia, inclusive cantores e cantoras, porém, não cita nome de nenhum “MC”, ou seja, de nenhum “funkeiro”?

04 – Por que os “pagodeiros”, os cantores de “axé music”, os “sertanejos”, as bandas de “farró” e, atualmente, sobretudo os “MCs”, ganham tanto espaço na televisão e na mídia em geral, enquanto artistas como Zeca Baleiro quase não aparecem, por exemplo, nos programas de TV?

05 – Há várias palavras, frases e expressões da canção que fazem alusão a outros funks, (outros textos). Identifique uma que:

- se refere ao título de um funk do tipo criticado por Zeca Baleiro:

- se refere à mulher, de forma depreciativa, em funks apelativos:

- nos remete, nos faz lembrar uma espécie de ditado popular:

- é muito utilizada pela comunidade dos sambistas (é até título de um samba) e também pelos pagodeiros e funkeiros, referindo-se ao ato de dançar:

06 – O verso “dança com **malemolência**” (2ª estrofe), poderia ser dito de outras maneiras, substituindo-se a palavra destacada nas expressões “dança com **gingado**”, “dança com **molejo**”, “dança com **requebrado**”, “dança com **rebolado**”. Explique por que o termo “**malemolência**”, típico da linguagem informal, produz um efeito de sentido mais apropriado ao texto analisado.

07 – Além do ritmo e da linguagem (palavras e expressões) própria do funk, observamos no vídeo, que Zeca Baleiro utiliza outro recurso no modo de cantar esse estilo de música: uma “coreografia” sem criatividade artística. O cantor faz tudo isso num tom:

() moralista e preconceituoso () sério e arrogante

() antiético e intolerante () irônico e satírico

08 – Ao citar, aludir, referir-se a outros textos (letras) a tira abaixo mantém relação intertextual com canções do estilo funk. Leia-a e responda:



Escreva qual seria o “11º mandamento”: _____

09 – A tira abaixo também contém trechos de outros “funks”, o que configura o fenômeno da intertextualidade. Leia-a e responda à questão logo depois.



Na realidade o que predomina atualmente na programação da televisão é:

- () o funk de “qualidade” poética e musical, pois isso é cultura do povo.
- () o funk que denuncia as injustiças sociais contra as comunidades carentes.
- () o funk que faz apologia à violência praticada pelo crime organizado.
- () o funk “ostentação”, propagando valores de nossa sociedade de consumo.

10 – Tanto faz quem seja, cada um, (inclusive você), vai ter que responder pelo que faz e pelo que diz. Bote a mão na consciência, pois o mundo tá atoladinho

na lama. E agora? O que você tem a dizer, o que pode fazer, como ouvinte/leitor de funk (e de outros estilos de canção), para não se deixar atolar na alienação e, ao contrário, se conscientizar, se tornar cidadão crítico capaz de transformar esse mundo “atoladinho na lama”?

11 - Toda canção combina as linguagens verbal (a letra) e a musical (melodia/ritmo). Considerando que a palavra “batida” é muito usada como sinônimo de ritmo no plano musical do funk, percebemos que o cancionista:

- () investe mais na melodia que no ritmo
- () investe na melodia na mesma proporção que no ritmo
- () investe mais no ritmo do que na melodia
- () investe no ritmo dispensando totalmente a melodia

12 – Ainda levando em consideração a dimensão musical, ou seja, a melodia e o ritmo (a batida), explique por que se usa a palavra “pancadão” para se referir à maioria dos estilos de funk e a expressão “funk melody” para denominar somente um de seus tipos?

13 – O ritmo é um aspecto preponderante para determinar o gênero musical de muitas canções. Além dele, podem ser levados em consideração vários outros fatores, como os instrumentos utilizados, o modo de tocar e cantar, a temática abordada, o momento histórico, os interesses mercadológicos e midiáticos etc. Em qual dos itens abaixo todos os três gêneros/estilos musicais são caracterizados principalmente pelo ritmo?

- () samba, forró e música romântica () MPB, rock e música gospel
- () rap, pop e música sertaneja () funk, reggae e baião

14 – O músico e pesquisador Luiz Tatit considera a voz cantada como uma forma de expansão da oralidade, uma extensão da voz falada. Segundo seus estudos, uma das formas do cancionista harmonizar letra e melodia, em certos gêneros/estilos musicais, consiste em fazer a canção representar uma conversa cotidiana, em que o canto imita a fala de uma pessoa (enunciador) se dirigindo a outra (coenunciador). Escreva abaixo dois versos do Funk da lama em que esse fenômeno se mostra de modo mais explícito.

15 – De acordo com o texto, tanto faz se é:

- um craque do futebol mundial, brasileiro ou argentino:
- um padre/cantor teologicamente profundo ou superficial.
- uma cantora da música pop nacional ou estrangeira.
- um político de um determinado partido ou de outro.
- esse ou aquele cantor de música popular brasileira.
- homem ou mulher tratada como objeto sexual, de consumo.
- deputado com posição considerada de “direita” ou de “esquerda”.

Identifique algumas dessas pessoas citadas no Funk da lama, colocando seu nome ao lado:

- o padre/cantor que demonstra mais profundidade teológica: _____
- o padre/cantor que aparenta ser superficial teologicamente: _____
- deputado considerado um político com posição de “direita”: _____
- deputado com posição política considerada de “esquerda”: _____

4.2.2 Aula 02 – As sanfonas do rei

- Letra:

AS SANFONAS DO REI¹⁹

Autor: Tato
Interpretação: Falamansa

Meus sonhos já nem cabem num chapéu
E eu saio pra rua
Uma asa branca a colorir o céu
O céu, oh lua!

Dançando eu sou feliz
Nesse forró raiz
Ele me deu amor
Na vida tudo o que eu quis
E o coração me diz
Salve o amor, salve Luiz
Falar de amor, de fé, felicidade
Não é fácil não
Mas assim que era o rei do baião

Rei mandou fechar os olhos, escutar o coração
Rei mandou matar a fome e ajudar na plantação

¹⁹ Disponível em <http://www.kboing.com.br/falamansa/1-1124019/> Acesso em 10/05/2015.
Álbum: Tributo os 100 anos de Luiz Gonzaga. Gravadora/Selo: Deckdisc. Ano: 2012.

Rei mandou cruzar os dedos, já cansados de roer
 Rei mandou dizer que a arte é comadre do saber
 Não é fácil não
 Mas assim que era o rei do baião

Falou, tá falado
 Falou, tá falado
 Falou, tá falado
 As sanfonas do rei

Falou, tá falado
 Falou, tá falado
 Falou, tá falado

Tá ali tá escrito é o dito no dito
 Tá dado o recado
 Gonzaga falou

Falou, tá falado
 Falou, tá falado
 Falou, tá falado
 As sanfonas do rei

Falou, tá falado
 Falou, tá falado
 Falou, tá falado

• Aspectos discursivos

A canção “As sanfonas do rei”, como toda aquela que rende tributo a um determinado cancionista, estabelece uma série de relações interdiscursivas com as canções do homenageado e com aquelas de outros forrozeiros, sobretudo os que assumem o mesmo posicionamento discursivo de Luiz Gonzaga, configurando uma relação de adesão, de identificação com o forró tradicional. Nessa canção, também observamos casos de intertextualidade, o que ocorre com muita frequência, nessas situações de tributo a um determinado cancionista.

Quando se trata de um arquienuciador (*archéion*), ou seja, um cancionista consagrado que se torna paradigma para muitos outros, a ocorrência de diálogos entre canções, tanto na dimensão verbal, quanto no componente musical, assume proporções bem maiores. É o caso dessa música (forró) em homenagem a Luiz Gonzaga, ícone da música brasileira e maior expressão do cancionista nordestino.

É interessante observar que, no título, “As sanfonas do rei”, a palavra *sanfonas* não é empregada apenas como sinônimo de *instrumentos*,

pois, nesse contexto, ela constitui uma metáfora, designando toda obra musical, todo o repertório de canções de Luiz Gonzaga e de todos aqueles que são seus seguidores, que têm, no rei do baião, a fonte de suas produções cancionais. O valor semântico do termo *sanfonas*, portanto, manifesta a interdiscursividade que relaciona essa canção a muitas outras do gênero forró.

Vale destacar que as relações interdiscursivas indicadas não se restringem ao componente verbal da canção. Elas dizem respeito também à dimensão musical, envolvendo os aspectos melódicos e rítmicos propiciados pela sanfona, pela zabumba, pelo triângulo, pela forma de tocar tais instrumentos e pela forma de cantar. Aliás, vários fatores referentes ao discurso literomusical são responsáveis pela interdiscursividade envolvendo “As sanfonas do rei” e uma gama de canções denominadas de forró (o baião, o xote, o xaxado, o arrastapé etc.) que se identificam com o estilo de Luiz Gonzaga. A expressão “forro raiz”, mencionada na canção em homenagem ao rei do baião, revela um posicionamento musical, manifestando uma relação interdiscursiva de convergência com o forró tradicional, denominado “pé de serra”, e de divergência com o “forró das bandas”, designado de “forró eletrônico”.

As relações interdiscursivas podem ser estabelecidas entre canções por meio de vários aspectos de natureza musical (componentes melódicos e rítmicos). As relações dialógicas entre discursos cancionais também podem ser observadas no modo de cantar, nos instrumentos musicais utilizados, na cena de enunciação instaurada, no ethos dos enunciadores, podendo incidir até na vestimenta. Alguns cantores e grupos de forró tradicional usam até elementos da indumentária de Gonzagão, reunindo aspectos da cenografia nordestina, do boiadeiro e do cangaceiro. O chapéu de couro, por exemplo, é mencionado na letra da canção interpretada pelo grupo Falamansa. A propósito, o primeiro verso, “Meus sonhos já nem cabem num chapéu”, é um modo metafórico de indicar a abrangência, a grandeza da obra do criador do baião (e do forró) e de todas que dela são herdeiras.

Já o fenômeno da intertextualidade pelo processo de copresença (fragmentos/textos inseridos), ocorre um de forma explícita (a referência) e outro de modo implícito (a alusão). Tudo o que é dito no texto verbal refere-se a

Luiz Gonzaga, porém, nem tudo que se diz, constitui referência à letra de alguma(s) das canções de seu repertório. A ocorrência de relação intertextual se manifesta explicitamente no verso “Uma **asa branca** a colorir o céu”. Embora a expressão em negrito não apareça como substantivo próprio, em virtude das letras iniciais minúsculas, é evidente a referência ao título da mais conhecida canção do repertório gonzagueano, considerada “o hino do Nordeste”.

Na letra, conforme mencionado, identificamos casos típicos de relação intertextual implícita por meio da alusão. O verso “O céu, oh lua!” remete a duas canções do repertório de Gonzagão, uma delas, “Olha pro céu”, bastante conhecida, pois até hoje é muito executada nas festas juninas: (“Olha pro céu meu amor / Vê como ele tá lindo / Olha pra aquele balão multicolor / Como no céu vai sumindo”...). A outra canção aludida é “Luar do sertão”, composta por Catulo da Paixão Cearense, gravada por Luiz (“Não há, oh gente, oh não / Luar como esse do sertão”...). A expressão “oh lua!” também faz alusão a um apelido de Gonzaga que era chamado de “Lua”.

Os versos “Falar de amor, de fé, felicidade / Não é fácil não / Mas assim era o rei do baião” fazem alusão a várias canções gonzagueanas que tratam desses temas e, ao afirmar que isso “não é fácil não”, o texto alude à temática do fenômeno da seca e suas consequências (fome, emigração etc.), presentes nas canções interpretadas por “Lua”. É curioso notar que tais temas se misturam, embora um ou outro seja predominante nas letras de músicas do repertório de Luiz.

Não é exagero afirmar que a obra de Luiz Gonzaga trata praticamente de todos os assuntos atinentes à vida do nordestino, sobretudo do sertão. Podemos citar, a título de ilustração, algumas canções que abordam a fé: “Ave Maria Sertaneja”, “Procissão”, “Frei Damião”, entre outras; a felicidade: as canções que abordam a alegria dos festejos nordestinos, como “Olha pro céu”, “Noites brasileiras”, “São João na roça”, “Dança da moda”; o amor sentimental/sensual: “Rosinha”, “Ana Rosa”, “Xote das meninas”, “Cheiro de Carolina”, “Vem morena”, “Xamego” etc.), e o amor fraternal, nas canções em que o enunciador é solidário ao outro, ao tratar de questões sociais: “Vozes da seca”, “A morte do vaqueiro”, “A triste partida”, “Xote ecológico” etc.

Nos versos “Rei mandou fechar os olhos, escutar o coração / Rei mandou matar a fome e ajudar na plantação” a alusão remete a todas as canções que abordam o tema da seca e suas consequências: “Asa Branca”, “A volta da Asa Branca”, “Súplica cearense”, “Vaca Estrela e Boi Fubá”, entre outras. Em “Súplica cearense”, o tema da seca é relacionada á religiosidade (à fé), enquanto em “Asa Branca” o fenômeno climático nordestino é associado ao sentimento de amor e esperança: “Quando o verde dos teus óios / Se espaiá na plantação / Eu te asseguro na chore não viu / Que eu voltarei viu meu coração”).

O verso “Rei mandou cruzar os dedos, já cansados de roer” faz alusão a canções que falam de esperança, pela chegada da chuva, pela volta à terra natal ou aos braços da mulher amada, mas também remete a uma canção em particular intitulada “Roendo as unhas”. Já no verso “Rei mandou dizer que a arte é **comadre** do saber”, a palavra em negrito estabelece uma relação com muitas canções que abordam uma forma de tratamento entre pessoas, muito comum no sertão: comadre/compadre, madrinha/padrinho. Isso pode ser observado no trecho de duas canções: “Fogueira de São” (“...vou chamar dona Chiquinha / para ser minha madrinha / na fogueira de São João”) e “Viva meu padim” (“... viva meu padim, viva meu padim Cícero Romão”).

Nos versos “Tá ali tá escrito / É o dito no dito / Gonzaga falou / Falou tá falado”, a canção indica uma relação dialógica com tudo o que está dito na obra do rei do baião, ou seja, seu repertório e todo discurso que refere a ele, registrado nas mais diferentes mídias: livros, revistas jornais, discos (de cera, vinil e cd), cordéis, documentários, filmes, *sites* etc.

Enfim, destacamos dois aspectos curiosos na canção “As sanfonas do rei”. O primeiro é que a introdução da música é feita com uma batida de violão, que mais lembra um estilo pop, todavia, com a entrada dos demais instrumentos logo se configura o forró (um forró/baião ou um baião forrozado), um “pé de serra” característico do posicionamento musical chamado forró universitário, iniciado pelo grupo Falamansa. O segundo detalhe curioso é a forma como a canção termina. Quando vai chegando ao final, cessam os instrumentos musicais e apenas soam as vozes dos integrantes do grupo, repetindo os versos “Falou tá falado / Falou tá falado / Falou tá falado”.

Em seguida, as vozes cessam de forma brusca de modo a produzir dois efeitos aparentando um paradoxo. Um deles dá a impressão de que os enunciadores/locutores dizem assim: “falou tá falado e pronto, pois é palavra de um rei”. A outra produz a sensação de que a expressão “falou tá falado” denota ideia de continuidade do discurso, ou seja, que o “dito” por Gonzagão continuará a ser dito, a ser retomado na produção de outros discursos cancionais, como faz a comunidade forrozeira que reforça o posicionamento discursivo de Luiz no âmbito da prática discursiva literomusical.

Observamos, portanto, que não só através do que é dito na letra, mas também na melodia/ritmo, no modo de cantar e de tocar os instrumentos, a canção “As sanfonas do rei” cria um clima sonoro musical que remete a toda obra musical de Luiz Gonzaga.

• Roteiro de atividades

1º momento: motivação

- Os alunos são convidados a escutar a introdução musical de uma canção (As sanfonas do rei), que inicia apenas com a batida de um violão, e são desafiados a identificar, pelo ritmo, qual o gênero/estilo da música que depois irão ouvir na íntegra.

2º momento: ativação do conhecimento prévio, levantamento de hipóteses.

- Após os alunos se manifestarem acerca do gênero/estilo, apresenta-se o título da canção e solicita-se que, a partir dele, a turma levante hipóteses sobre o que será dito na canção que escutará a seguir.

3º momento: escuta da canção apresentada em vídeo

- Exibe-se o vídeo gravado pelo grupo Falamansa, apresentando a canção em homenagem a Luiz Gonzaga.

4º momento: atividade de leitura/análise em grupo (letra e questionário)

- Distribuir cópia da letra e questionário com questões favorecendo a construção de sentidos, a compreensão leitora, do texto verbal e do aspecto musical. Se necessário, deve-se promover escuta da canção novamente.

5º momento: proposta de atividade externa

- Com a canção “As sanfonas do rei”, o grupo Falamansa faz uma homenagem a Luiz Gonzaga, o rei do baião. A letra da música afirma: “Falar de amor, de fé, felicidade / Não é fácil não / Mas assim que era o rei do baião”. Com base nessa afirmativa, pesquise na Internet, em outras fontes de consulta, ou entreviste alguém, e liste canções de Gonzagão que abordam os seguintes assuntos:

- seca/chuva/emigração
- festas juninas e outras
- religiosidade (fé) do nordestino
- amor/saudade/felicidade amorosa
- ecologia, exaltação à natureza
- costumes (fala, comida, vestimenta etc.)

- Entretenimento/valorização cultural: conheça e escute a música nordestina

Além do grupo Falamansa, há vários outros que se posicionam como forró universitário, entre os quais destacamos: Rastapé, Baião de Quatro, Trio Forrozão, Trio Virgulino, Trio Forró Moleque, Clã Brasil, Cacimba de Aluá, Kabras da Peste. Além deles, muitos outros cancionistas compõem e/ou cantam o chamado forró raiz como, Waldonys, Flávio José, Maciel Melo, Nando Cordel, Elba Ramalho, entre outros que, com algumas inovações, seguem a trilha do forró tradicional, influenciados pela obra musical, principalmente, de Luiz Gonzaga, Jacson do Pandeiro, Dominginhos, Marinês, Trio Nordestino e Os 3 do Nordeste. Na Internet há vários “sites” com as canções desses e outros autênticos artistas que a mídia comercial pouco ou nada divulga.

6º momento: avaliação da atividade

- No final, solicitar que os alunos avaliem o conjunto de atividades realizadas, apontando os aspectos positivos e negativos da proposta de leitura da canção, expressando suas opiniões de forma bem sintética, oralmente ou pelo registro escrito.

• **Questionário aplicado**

01 – A expressão “as sanfonas do rei” se refere:

() a todas as sanfonas que o rei tocou durante sua trajetória na música nordestina.

() às sanfonas que ele tocava, colecionava e àquelas que doava a outros sanfoneiros.

() a todas as sanfonas, sanfoneiros, músicos, cancionistas influenciados por ele até hoje.

() às sanfonas que ele tocava e hoje estão expostas num museu em sua homenagem.

02 – Os versos “Uma asa branca a colorir o céu / Oh céu, oh lua!” fazem referência à canção Asa Branca, que se tornou o “hino do nordeste”, mas também fazem alusão a outras duas, uma delas, inclusive, é até hoje muito executada nas festas juninas. Que música é essa? E a outra? Identifique-a(s) escrevendo abaixo o(s) título(s) ou trecho(s) da(s) letra(s) daquela(s) que você lembra.

03 – No verso “O rei mandou matar a fome e ajudar na plantação”, o autor se refere ao conteúdo de várias canções de Luiz Gonzaga, abordando a seca no Nordeste e suas consequências como a fome e a migração. Escreva abaixo o título, verso ou trecho de uma música que trata dessa temática.

04 – O verso “Rei mandou cruzar os dedos, já cansados de roer”, faz alusão a uma canção gravada por Luiz. Que música é essa?

() Asa Branca () Assum preto () Triste Partida () Roendo as unhas

05 – O grupo Falamansa inicia a canção “As sanfonas do rei”, com o som de um violão. Mas a formação tradicional básica de um regional de forró conta com outros três tipos de instrumentos musicais. Quais são eles?

() sanfona, guitarra e bateria () sanfona, zabumba e triângulo

() sanfona, pandeiro e afoxé () sanfona, teclado e baixo elétrico

06 – Em reportagem publicada pela Revista Caras, “on line”, em 13/12/2012, dia do lançamento do álbum com músicas homenageando o rei do baião, o autor de “As sanfonas do rei”, Tato, líder do grupo Falamança, declarou que Luiz Gonzaga levou sua mensagem de alegria e esperança para as pessoas e marcou a história da música brasileira. Sobre o álbum “As Sanfonas do Rei”, Tato garantiu que preservou o ritmo das músicas e que foi fiel às gravações originais: “Mesmo nas pequenas mudanças, o Luiz está ali naturalmente”. Na canção que ouvimos, foi possível perceber a fidelidade (com pequenas mudanças) ao estilo de Gonzaga? Explique argumentando.

07 – Na mesma reportagem, Tato também deu a seguinte declaração: “A referência do Falamansa é o Luiz Gonzaga, escutamos a vida inteira e nos inspiramos, além do ritmo, na preocupação de passar a mensagem de alegria e fé diante das dificuldades. Ele se preocupava com este conteúdo e nós herdamos isso dele musicalmente”. Que trechos da canção (farró) que escutamos comprovam o que Tato afirma sobre o conteúdo das músicas do rei do baião?

08 – Numa entrevista concedida ao programa “Sintonia” da TV Câmara, disponível no site daquela emissora, o músico Dominginhos, que foi considerado o sucessor de Luiz Gonzaga, foi indagado sobre as várias denominações que são dadas ao farró. Na sua resposta, o cancionista afirmou que “o farró pé de serra é o que Gonzaga fazia”, hoje denominado por uma determinada comunidade forrozeira de “farró universitário”. Sobre as bandas, Dominginhos declarou que “elas tomaram conta do farró no Brasil sem fazer farró”. Levando também em consideração o que Tato do Falamansa afirmou, por que a música das bandas não é considerada farró, como sugere Dominginhos?

09 – A palavra farró se refere a uma festa e a vários gêneros/ritmos musicais. Mas na mesma entrevista à TV Câmara, Dominginhos, deixa claro que a palavra farró também denomina um gênero musical específico e o diferencia do baião ao afirmar que “o baião é o principal, o farró entrou depois. O baião é

mais simples e o forró tem mais swing, tem mais uma batidinha no zabumba, que dá mais swing a ele.” Por essas palavras Dominginhos evidencia que:

- () o forró é muito diferente do baião () o forró é derivado do baião
 () forró e baião não se distinguem () o forró é mais lento que o baião

10 – Se utilizarmos a palavra forró para designar, ao mesmo tempo, vários estilos musicais, podemos estar fazendo uma referência aos gêneros:

- () baião, xote e arrasta-pé () baião, arrasta-pé e valsa
 () baião, samba e xote () baião, pagode e axé music

11 – Após os versos “Tá ali tá escrito é o dito no dito / Tá dado o recado / Gonzaga Falou / Falou tá falado”, o que o autor quer dizer sobre o “rei do Baião”?

12 – No plano musical desse forró, você gostou da melodia e do ritmo? Além do violão, no início, percebeu o som do zabumba, do triângulo e da sanfona. Afora o violão qual o instrumento mais perceptível na escuta dessa canção?

4.2.3 Aula 03 – Pão de cada dia

• Letra:

PÃO DE CADA DIA²⁰

Autor e intérprete: Gabriel O pensador

Mais um dia de trabalho querido diário
 Eu ralo feito otário e ganho menos do que eu valho
 Mas necessito de salário que é bem menos que o necessário
 Hoje os rodoviários tão em greve por melhores honorários
 E eu procuro um que me leve eu tenho horário
 Não posso chegar atrasado não posso ser descontado
 Se eu falar que foi greve meu chefe pode ficar desconfiado
 E se o desgraçado quiser me dar um pé na bunda
 Eu vou pro olho da rua e rapidinho ele arruma outro pobre coitado
 Desempregado desesperado é que mais tem (olha o ônibus!!)

Hein? Já vem lotado gente pra cacete vidro quebrado (foi piquete)
 Motorista com um porrete do lado
 Ele furou a greve porque também teme ficar desempregado
 Deixar seu filho desamparado

²⁰ <http://www.letrasdemusicas.fm/gabriel-o-pensador/pao-de-cada-dia> Acesso: 10/05/2015.

Quem sabe ser despejado do barraco
 (E o aluguel lá no morro também já tá puxado)
 Eu nem sei se eu tô sendo otário ou esperto
 Eu tô aqui mas também tô torcendo pra greve dar certo)
 Eu fico calado porque eu também tô preocupado
 O meu salário até o fim do mês já tá contado
 E o meu moleque tá todo gripado
 Se eu tiver um imprevisto eu vou ter que comprar remédio
 Num sei como é que eu faço eu não sou médico
 Se precisar eu vou ter que pedir um vale na batalha
 Como um esfomeado pede uma migalha
 E o canalha lá pode até negar e aí vai ser pior
 Porque o meu único ganha-pão é esse meu suor

Preciso do pão de cada dia e num sô filho do padeiro
 Então preciso do dinheiro

Eu tô no meu carro me olho no espelho eu acho hilário
 Eles acham que eu num trabalho só porque eu sou um "empresário"
 Meus funcionários devem achar que eu sou um porco mercenário
 Mas eu num sô nenhum milionário
 Pra ser mais claro eu tô num mato sem cachorro
 Se eu corro o bicho pega se eu fico o bicho come
 Pra quem vou pedir socorro? Chapolim? Super-homem?
 As despesas me consomem os lucros são poucos
 E ainda tenho que pagar meus homens e zelar pelo meu nome
 Que Sufoco! O governo num ajuda
 Empréstimo de banco nem pensar!
 Sem contar faculdade dos filhos pra pagar
 Eles pensam que eu sou marajá!! (Num dá?)
 Não vai dar "Insensível você diz"
 Mas é impossível eu te aumentar "impossível te fazer feliz"
 Eu nunca quis ver meus empregados cansados com fome
 Mas o aumento tá negado agora some que eu tô ocupado no telefone
 Eu não sou Raul Pelegrini essas coisas me deprimem e tal
 "Mas é que eu tenho que manter a minha fama de mau"
 Durão afinal eu sou o patrão Não posso ser sentimental
 Porque eu não tenho dinheiro de sobra
 Talvez tenha que demitir mão de obra com urgência
 Eu não consigo dormir Não consigo superar a concorrência
 Não sei se eu vou enfartar ou se eu vou à falência

Preciso do pão de cada dia e num sou filho do padeiro
 Então preciso do dinheiro

(Melhor do que dar um peixe a um homem é ensiná-lo a pescar)
 Então me ensina onde eu pesco grana
 Porque peixe só tem se comprar
 Tem que pagar pra comer
 Tem que pagar pra dormir
 Tem que pagar pra beber pra esquecer e até pra morrer
 Tem que ter pois vão te pedir (dinheiro)
 Pro enterro (dinheiro) pro caixão (dinheiro)

Pro velório (dinheiro) pro sermão
 E eu tenho que me cuidar
 Porque o dinheiro mesmo pode interferir no nosso destino
 Fazer o sino tocar Influenciar qualquer menino a nos matar
 Você não sabe o que é capaz de fazer por dinheiro
 Alguém que não tem nada a perder
 E vê a TV do mundo inteiro mostrar tudo o que há pra se ganhar
 Pra quem está no fundo do poço
 O único caminho é pro alto nem que seja por cima do seu cadáver
 Moço eu vejo isso o tempo inteiro eu sou coveiro (sério?) Sem mistério
 No cemitério é onde eu cavo o meu pouco dinheiro
 Eu sou importante Deus tá de prova
 A todo instante ele me manda gente e eu sempre abrindo as covas
 Até hoje eu não sei se ele me perdoou
 Do dia em que eu mexi naquele defunto cheio de dente de ouro
 Dei uma de dentista e deixei o rosto do corpo todo torto
 Mas é que eu ganho muito pouco
 Aliás eu tenho nem onde cair morto

Preciso do pão de cada dia e num sou filho do padeiro
 Então preciso do dinheiro

Eu sou PM Não pense que é fácil Tem que ser malandro
 Pra viver se arriscando rondando pra cima e pra baixo
 Na corda bamba posso tombar na próxima curva
 E minha mulher em casa estraga as unhas com medo de ser viúva
 E os meus nervos também não são de aço
 Meu caráter muito menos por isso eu sempre faço meus cambalachos
 Com o tráfico eu já tô mancomunado
 Quando eu não tô dormindo ou tô trincando ou extorquindo os viciados
 Eu fico rindo e o bolso do uniforme fica inchado
 Hí! Hí! Um cafezinho aqui! Uma cervejinha ali (tô ligado)
 Rá! Eu sei que eu não presto!
 Meu colega diz (cê tá exagerando) Ah você que é muito honesto!
 Detesto lição de moral cê devia fazer igual e abusar da autoridade
 Esse é o único poder que essa droga de sociedade
 Me dá o prazer de sentir o gostinho
 Não tô nem aí se você prefere bancar o policial bonzinho perfeito
 Mas vou continuar do meu jeito não sou super herói
 E pimenta nos olhos dos outros não dói
 E assim como o rato rói a roupa do rei de Roma
 Eu vou roendo grana o poder me corrói
 Tá me corrompendo e a soma vai crescendo (Manda!)
 Morrer é o que num posso mas quanto aos negócios fica frio
 Enquanto houver crime no Rio eu num volto pra casa de bolso vazio

Preciso do pão de cada dia e num sou filho do padeiro
 Então preciso do dinheiro

E eu sou o dinheiro
 Todos me amam todos me querem todos adoram sentir meu cheiro
 Mas eu não sou democrático Eu sou ingrato
 Quem mais produz riqueza é quem tem menos na mesa que chato
 Pra quem me controla a carne sobra no prato

Enquanto outros não me conhecem e comem rato
 É fato real rato sem sal saiu no jornal Eu sou imundo que tal?
 Eu sou o grande culpado nesse mundo tão desigual
 E gero o preconceito social
 Loto jogo do bicho cês sonham comigo o tempo inteiro
 O capitalismo é que nem Silvio Santos (Oi Tudo por dinheiro!)
 É que vocês pensam pequeno
 Vocês são um bicho muito ingênuo
 O que parece ser o antídoto pode ser o próprio veneno
 E o que parece essencial talvez seja supérfluo
 E o que cês sonham encontra lá longe tão perto!
 A felicidade é uma muleta e vocês são todos mancos
 Ela não cabe numa maleta não cabe no cofre não cabe em bancos
 Qualquer que seja a profissão que você exerça
 Não deixe que a sua (fixação) por Tio Patinhas lhe suba a cabeça
 Vocês humanos estão cegos me supervalorizam demais cada vez mais
 A cada segundo que passa deixam seu mundo em constante ameaça
 Me pondo acima de Deus e o diabo desse jeito eu acabo com a sua raça.

• Aspectos discursivos

Em termos discursivos, o aspecto marcante da canção “Pão de cada dia” é o caráter polifônico do seu texto verbal. Nele ouvimos vozes de diversos enunciadores, expressando diferentes pontos de vista, configurando a polifonia com o mesmo sentido da noção introduzida no âmbito das formulações teóricas bakhtinianas. Ou seja, não se trata apenas da presença de múltiplas vozes nos termos propostos por Ducrot (1984), fenômeno que recebe de Faraco (2009) a denominação de plurivocidade, conforme discutimos anteriormente.

Em cada estrofe, identificamos as vozes de diferentes enunciadores: o trabalhador assalariado, o empresário, o cozeiro, o policial com seu colega, e o dinheiro personificado. Muitas delas estabelecem entre si relações conflituosas e mostram-se na materialidade do texto (intertextualidade e polifonia), e outras que, mesmo não mostradas, são apreendidas na dimensão semântica, configurando a interdiscursividade, inclusive no nível lexical. O verbo “demitir”, presente na voz do empresário, por exemplo, tem um sentido positivo para o patrão, pois, para ele, é uma solução, enquanto, para o empregado, a mesma palavra, que nem aparece na sua fala, tem um valor semântico negativo, pois significa um problema.

Além dessas vozes principais, ecoam várias outras, muitas delas nas falas dos próprios enunciadores mencionados. Algumas delas na forma de discurso relatado, outras na forma de citação de fragmentos/textos de outrem,

com pequenas alterações que não comprometem a identificação dos textos citados, evidentemente, para quem os conhece. O fenômeno da intertextualidade, portanto, ocorre com muita frequência na letra do rap de Gabriel O Pensador que, além de autor, é também o locutor (cantor/intérprete). Com base nesse texto, é fácil perceber que há vários enunciadores, enquanto as funções de locutor e de autor são desempenhadas pela mesma pessoa.

Sobre a ocorrência da intertextualidade, é interessante destacar a presença de textos/fragmentos de diferentes gêneros. Na letra do rap podemos identificar: provérbios (“E pimenta nos olhos dos outros não dói”), trava-língua (“E assim como o rato rói a roupa do rei de Roma”), frases-feitas (“eu tô num mato sem cachorro”, “eu tenho nem onde cair morto”, eu acabo com sua raça”), enunciados utilizados de modo repetitivo por pessoas famosas (Oi, tudo por dinheiro!) e trechos de letras de outras canções (“insensível você diz” / “impossível te fazer feliz”, “tem que pagar pra comer... / tem que pagar pra beber... / e até pra morrer, “Mas é que eu tenho que manter minha fama de mau”). Há até um ditado popular alterado que já configura um intertexto na letra de outra canção: “Se eu corro o bicho pega se eu fico o bicho come”. Na canção “Homem com H”, de Antônio Barros, gravada inicialmente pelo grupo de forró “Os 3 do Nordeste” e, depois pelo cantor Ney Matogrosso, esse provérbio aparece na sua forma original: “Se correr o bicho pega, se ficar o bicho come”. É curioso notar, ainda, a referência à oração “Pai Nosso”, no título da canção, “Pão de cada dia”, e a alusão ao gênero textual/discursivo “diário”, no primeiro verso: “Mais um dia de trabalho querido diário”.

A linguagem coloquial é outra característica marcante nas falas dos diferentes enunciadores, mesmo na voz do empresário. Isso contribui para que a enunciação imite a conversa cotidiana. O autor da canção, portanto, utilizou o processo da figurativização, ao provocar a impressão de que cada enunciador está se dirigindo ao ouvinte. Esse recurso é utilizado de maneira tão contundente no rap, que se torna um traço identificador desse gênero/estilo musical, em que o modo de cantar mais parece um modo de falar.

Além da voz que canta assumir a feição da voz que fala, nesse rap (como ocorre comumente nesse gênero/estilo musical), a melodia e a harmonia (acompanhamento instrumental), desempenham um papel secundário. O

cancionista rapper dá prioridade à letra e, por isso, a melodia é constituída por uma sucessão de notas que se repetem quase sem variações. O ritmo característico é obtido mais pela duração dos trechos melódicos, pela alternância de sons e silêncios, do que pela batida de instrumentos de percussão, como ocorre, por exemplo, no funk, no samba, nos gêneros do forró (baião, xote, xaxado, arrastapé etc.), entre outros estilos musicais que são caracterizados principalmente pelo elemento rítmico.

Enfim, é preciso ressaltar que a letra desempenha uma função relevante no rap em virtude do seu forte teor de crítica social, pela abordagem de temas relacionados a questões de grande importância em nossa realidade atual. A letra da canção “Pão de cada dia” propicia uma profunda reflexão sobre vários problemas socioeconômicos, ligados ao trabalho (emprego/desemprego, salário, exploração de mão de obra, relações patrão/empregado), à corrupção, à fome, à falta de assistência de saúde, entre outros, todos convergindo para uma questão central, o dinheiro, que é tratado na sua dimensão paradoxal sendo, ao mesmo tempo, solução e problema na sociedade de consumo em que vivemos.

• Roteiro de atividades

1º momento: motivação

- Exibir vídeo sem áudio com várias imagens estáticas alusivas ao que é abordado na letra da canção.

2º momento: ativação do conhecimento prévio, levantamento de hipóteses

- Informar aos alunos o título da canção “Pão de cada dia” e levá-los a levantar hipóteses sobre o que a letra da canção abordará, tendo em vista, também, que as imagens exibidas no vídeo estão relacionadas a sua temática.

3º momento: Leitura preliminar da canção conjugada às imagens

- Escutar a canção paralelamente à exibição das imagens em vídeo e depois solicitar que os alunos exponham o que compreenderam, quais aspectos da canção consideram relevantes, na letra, na música e no modo de cantar o rap.

4º momento: Atividade de compreensão leitora (interpretativa/crítica), em grupo

- Distribuir para grupos de alunos a letra escrita do rap e uma folha com questões que favoreçam uma leitura/análise mais ampla da canção. Em seguida, propor a socialização e discussão, envolvendo a turma toda.

5º momento: proposta de atividade externa

- Na música popular brasileira existem várias canções que abordam questões sociais de modo crítico, irônico, satírico e jocoso. Escolha uma das opções propostas abaixo e realize sua atividade externa, pesquisando na Internet e/ou outras fontes de consulta.

Opção 1

- liste pelo menos cinco canções que abordam o problema da exploração do trabalhador brasileiro e faça um pequeno comentário explicando como o autor trata dessa questão social e expresse a sua posição sobre o tema.

Opção 2

- o autor de Pão de cada dia, Gabriel O pensador, tem várias canções do gênero/estilo rap com forte teor de crítica social, tratando de diferentes temas da realidade que vivenciamos em nosso país. Escolha uma delas, escute a música, analise a letra, reflita e realize um pequeno comentário sobre a abordagem do rapper para mostrar o que você pensa acerca do assunto.

6º momento: avaliação da atividade

- Solicitar que os alunos avaliem a atividade, oralmente, ou por meio da escrita de um pequeno texto, uma frase, uma palavra, na folha que receberam.

• Questionário aplicado

01 – ***Pão de cada dia*** é um rap composto e também cantado (interpretado) por Gabriel O Pensador. O rapper brasileiro desempenha, portanto, as funções de autor e de locutor (emissor) dessa canção. Mas no texto aparecem vozes de diferentes enunciadores, ou seja, tipos de personagens, que representam pessoas ou objetos personificados. Identifique de quem é a voz predominante (quem é o enunciador principal) em cada uma das cinco estrofes e no refrão.

- na 1ª estrofe e no refrão: _____

- na 2ª estrofe e no refrão: _____
- na 3ª estrofe e no refrão: _____
- na 4ª estrofe e no refrão: _____
- na 5ª estrofe: _____

02 – O refrão, “Preciso do pão de cada dia e num sou filho de padeiro / Então preciso do dinheiro”, não é mencionado após a última estrofe do rap. Explique por que motivo isso acontece no texto musical de Gabriel O Pensador, considerando que, nas canções, o refrão normalmente é repetido após cada uma das estrofes.

03 - Raul Pelegrini é um personagem representado por Tarcísio Meira, na novela Pátria Minha exibida pela Rede Globo na década de 1990. No contexto do rap, considerando quem é e o que diz o enunciador na segunda estrofe, dá para concluir que esse personagem devia ser:

- () um policial corrupto mancomunado com os traficantes de drogas
- () um trabalhador que apoiava greve, mas tinha medo de ser demitido
- () um empresário sem escrúpulo, cruel, que devia ser vilão na novela
- () um empregado que lutou, virou patrão, representando o herói da novela

04 - O texto (letra) do rap cita vários outros textos ou fragmentos, fenômeno denominado intertextualidade (texto ou parte inserido em outro). Na letra dessa canção há vários ditados populares (provérbios), frases feitas muito utilizadas na linguagem informal e também trechos de canções. Sobre essas ocorrências, faça o que é solicitado abaixo.

- a) Identifique os ditados populares (provérbios) citados no rap com algumas alterações e escreva abaixo pelo menos quatro deles:

- b) Localize no texto do rap as chamadas “frases feitas” utilizadas com frequência na linguagem informal (coloquial) do nosso cotidiano e escreva quatro delas abaixo:

c) Coloque o número referente ao cantor ou grupo musical, relacionando-o ao trecho (um pouco modificado) da sua canção, citada no rap.

(1) Roberto Carlos, (2) Titãs, (3) Os 3 do Nordeste e (4) Sílvia Brito

() “Insensível você diz”, “impossível te fazer feliz”

() “Mas é que eu tenho que manter a minha fama de mal”

() “Tem que pagar pra comer... tem que pagar pra beber...”

() “Se eu corro o bicho pega se eu fico o bicho come”

05 – Essas frases feitas, esses ditados populares (provérbios) e esses trechos de canções, com algumas modificações foram utilizadas na canção:

() como paródia para contrariar o sentido dos trechos/textos citados

() como uma forma de plagiar os textos alheios que foram citados

() como estratégia criativa para reforçar o sentido do que é dito no rap

() como forma de criticar frases feitas, provérbios e canções alheias

06 – Muitos estudiosos da linguagem consideram que um texto é polifônico quando apresenta múltiplas vozes. Outros afirmam que, além de ter várias vozes, é necessário que essas vozes apresentem diversos pontos de vistas, diferentes modos de entender a realidade (visões de mundo), ou seja, distintos posicionamentos ideológicos. Quando há muitas vozes, mas elas representam um modo único de compreender a vida, a sociedade, faz com que o texto seja considerado monofônico. O rap “O pão de cada dia” é considerado polifônico:

() somente porque há nele diversas vozes de diferentes enunciadore

() porque há várias vozes, cada uma com um diferente ponto de vista

() porque há várias vozes e todas representam uma mesma visão de mundo

() porque as várias vozes no rap são de um único enunciadore

07- Toda canção, é constituída pela conjugação da linguagem verbal (a letra) e a musical (melodia e ritmo). Com base no rap “Pão de cada dia” que você escutou, podemos afirmar, sobre esse estilo de música, que:

() a melodia exerce a função mais importante

() o ritmo dispensa totalmente a melodia

- () a melodia não é tão explorada, elaborada, como na maioria das canções
- () os instrumentos de percussão têm mais destaque que os eletrônicos

08 – Acerca do modo de cantar o rap, conforme você escutou, é verdadeira a seguinte afirmativa:

- () o cantor de rap é semelhante ao cantor de música romântica, pois explora, com frequência, variações (ascendentes e descendentes) na voz e prolonga as notas musicais nos sons vocálicos, que caracterizam canções passionais.
- () a maneira do rapper cantar não se distingue dos cantores de outros tipos de gênero musical.
- () o rapper canta imitando a língua falada ou seja, o canto submete-se às inflexões próprias da fala.
- () o cantor do rap entoa as palavras de forma demasiadamente lenta, pois esse modo de cantar é característico desse gênero/estilo de canção.

09 – Além dos enunciadores principais de cada estrofe, há outros que não se expressam cantando, mas literalmente falando. Escreva abaixo algumas expressões do texto que são pronunciadas em língua falada e não cantadas.

10 – Na letra do rap predomina que variedade linguística?

- () a linguagem coloquial/informal
- () uma linguagem cheia de erros
- () a norma padrão/formal
- () a norma culta do português

11 – O rap é um gênero musical originário dos Estados Unidos, que significa “rhythm and poetry” (ritmo e poesia). Você considera que o rap “Pão de cada dia” tem caráter poético. Por quê?

12 – Explique, argumentando, por que esse rap recebeu de seu autor o título “Pão de cada dia”.

13 – Faça um pequeno comentário sobre a questão do dinheiro, conforme a abordagem realizada no rap.

4.2.4 Aula 04 – Caviar e Nós é Jeca mais é jóia

• Letra I

CAVIAR²¹

Autores: Autores: Barbeirinho do jacarezinho,
Luiz Grande e Mauro Diniz
Intérprete: Zeca Pagodinho

Você sabe o que é caviar?
Nunca vi, nem comi, eu só ouço falar
Mas você sabe o que é caviar?
Nunca vi, nem comi, eu só ouço falar

Caviar é comida de rico
Curioso fico, só sei que se come
Na mesa de poucos fartura adoidada
Mas se olha pro lado depara com a fome
Sou mais ovo frito, farofa e torresmo
Pois na minha casa é o que mais se consome
Por isso, se alguém vier me perguntar
O que é caviar, só conheço de nome

Você sabe o que é caviar?
Nunca vi, nem comi, eu só ouço falar
Mas você sabe o que é caviar?
Nunca vi, nem comi, eu só ouço falar

Geralmente quem come esse prato
Tem bala na agulha não é qualquer um
Quem sou eu pra tirar essa chinfra
Se vivo na vala pescando muçum
Mesmo assim não reclamo da vida
Apesar de sofrida, consigo levar
Um dia eu acerto numa loteria
E dessa iguaria até posso provar

Você sabe o que é caviar?
Nunca vi, nem comi, eu só ouço falar
Mas você sabe o que é caviar?
Nunca vi, nem comi, eu só ouço falar

• Letra II

NÓIS É JECA MAIS É JÓIA²²

Autor: Juraíldes da Cruz
Intérprete: Xangai

Se farinha fosse americana
Mandioca importada

²¹ <http://letras.mus.br/zeca-pagodinho/78414/> Acesso em 10/05/2015.

²² <http://www.vagalume.com.br/xangai/nois-e-jeca-mais-e-joia.html> Acesso em 10/05/2015.

Banquete de bacana
Era farinhada

Andam falando qui nós é caipira
Qui a nossa onda é montar a cavalo
Qui a nossa calça é amarrada com imbirá
Qui a nossa valsa é briga de galo
Andam falando que nós é butina
Mais nós num gosta de tramóia
Nóis gosta é das menina
Nóis é jéca mais é jóia
Mais nós num gosta de jibóia
Nóis gosta é das menina
Nóis é jéca mais é jóia

Se farinha fosse...

Andam falando qui nós é caipira
Qui nós tem cara de milho de pipoca
Qui o nosso roque é dançar catira
Qui nossa flauta é feita de tabóca
Nóis gosta de pescar traíra
Ver as bichinha gemendo na vara
Nóis num gosta de mentira
Nóis tem vergonha na cara
Ver as bichinha chorando na vara
Nóis num gosta de mentira
Nóis tem vergonha na cara

Se farinha fosse...

Andam falando que nós é caipora
Qui nós tem qui aprender ingrês
Qui nós tem qui fazê xuxéxu fóra
Deixe de bestáge
Nóis nem sabe o português
Nóis somo é caipira pop
Nóis entra na chuva e nem móia
Meu ailóviú
Nóis é jeca mais é jóia

Tiro bicho de pé com canivete
Mais já tô na internet
Nóis é jéca mais é jóia

• Aspectos discursivos

Em virtude de seu refrão referir-se a “banquete de bacana”, a canção “Nóis é jeca mais é jóia” seria, a princípio, apenas uma estratégia de motivação para introduzir a leitura/análise discursiva do samba “Caviar”, que trata de um tipo de comida de rico. Entretanto, percebemos que as duas

canções apresentam muitas questões em comum e, em virtude disso, decidimos realizar uma abordagem leitora conjunta, construindo o sentido de ambas, comparando suas semelhanças e diferenças, tanto no aspecto verbal, quanto no componente musical.

No que diz respeito ao texto verbal (a letra), é interessante destacar que o enunciador, em cada canção, assume a sua condição social de forma humorada, em vez de se colocar como vítima de preconceito, de modo que, por meio da gozação, da brincadeira, revela uma atitude crítica, de autoafirmação. A canção “Caviar” coloca em posições antagônicas a classe econômica favorecida e a classe economicamente desfavorecida, abordando o tipo de alimentação consumida por elas. Já a canção “Nóis é jeca mais é jóia” põe em posições opostas aqueles que assumem sua brasilidade e se orgulham disso, mesmo preconceituosamente chamados de “caipira”, e aqueles que supervalorizam o que é estrangeiro, principalmente, os valores culturais, do modo de vida americana dos Estados Unidos, inclusive o tipo de comida.

O enunciador, em “Caviar”, é uma pessoa simples, da população pobre, que fala da fartura na mesa de poucos, contrastando com a fome ao redor de muitos: “Na mesa de poucos fartura adoidada / Mas se olha pro lado depara com a fome”. O que ele diz em tom brincalhão denuncia a desigualdade social, mas não soa como lamentação e, sim, como crítica com fisionomia satírica. Ao indagar: “Você sabe o que é caviar?”, sua intenção não é, propriamente, obter uma resposta sobre o que seja isso, mas, ele mesmo ter a oportunidade de expor a sua voz representando outras vozes que responderiam o mesmo: “Nunca vi, nem comi, eu só ouço falar”. Tanto é assim que, na sequência, o enunciador afirma: “Caviar é comida de rico”.

Curiosamente, a indagação “Você sabe o que é caviar?”, poderia ser respondida com um verso da canção “Nóis é jeca mais é jóia”, tomado isoladamente de seu contexto e que diz: “Comida de bacana”. Além dessa, constatamos outras ocorrências curiosas entre os dois discursos. Os versos “Se farinha fosse americana” / Mandioca importada / Banquete de bacana / Era farinhada”, pressupõem uma voz dizendo que farinha **não** é comida de gente rica, ao passo que “Caviar é comida de rico” como está dito na outra canção.

Trata-se de um fenômeno polifônico (bivocal) que apreendemos, embora esse advérbio de negação destacado não apareça nos versos mencionados.

O que é dito nas duas canções com sentidos equivalentes, aparece em vários trechos. Nos versos “Sou mais ovo frito, farofa e torresmo / Na minha casa é o mais que se consome”, o enunciador, no samba “Caviar”, confirma o sentido que atribuímos à fala do enunciador da canção “Nóis é jeca mais é jóia”, no que diz respeito ao fato da farinha ser considerada comida de pobre. A mesma relação interdiscursiva, de sentidos convergentes, ocorre nos versos que se referem à ação para obtenção de comida por meio da pesca. De um lado um enunciador diz “Quem sou eu pra tirar essa chinfra / Se vivo na vala pescando muçum” (Caviar), do outro a voz que enuncia afirma: “Nóis gosta de pescar traíra / Ver as bichinha gemendo na vara” (Nóis é jeca mais é jóia). Vale ressaltar que esses dois tipos de peixes citados não são iguarias de “bacana”.

Ainda acerca do texto verbal, é interessante destacar a questão do código linguageiro envolvendo as duas canções. Em conformidade com as condições socioculturais (econômicas, geográficas) dos sujeitos enunciadore, são utilizadas duas variedades linguísticas diferentes daquelas denominadas de “norma culta” e de “norma padrão”. Em “Caviar”, interpretada por Zeca Pagodinho, temos um linguajar coloquial, próprio de um ambiente urbano de periferia, aparecendo até gíria como “tirar essa chinfra”. Em “Nóis é jeca mais é jóia”, há o predomínio da fala “caipira” (“matuta”), típica de um ambiente rural, de pessoas de baixa escolaridade, o que, aliás, não é sinal de pouca inteligência, como propalam as mentes preconceituosas.

Cabe salientar, ainda, que o fenômeno da interlíngua, na canção interpretada por Xangai, ocorre nos dois modos, apontados na conceituação de Maingueneau (1997). Ele se manifesta no sentido da diversidade da língua no interior de uma mesma língua (variedades linguísticas) e também no emprego de idiomas diferentes num discurso. É o que verificamos nos versos: “Qui nóis tem qui aprender ingrês / (...) / Nóis nem sabe o português / Nóis somos é caipira pop / (...) / Meu ailoviú / Nóis é jeca mais é jóia”.

Na dimensão melódica e rítmica, observamos outras características distintas entre as duas canções a começar pelo gênero/estilo musical. “Caviar”, como já referido, é um samba. É um autêntico samba que não necessita de

nenhum adjetivo para ser identificado. “Nóis é jeca mais é jóia”, por sua vez, pode ser chamada genericamente de forró. Na verdade, é um xote com andamento acelerado semelhante ao ritmo de forró. Se tocado e cantado de modo lento caracteriza um xote bem ao estilo de Luiz Gonzaga.

É interessante notar nessas duas canções a adequação do gênero musical ao conteúdo temático e à variedade linguística. Embora um estilo de música possa, em tese, abordar qualquer tema, o modo de tratá-lo define qual é o mais apropriado. Não é por acaso que a canção “Nóis é jeca mais é jóia” se configura como um xote/forró, ritmo de origem da zona rural nordestina.

Mesmo que a palavra caipira seja mais relacionada aos elementos culturais da zona rural da região sudeste, ela também equivale ao termo, “sertanejo”, referindo-se aos costumes da zona rural nordestina. De forma clara, a letra da canção aborda várias questões comuns às duas regiões. Sendo assim, seria improvável tratar dessa temática, com esse linguajar, num funk, num rap, ou mesmo num samba, que é caracterizado como um estilo musical urbano.

Enquanto em “Nóis é jeca mais é jóia” a variedade linguística denominada caipira é a mais apropriada, em “Caviar”, a fala coloquial, incluindo gíria como “tirar essa chinfra, é mais adequada ao conteúdo temático e, por conseguinte, ao gênero musical samba. Temos, nesse caso, um estilo de música de caráter urbano tal qual o tema abordado.

Como gêneros distintos, as duas canções se utilizam de um conjunto de instrumentos musicais diferentes. Nesse samba, identificamos aqueles que são característicos desse estilo de música, com destaque para o cavaquinho, no solo da introdução melódica, que também se repete no final. Já no xote/forró, escutamos os instrumentos típicos desse gênero, entre os quais percebemos, com nitidez, a presença da sanfona, do zabumba e do triângulo. Ao contrário da canção interpretada por Zeca Pagodinho, que é introduzida por um trecho puramente melódico, no xote/forró, na interpretação de Xangai, não há esse trecho puramente instrumental, antes da voz que canta, na introdução.

Todavia, na cena enunciativa das duas canções, a postura dos enunciadores é semelhante. O ethos de um lembra o ethos do outro, pois ambos assumem um tom de brincadeira, de gozação, trazendo embutida uma

crítica social, ao abordar questões sérias como os preconceitos presentes nas relações entre diferentes segmentos da sociedade. Desse modo, embora o sambista e o forrozeiro, em termos musicais, representem posicionamentos musicais distintos, nas duas canções os enunciadores são semelhantes no modo de dizer, no tom humorado ao tratar daquilo que diz respeito a sua própria condição social. Em ambos, aquilo que poderia ser causa para reclamação passa a ser motivo de gozação, sem perder a essência da crítica subjacente às suas palavras.

No enfoque das relações dialógicas, é relevante observar que no samba “Caviar” há a ocorrência da intertextualidade nos versos “Mesmo assim não reclamo da vida / Apesar de sofrida, consigo levar”. Eles fazem alusão a uma outra canção do repertório do mesmo cd gravado por Zeca Pagodinho, cujo refrão diz: “Deixa a vida me levar, vida leva eu”.

Por fim, considerando o que discutimos acerca das formulações de Tatit (2008), relativos aos processos de compatibilização entre letra e melodia, “Caviar” e “Nóis é jeca mais é jóia”, tem outra característica comum. Nas duas canções, ocorre o fenômeno da tematização, comum a esses dois gêneros/estilos musicais, ou seja, neles percebemos a reiteração dos motivos melódicos (sequências, trechos de melodia) e a pulsação, com o ritmo capaz de incidir sobre o corpo do ouvinte, provocando a vontade de dançar. Nessas duas canções, parece não haver a intenção de levar o ouvinte à dança, embora seja próprio da natureza do forró e do samba, o caráter dançante.

• Roteiro de atividades

1º momento: motivação

- Anunciar para os alunos que eles vão ouvir duas interessantes canções e depois realizarão uma comparação, apontando semelhanças e diferenças entre elas. Orientar os alunos no sentido de escutá-las dando atenção não só ao que é dito nas letras e o tipo de linguagem empregada, mas também aos aspectos musicais como a melodia, o ritmo, os instrumentos, o modo de cantar etc.
- Escutar a música “Nois é jeca mais é jóia” (áudio).

2º momento: Leitura das linguagens verbal, musical e imagética

- Escutar a música “Caviar”, assistindo a um vídeo com imagens relacionadas ao tema abordado e a letra apresentada sob a forma de legenda.

3º momento: Discussão preliminar comparando as canções

- Provocar os alunos para se manifestarem oralmente, a partir das seguintes questões: que semelhanças e diferenças entre as duas canções você observou, na letra e na música? Quanto ao gênero/estilo musical, como você classificaria cada uma das canções? Sobre o tipo de variedade linguística, o que você observou em cada canção?

4º momento: Atividade de compreensão leitora (interpretativa/crítica), em grupo

- Distribuir para grupos de alunos a letra escrita das duas canções e um questionário para promover a reflexão e a atribuição de sentidos aos textos/discursos cancionais. Depois realizar a socialização e discussão, envolvendo toda a turma.

5º momento: atividade externa

- As canções interpretadas por Zeca Pagodinho e por Xangai fazem referência a tipos de comidas consumidas pelos ricos e pelos pobres. A partir dessa constatação, escolha uma das propostas abaixo e realize a atividade.

Opção 1

- Faça uma pesquisa sobre as comidas típicas nordestinas. Forme dois grupos, um com as comidas típicas das festas juninas e outro com tipos de alimentos da culinária nordestina consumidos em qualquer período do ano. Escolha uma delas e repasse sua receita (ingredientes e modo de preparar) para um(a) ou mais colegas.

Opção 2:

- Pesquise e identifique outras canções e poesias que tratam da questão da fome no Brasil e/ou no mundo, comente a abordagem do autor e proponha uma forma de acabar ou amenizar esse grave problema social.

6º momento: avaliação da atividade

- Solicitar que os alunos avaliem a atividade proposta e executada, oralmente, ou registrando suas impressões numa folha distribuída para esse fim.

• **Questionário aplicado**

01 - Comparando as duas canções, identifique-as, observando a que se refere cada uma delas, colocando ao lado o título da música.

- A canção que coloca em situações antagônicas a classe economicamente favorecida e a classe de situação econômica desfavorecida, acerca dos tipos de alimentação consumida por elas: _____

- A canção que coloca em posições opostas os que assumem a sua brasilidade e os que supervalorizam o que é estrangeiro, principalmente, os valores culturais dos EUA, inclusive o tipo de comida: _____

02 - Há trechos na letra das duas canções com valores semânticos bem próximos. Escreva abaixo o verso de **Caviar**, cujo sentido é praticamente igual ao verso (em negrito) que aparece no refrão da outra canção: “Se farinha fosse americana / Mandioca importada / **Banquete de bacana** / Era farinhada”.

03 - De acordo com o texto da canção **Nóis jeca mais é jóia**, farinha é comida de pobre. O texto da música **Caviar** comprova isso? Justifique sua resposta argumentando, a partir da canção interpretada por Zeca Pagodinho.

04 - Considerando os aspectos musicais (melodia, ritmo, arranjos, instrumentos musicais etc.) das duas canções, identifique o gênero, ou seja, o estilo musical (o ritmo) de cada uma delas. **Caviar** (gênero musical genuinamente brasileiro) e **Nóis é jeca mais é jóia** (gênero de origem nordestina) são, respectivamente:

() um samba e um frevo () um samba e um xote (forró)

() uma marcha e um baião () uma guarânia e um bolero

05 – Considerando somente os instrumentos musicais nas canções, identifique.

- Que instrumento musical de corda se destaca na melodia de **Caviar**?

() violão () bandolim () banjo () cavaquinho

- Que instrumento musical se destaca na melodia de **Nois é jeca mais e jóia**?

() teclado () guitarra () piano () sanfona

06 – Na canção **Nóis é jeca mais é jóia** predomina uma variedade linguística do Português falado no Brasil, de caráter regional, que pode ser denominada de linguagem “caipira” ou “matuta”. No texto dessa música, essa linguagem é:

() inadequada, cheia de erros () adequada ao tema, ao enunciador
() inadequada ao ouvinte () adequada somente ao seu autor

07 – Na canção **Caviar** há várias palavras, expressões próprias da variedade da língua portuguesa considerada:

() linguagem culta urbana () linguagem regional/caipira
() linguagem padrão formal () linguagem coloquial/informal

08 – Um verso que comprova a sua resposta na questão anterior é:

() Você sabe o que é caviar? () Quem sou eu pra tirar essa chinfra
() Um dia eu acerto na loteria () E dessa iguaria até posso provar

09 – Os autores de **Caviar** são três (Barbeirinho do Jacarezinho, Luiz Grande e Mauro Diniz), o emissor é o cantor Zeca Pagodinho. Quanto ao enunciador (personagem que fala no texto), é possível afirmar que:

() deve ser alguém da elite econômica falando com seriedade
() com toda certeza é um mendigo ou um morador de rua faminto
() é uma pessoa pobre fazendo gozação de sua própria realidade
() é um pobre indignado porque nunca participou de um banquete

10 – Escreva abaixo os dois versos da canção **Caviar** que faz alusão a uma outra música do mesmo cd de Zeca Pagodinho, que foi “sucesso” na mídia, e na qual há um verso no refrão que diz: “Deixa a vida me levar, vida leva eu”.

11 – Além de ovo frito, farofa e torresmo, a que outro tipo de comida considerada de pobre a canção **Caviar** se refere?

12 – “Você sabe o que é caviar?” Diante dessa indagação, como um cearense responderia em tom de gozação, usando um linguajar típico em nosso estado?

- () eu num sei nem que diabéisso! () só sei que amarga qui nem jiló
 () eu num sei nem ouvir falar disso () só sei que é uma iguaria chique

13 – Abaixo temos diferentes definições para a palavra caviar. Qual delas, pelas características destacadas, tem o sentido mais próximo ao da canção?

- () ova de esturjão, ou de suas espécies, levemente salgada
 () ovas de peixe para um público exigente de um paladar requintado
 () alimento caro, de luxo, constituído por ovas do peixe esturjão salgado
 () produto extremamente raro, ele é a ova do esturjão (espécie de peixe)

14 – O ovo frito é apelidado de “bife do oião”, “disco voador” e as pessoas da “classe popular”, que levam farofa e frango frito quando vão à praia, são chamados de “farofeiros”. Você considera isso uma forma de preconceito social? Responda com um pequeno comentário, argumentando.

4.3 ANÁLISE DA INTERVENÇÃO

As quatro aulas elaboradas para intervenção pedagógica, em forma de oficina, foram programadas para uma turma do ensino fundamental, mas acabaram sendo realizadas em dois ambientes escolares de níveis distintos. Primeiramente no 9º ano, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José de Alencar, localizada em Messejana, na cidade de Fortaleza, e depois, numa turma de alunos universitários de cursos de diversas áreas: L. P. M., por ocasião da X Semana de Letras da FECLESC (Faculdade Estadual de Ciências e Letras do Sertão Central/UECE) em Quixadá-CE. Para a execução dessa segunda intervenção pedagógica, aceitamos a sugestão de nossa orientadora, o que contribuiu para o enriquecimento de nosso trabalho.

Assim, na sequência de aplicação das canções, analisamos, de modo simultâneo, como ocorreram as atividades de leitura e interpretação nas duas diferentes turmas de aprendizes. Consideramos conveniente promover a análise de cada uma das aulas, e em seguida, apresentar de forma resumida, uma reflexão geral das duas oficinas de intervenções. É a partir desses dados

que poderemos avaliar até que ponto a abordagem de leitura da canção, sob um enfoque interativo-discursivo por nós proposta, é eficaz, ou seja, se ela pode, efetivamente, contribuir para o desenvolvimento da proficiência leitora.

- Análise da aula 01 – leitura da canção Funk da lama

Iniciamos as atividades com uma motivação por meio da exposição de vídeo de propaganda da OLX. Nele aparece, de forma engraçada, um idoso dançando funk. Além de obter um efeito jocoso e propiciar um clima de descontração, o procedimento tinha outra finalidade: valorizar o aspecto musical, em nossa proposta de leitura, logo na primeira aula da oficina. É que a coreografia do comercial era realizada a partir de uma canção transformada em “jingle”, no caso, o funk “Rap da felicidade” parafraseado.

A estratégia surtiu o efeito desejado, pois os alunos ficaram atentos durante a exibição do anúncio publicitário e demonstraram grande interesse em participar do segundo momento das atividades, logo que lhes foi solicitado levantar hipóteses sobre que aspectos melódicos e rítmicos, que palavras, frases (enunciados típicos) apareceriam na letra da canção a ser escutada, tendo em vista que se tratava de um funk. Quanto a esse aspecto, as turmas do 9º ano e a dos universitários não apresentaram divergências. A maioria deles antecipou que se depararia com termos e expressões consideradas “pornográficas”, de “baixo calção” ou de “baixaria”, e um ritmo com uma batida forte que, segundo eles, caracteriza o estilo musical funkeiro.

Depois de escutarem a canção numa gravação ao vivo, em que a audição da letra ficou em parte comprometida, os alunos deram sequência ao processo de compreensão leitora. Apesar do problema no áudio, facilmente eles identificaram as características musicais do gênero e confirmaram a existência de expressões comuns na letra do estilo funk, amplamente divulgado na mídia. No entanto, perceberam, ainda que superficialmente, o enfoque diferente no funk que haviam escutado. Na atividade em grupo, de posse da cópia da letra e da lista de questões para propiciar uma leitura/análise discursiva da canção, os grupos de alunos participaram intensamente da atividade, ficando nítido o interesse pela abordagem proposta, sobretudo no momento da socialização.

No enfoque dos aspectos musicais, os alunos da turma de graduandos evidenciaram uma compreensão mais ampla diante das questões relativas à melodia e ao ritmo do funk. A quase totalidade percebeu que, na canção escutada, como é comum se verificar nesse gênero, o cancionista investe mais no ritmo do que na melodia. Uma parte dos aprendizes do 9º ano teve essa mesma percepção, todavia, a outra, em maior número, não notou desproporção relativa ao investimento na melodia e no ritmo nessa canção.

Nas duas oficinas, porém, questionada sobre as peculiaridades dos diversos estilos de funk, a maioria dos alunos reconheceu que há uma grande diferença nos aspectos melódicos e rítmicos, por exemplo, entre o chamado “funk melody” e o “pancadação”. E foi nessa discussão que ambos perceberam o quanto os elementos musicais interferem na letra, sendo decisivos na construção do sentido da canção como um todo.

Desse modo, foi possível compreender que o autor do “Funk da lama” poderia realizar a crítica, a ironia que intencionavam, por meio de outro gênero musical, mas preferiram utilizar o próprio funk para obter um efeito de subversão. Efetivamente o “Funk da lama” é uma espécie de paródia, pois imita o gênero musical, satirizando sua coreografia, seus recursos de apelo sexual, tratando a mulher como objeto. Em outras palavras, a canção apresenta a coreografia própria de um funk, no que diz respeito ao intérprete e seus companheiros (na condição de enunciadores), que assumem o ethos de funkeiros, ainda que para criticá-lo, tanto no ato de cantar quanto na “dançinha” que observamos no vídeo.

As relações interdiscursivas estabelecidas pela letra da canção gravada por Zeca Baleiro, com sentido conflituoso com outros funks divulgados pela mídia, ficaram evidentes na leitura realizada pelas duas turmas. O fenômeno da intertextualidade foi igualmente bem explorado, a partir das questões propostas para reflexão. Em duas delas, a canção foi relacionada a tiras com a temática e, em outras, foram analisados trechos da letra que remetem a outros funks como observamos nos versos, “Vem cachorra, nem precisa de cama / O mundo tá atoladinho / O mundo tá atoladinho na lama”.

A discussão em torno da temática da letra chegou a se tornar acalorada, no momento da socialização, exigindo habilidade na mediação do

professor, conduzindo-a de modo a assegurar o direito à palavra e os pontos de vistas divergentes. Isso ocorreu, sobretudo, na questão que orientava o aluno a identificar os padres/cantores citados no texto pelo posicionamento teológico de cada um. A maioria concordou com a caracterização de Fábio Melo como um religioso de conhecimento teológico mais profundo e Marcelo Rossi como um sacerdote que aparenta ser superficial teologicamente. No entanto, houve quem contestasse isso, apontando não existir tal diferenciação, gerando a polêmica, o que evidenciou uma postura crítica, questionadora, que intencionamos desenvolver nos nossos alunos.

É importante deixar esclarecido que o acirramento das discussões ocorreu na turma dos aprendizes universitários, pois, entre os alunos do 9º ano elas aconteceram de forma moderada. Em ambos os casos, porém, no nosso entender, a proposta de leitura adquiriu relevância como reflexão crítica, como estratégia de desenvolvimento da proficiência leitora e como prática eficaz da oralidade.

Os alunos também avaliaram de forma positiva a proposta de leitura executada, observando-se uma diferença de enfoque dado por cada turma. Os aprendizes do ensino fundamental deram ênfase à temática da canção, sobretudo no que diz respeito à questão da “desvalorização da mulher” no estilo de funk criticado. Uma aluna comentou: “eu achei muito interessante porque incentiva a mulher a se valorizar mais”. Outra garota escreveu: “achei legal, pois fala que não precisa que as mulheres sejam vulgares”. Ambas expressavam a opinião de seus grupos. Outros alunos avaliaram a abordagem de leitura da canção, utilizando palavras como “diferente”, “interessante”, “descontraída”, “legal”, entre outros termos similares.

A turma dos universitários, entre os quais muitos aprendizes serão professores (alguns já desempenhando essa função), deu ênfase ao formato da aula, à metodologia do ensino de leitura do gênero textual/discursivo canção sem dissociar a letra da música (melodia/ritmo). Uma dupla de alunos foi bem clara com relação a esse aspecto: “numa análise da canção como um todo, nós temos uma melhor compreensão da mensagem completa que o autor quer repassar para os ouvintes e assim se torna mais fácil entender o texto e a melodia”.

No mesmo sentido, um grupo de três componentes, escreveu: “essa oficina é muito importante para nos mostrar a importância do estudo das letras e composições das músicas e como podemos utilizá-las com nossos alunos”. Outro trio de universitários foi sucinto: “o trabalho com a canção na sala de aula, contribui positivamente e construtivamente para o aprendizado do aluno”. Um grupo de duas alunas fez uma avaliação abrangente afirmando que “trazer textos que enriqueçam as aulas nas escolas é de fundamental importância”. O trabalho com diferentes canções que propiciem uma reflexão sobre a nossa realidade, contribui, de acordo com a dupla, para “desalienar” nossos jovens e crianças”. Letra de música (canção) como a que foi trabalhada “é ótima para debate de nossa realidade”.

- Análise da aula 02: leitura da canção As sanfonas do rei

O primeiro passo na abordagem dessa canção foi escutar o trecho introdutório, realizado apenas pela batida de um violão, com o desafio de identificar o seu gênero. Essa estratégia buscava alcançar um duplo objetivo. O primeiro era motivar os alunos, provocando dúvida e a consequente curiosidade, uma vez que o som do instrumento, sozinho, não seria suficiente para caracterizar um ritmo/estilo específico. A segunda finalidade era iniciar a leitura desse gênero textual/discursivo enfatizando o aspecto musical.

Para responder à questão desafiadora, a maioria dos alunos lançou mão de um recurso inteligente, identificando a canção com denominações que não caracterizam um gênero, um ritmo em particular. Uma parte sugeriu que se tratava de MPB e outra disse que “parecia” ser música pop. Porém, antes de ouvir a sequência da canção, os alunos anteciparam que “deveria” ser um forró, assim que exibimos o título “As sanfonas do rei”, solicitando que, a partir dele, levantassem hipóteses acerca da temática abordada na letra.

E não foi difícil para eles prever que, de alguma forma, o texto trataria de Luiz Gonzaga, de “coisas do Nordeste”, hipótese confirmada, após a escuta da canção, exibida no vídeo gravado pelo grupo Falamansa. Vale salientar que, ao ser indagado sobre o sentimento/emoção provocado por meio da letra/melodia, do canto e do som dos instrumentos, a maioria dos alunos citou que a música evocou alegria. Também houve quem mencionasse “a vontade

de dançar”. Isso confirma o caráter de tematização melódica, conforme verificamos nas formulações teóricas de Luiz Tatit, presente em canções de tendência dançante, como é o caso do forró.

Com relação aos aspectos musicais, vale destacar, ainda, que a maioria dos alunos (das duas turmas), ao escutar a canção, não teve dificuldades para identificar os instrumentos básicos do forró: a sanfona, o zabumba e o triângulo, e outros utilizados nessa gravação (violão e bateria). Por meio deles, perceberam que no estilo forrozeiro a melodia exerce um papel relevante. O modo de tocar a sanfona, a base de acompanhamento harmônico e outros efeitos musicais obtidos por esse instrumento, aliados à percussão do zabumba e do triângulo, evidentemente, contribuiriam para construção do sentido da canção destinada a homenagear Luiz Gonzaga.

Ficou evidenciado que a linguagem do “fole”, no forró pé de serra, é bem diferente daquele que pode ser ouvido, por exemplo, no forró eletrônico (das bandas). Desse modo, constatou-se que tudo o que é dito na letra associado aos elementos musicais, faz com que o sentido da canção ganhe proporções bem mais amplas.

No momento da atividade de leitura/análise em grupo, a partir dos enunciados explicativos das questões, os aprendizes compreenderam que o termo “forró”, além de denominar uma festa, também refere-se a vários ritmos/estilos musicais como o xote, o xaxado, o arrastapé (ou marchinha junina) e o baião. Este último reconhecido como o gênero musical criado por Luiz Gonzaga que, com pequenas variações, deu origem ao forró, como um estilo específico da música nordestina/brasileira.

Na atividade leitora grupal, ocorreu uma diferença marcante quanto à interpretação do texto verbal, por cada uma das turmas, precisamente acerca do sentido da expressão “as sanfonas do rei”, que constitui o título da canção. Na oficina envolvendo os alunos do ensino fundamental, a maioria considerou que ela se referia “a todas as sanfonas que o rei tocou durante sua trajetória na música nordestina”. Por sua vez, na oficina realizada com os alunos do nível superior, a quase totalidade entendeu que “as sanfonas do rei” era uma referência a todas as sanfonas, sanfoneiros, músicos, cancionistas em geral, influenciados por ele (o rei do baião) até hoje.

Outro aspecto que marcou uma distinção na compreensão leitora das duas turmas refere-se ao sentido dos versos “Tá ali tá escrito é o dito no dito / Tá dado o recado / Gonzaga falou... / Falou tá falado”. Isso não quer dizer que os dois segmentos divergiram totalmente em suas leituras. A diferença reside no fato de que a turma do 9º ano ficou dividida entre duas maneiras de interpretar os referidos versos, enquanto entre os universitários, a grande maioria convergiu para um mesmo modo de compreender.

Uma parcela de alunos do ensino fundamental considerou que os versos significam que “tudo que ele (o rei) falou está certo”, como registrou uma dupla. Para outra parcela, o trecho da letra indica a influência que Luiz Gonzaga exerce na música do Brasil. Um grupo foi bem claro nesse sentido, ao usar as seguintes palavras: “ele (Luiz) é uma influência grande nos músicos brasileiros”. Essa leitura guarda certa relação com a que foi efetuada pela turma dos graduandos. Estes atribuíram aos versos um sentido bem próximo da interpretação do mediador, o que não significa dizer que os outros alunos estejam errados. O “falou tá falado”, referindo-se ao que Gonzaga falou, foi entendido como palavra de rei não no sentido de que ela não pode “voltar atrás”, mas que trata da palavra de uma “autoridade”.

Um grupo de universitários afirmou que “Luiz Gonzaga tem autoridade para falar porque ele sabe muito sobre o sertão (sobre o nordeste)”. Outro foi bem sucinto: “ele é autoridade no assunto”, e um terceiro argumentou: “ele tem uma autoridade maior nesse estilo musical e é um ícone até os dias de hoje”. Embora sem conhecer a noção de *Archéion*, referida em nosso suporte teórico, que diz respeito a um enunciador consagrado (arquienunciador), é a isso que se referem os alunos, na compreensão dos versos.

Durante o trabalho de leitura em grupo, foram discutidas as relações intertextuais estabelecidas pela canção em homenagem a Luiz com outras do repertório do rei. Os participantes das duas oficinas conseguiram identificar as principais ocorrências de intertextualidade. Nos versos “Uma asa branca a colorir o céu / o céu, oh Lua” remetiam a três canções. A referência a mais conhecida música de Gonzaga, considerada o hino do Nordeste, era bem clara: “Asa Branca”. A identificação da outra canção, apenas aludida, certamente foi facilitada por ser, até hoje, bastante executada nas festas juninas: “Olha pro

céu”. Já a alusão à música “Luar do sertão” para ser percebida pela maioria dos alunos foram necessárias algumas orientações do mediador.

No momento da socialização, o professor, acompanhado de um violão, cantou trechos de Luar do sertão, Asa Branca e a Olha pro céu, esta interpretada na íntegra, promovendo a participação geral dos alunos, cantando e marcando o ritmo com a batida das palmas. É interessante ressaltar que a oficina realizada na turma do 9º ano, foi no mês de junho, portanto, em meio ao clima de festa junina. Na oficina realizada com os universitários, nos dias 01 e 02 de julho, portanto, também sob essa influência festiva, os alunos participaram das atividades de leitura de “As sanfonas do rei”, com semelhante animação.

No final, na avaliação da segunda aula da oficina no 9º ano, um aluno expressou seu entusiasmo com o momento musical da atividade: “gostei, foi bastante diferente. Cantamos”. Outros qualificaram a aula, de forma genérica, com as palavras “divertida”, “animada”, sendo mais utilizados dois adjetivos: “legal” e “diferente”. Alguns fizeram referência à proposta de abordar a canção sem desprezar sua dimensão musical: “eu gostei dessa aula, pois esse jeito de trabalhar com a letra e a música é bem legal”, registrou uma aluna. Outra, com opinião semelhante, afirmou que, assim, compreendia e aprendia mais.

A pertinência de se trabalhar com a canção na sala de aula foi o ponto destacado na avaliação da aula na oficina de graduandos. Para eles, a leitura desse gênero textual/discursivo relacionando letra e melodia contribui para facilitar a interpretação e ampliar a sua compreensão.

- Análise da aula 03: leitura da canção Pão de cada dia

Para iniciar o processo de leitura/análise discursiva do rap, um gênero cuja denominação, em inglês, já indica o seu caráter literomusical (*rhythm and poetry*, ou seja, ritmo e poesia), conjugando a linguagem verbal e a musical, nossa proposta recorreu a uma terceira linguagem, a imagética. Um vídeo com desenhos, fotos, pinturas e outros tipos de imagens relacionadas à temática da canção, foi exibido para motivar e ativar o conhecimento prévio dos aprendizes, que não tiveram dificuldades de levantar hipóteses acerca daquilo que trataria o texto/discurso cancional a ser escutado posteriormente: trabalho,

desemprego, pão (simbolizando comida em geral), fome, dinheiro, corrupção etc. Logo depois que foi anunciado o título “Pão de cada dia”, alguns alunos das duas oficinas, demonstraram que já conheciam o rap de Gabriel, O Pensador. Entre os demais era visível a curiosidade para ouvir a canção.

Durante a escuta do rap, ilustrado com as imagens do vídeo, os alunos confirmaram as hipóteses levantadas e atribuíram novos sentidos, não só com base no que era dito, mas também pela forma como era dito, por meio do ritmo característico desse gênero/estilo musical e pela forma de cantar, praticamente declamando. Mas essa canção, em particular, tinha características interessantes a serem observadas pelo ouvinte/leitor atento: as vozes de diferentes enunciadores (a polifonia) e a presença de vários fragmentos/textos de outrem na letra de “Pão de cada dia”, configurando o fenômeno da intertextualidade.

Na atividade em grupo, com a cópia da letra e uma lista de questões para aprofundar o processo de leitura/análise discursiva, os alunos refletiram sobre o que dizem as diversas vozes e o modo como está dito (ou silenciado), marcando o posicionamento discursivo de cada sujeito enunciador. Quanto aos aspectos musicais, eles perceberam que a dimensão melódica (sucessão de notas com uma base harmônica) obtida por instrumentos musicais, não é uma característica marcante do rap. Os alunos entenderam, no entanto, que isso não significa que, nesse gênero, o componente musical seja desprezado, uma vez que ele se manifesta principalmente no ritmo produzido pela duração dos tempos nos trechos sonoros, ora acentuados, ora silenciados. O efeito rítmico-melódico obtido no cantar quase declamado foi reconhecido, nas duas oficinas, como fator que interfere na construção de sentidos do rap.

Outro aspecto no modo de cantar o rap também foi discutido a partir das questões propostas. Os alunos observaram que, nesse gênero, a palavra cantada imita a fala cotidiana, configurando o processo de figurativização melódica. Também foi percebida a predominância da variedade linguística coloquial, o que muito contribuiu para a identificação das diferentes vozes dos diversos enunciadores. Aliás, o caráter polifônico nesse rap foi compreendido não apenas como multiplicidade de vozes (plurivocidade), uma vez que também foi entendido como presença de vozes plenivalentes, equipolentes, em

que o autor do texto propicia que elas ecoem sem que haja supremacia de uma sobre as demais.

As diversas vozes em “Pão de cada dia” facilitaram que os leitores/aprendizes identificassem os enunciadores principais em cada estrofe (o operário, o empresário, o policial, o cozeiro, o dinheiro), e as relações interdiscursivas divergentes, incluindo aquelas que ecoavam não no modo cantado, mas, literalmente falado: “(olha o ônibus!)”, “(sério?)”, “(manda!)”, “(tô ligado)”, “(Oi, tudo por dinheiro!)” etc. Quanto às vozes alheias que se mostram na forma de intertextualidade, ou seja, como fragmentos/textos inseridos na letra do rap, foram de fácil identificação os provérbios com algumas alterações.

Algumas canções cujos trechos foram citados no rap de Gabriel O pensador, não foram recuperadas pelos alunos, só sendo identificadas, após nossa intervenção. O verso “Mas é que eu tenho que manter a minha fama de mau” faz parte de uma estrofe da canção “Minha fama de mau”, gravada por Roberto Carlos, seu autor em parceria com Erasmo Carlos. Essa música teve uma versão mais recente na voz de Lulu Santos. Já os versos “Tem que pagar pra comer / Tem que pagar pra dormir / Tem que pagar pra beber / Pra esquecer e até pra morrer” remetem à canção “Pare o mundo que eu quero descer”, composta e gravada por Sílvio Brito. Os versos originais são: Tem que pagar pra nascer / Tem que pagar pra viver / Tem que pagar pra morrer.

Era previsível que os alunos não identificassem essas duas músicas, a primeira dos anos 60 e a segunda do início dos anos 80. Entretanto, não imaginávamos o mesmo com relação à canção “Insensível”, de Sérgio Britto, gravado pelo grupo de pop rock Titãs, bem mais recente. O refrão dessa música, “Insensível! Insensível você diz / Impossível! Fazer você feliz”, é explicitamente mostrado na canção de Gabriel O Pensador, na voz do enunciador empresário (Não vai dar “insensível você diz” / Mas é impossível eu te aumentar “impossível te fazer feliz”) negando aumento salarial ao operário. O fato de não conseguir identificar, nesse trecho, a ocorrência da intertextualidade, entretanto, não prejudicou a construção do sentido global da canção “Pão de cada dia”.

No momento da socialização, a temática abordada na letra do rap propiciou a discussão de várias questões da nossa realidade socioeconômica,

ganhando destaque os problemas relativos ao emprego, desemprego, exploração da mão de obra, fome, corrupção, entre outros. O dinheiro, que se constituiu numa das vozes na letra da canção, acabou se tornando o centro das discussões, pois todos os temas estavam a ele relacionados.

É pertinente mencionar que, na oficina dos graduandos, ganhou destaque uma questão levantada em torno da postura da mídia que pouco divulga canções como as de Gabriel O Pensador. Prevaleceu a opinião de que os meios de comunicação de massa, como a televisão, não têm interesse em levar o seu público a refletir e se posicionar criticamente, diante dos problemas socioeconômicos. Por isso, cedem espaços a “cantores sem conteúdo”, como afirmou um aluno, preferindo divulgar diversos tipos de músicas “alienantes”, argumentou outro aprendiz. Também foi mencionada a expressão “música comercial” para qualificar as canções de grande divulgação midiática. É interessante ressaltar que, na oficina do 9º ano, os alunos também demonstraram compreender essa questão do ponto de vista econômico-social, explicando a posição da mídia, relacionando-a aos interesses da “classe alta” numa sociedade capitalista como essa em que vivemos.

Na avaliação da atividade de leitura com o rap “Pão de cada dia”, os alunos do ensino fundamental deram ênfase à abordagem dos temas sociais. Um grupo de três componentes registrou que a canção “nos faz refletir sobre a situação da desigualdade social de nosso país”. Uma dupla destacou que ela trata da “realidade em que vivemos”, enquanto outra argumentou que o rap leva à reflexão sobre uma “situação que pode passar despercebida” por várias pessoas.

Os participantes da oficina realizada com a turma de universitários também destacaram a pertinência da temática do rap, mas também avaliaram a atividade de leitura/análise discursiva do ponto de vista da metodologia, considerada por eles “inovadora”, “interessante”, “divertida”, “criativa”. Uma dupla de alunos registrou que a atividade proposta e executada “sem dúvida desperta bastante o interesse dos alunos e é uma forma criativa de aprender e discutir sobre valores sociais”. Ao qualificarem a atividade de inovadoras ou criativas, os aprendizes também se referiam à forma de abordar a canção de modo integral, considerando as suas duas dimensões: verbal e musical.

- Análise da aula 04: leitura das canções “Caviar” e “Nóis é jeca mais é jóia”

O processo de leitura, na última aula da oficina, iniciou com a escuta das canções “Nóis é jeca mais é jóia” e “Caviar”, logo após propormos aos alunos o desafio de compará-las, observando semelhanças e diferenças, tanto no componente verbal quanto na dimensão musical. Essa forma de abordagem mostrou-se eficaz, despertando o interesse e a participação da turma (do 9º ano e dos graduandos) na atividade, que se desenvolveu de forma lúdica, sem transformá-la em mero entretenimento. Essa atividade, desde os momentos iniciais até o final, foi a que mais explorou os aspectos musicais presentes nas canções, sobretudo a melodia, o ritmo, o modo de cantar e os instrumentos utilizados. Todas essas propriedades, juntamente com o conteúdo das letras e a variedade linguística empregada, foram reconhecidas como fundamentais na caracterização dos gêneros de cada uma das duas músicas e na construção de seus sentidos. Logo após a escuta, os alunos identificaram as canções “Nóis é jeca mais é jóia” como sendo forró, e “Caviar” foi classificada como “pagode”.

Durante a discussão sobre o assunto, o professor explicou que a primeira música, cantada por Xangai, é um xote, ou seja, uma das modalidades de forró e se caracteriza por ser um ritmo mais lento. “Nóis é jeca mais é jóia” tem um andamento mais acelerado que um xote típico como muitos interpretados por Luiz Gonzaga, entre os quais o “Xote das meninas”, mais antigo, e o “xote ecológico”, que integra o repertório de um dos últimos discos gravados pelo rei do baião. A diferença ficou evidente quando o ministrante da oficina fez uma demonstração cantando trechos das duas canções, com o acompanhamento de um violão.

Ainda sobre a caracterização dos dois gêneros, a discussão tocou na questão dos termos “forró” e “pagode” que têm em comum o fato de também denominarem tipos de festa, sendo que, este último vem sendo empregado para designar o samba estilizado dos grupos que surgiram no final na década de 1980, com ampla divulgação na mídia. A partir dessas reflexões, ficou claro que a canção “Caviar” é um samba de estilo tradicional, denominado “samba de raiz”.

No momento da atividade em grupo, as questões apresentadas para provocar o aprofundamento do processo de leitura/análise discursiva levaram os alunos a entenderem como os elementos musicais interagem com os aspectos linguísticos e temáticos na construção dos sentidos das canções. Desse modo, foi possível compreender que o tema abordado e a variedade linguística empregada contribuíram para o cancionista adotar o xote/forró como estilo musical de “Nóis é Jeca mais é jóia” e o gênero samba para a canção “Caviar”.

Tanto na oficina desenvolvida no 9º ano, quanto na turma de graduandos, os alunos compreenderam que a palavra caipira está mais relacionada aos elementos culturais da zona rural da região sudeste, porém é equivalente ao termo, “sertanejo”, na zona rural nordestina. Claramente, a letra da canção trata de várias questões comuns à zona rural das duas regiões. Sendo assim, seria improvável tratar dessa temática, num funk, num rap, ou mesmo num samba, que foi caracterizado por um aluno como um estilo musical urbano, diferente do xote/forró que, segundo ele, é de origem rural.

Vale salientar que não houve dificuldades para as turmas de alunos universitários e do ensino fundamental, identificarem os enunciadores em cada uma das canções. Em “Nóis é jeca mais é jóia”, trata-se de um homem da zona rural, que usa calça “amarrada com imbira” consome farinha, “nem sabe o português”, porém ironiza dizendo “mas já tô na internet”, e se considera um “caipira pop”. Portanto, o cancionista utilizou a voz, a linguagem, o gesto, a postura, ou seja, um ethos, próprio de uma cenografia caipira (ainda que pop) para tratar de uma temática relativa a um modo de vida de um sujeito da zona rural. Por outro lado, no samba, o enunciador foi identificado como um morador de periferia de uma grande cidade, portanto, um habitante da zona urbana. Daí o uso de uma linguagem coloquial ter sido considerada adequada ao texto, na opinião dos participantes das duas oficinas.

Durante as discussões, também ficou evidenciada uma característica comum aos dois enunciadores: cada um assumindo um tom de gozação, de ironia, ao tratar de um tema em torno de sua condição social. Também foi observada a diferença na abordagem das canções: “Nóis é jeca mais é jóia”, que coloca em posições opostas os que assumem a sua brasilidade e aqueles

que se dobram diante da influência estrangeira, principalmente dos Estados Unidos, enquanto o samba “Caviar” põe em situação de oposição os segmentos sociais favorecidos e os desfavorecidos economicamente, ao tratar do tipo de alimento que consomem.

A análise das duas canções, a partir das questões da atividade de leitura em grupo, permitiu também que os alunos, nas duas oficinas, percebessem as relações interdiscursivas entre as duas letras. O fenômeno da interdiscursividade foi identificado, sobretudo nos pontos em que os sentidos dos enunciados/discursos convergiam. As expressões “banquete de bacana” e “Caviar é comida de rico” foram apontadas como exemplo disso.

Do mesmo modo, na canção interpretada por Zeca Pagodinho, no verso “Sou mais ovo frito, **farofa** e torresmo” a palavra grifada expressa a mesma ideia manifestada no refrão da outra canção: “Se farinha fosse americana / Mandioca importada / Banquete de bacana / Era farinhada. Esse verso pressupõe que **farinha** é comida de gente simples, de pobre. A situação é semelhante quando o samba e o xote/forró se referem, respectivamente, a traíra e a “muçum”, dois tipos de peixe que fazem parte do cardápio de pessoas que recorrem à pesca para conseguir o que comer.

Os aprendizes também perceberam que o trecho do samba Caviar (“Mesmo assim não reclamo da vida / Apesar de sofrida, consigo levar”) constituía um caso de intertextualidade. Esses versos fazem uma alusão a outra canção, do mesmo álbum de Zeca pagodinho, que contém em sua letra, o seguinte enunciado: “Deixa a vida me levar / Vida leva eu”.

Além dessas questões acerca da temática das duas canções, ganhou destaque a discussão relativa ao preconceito social. Contribuiu para isso uma reflexão acerca de expressões de sentido pejorativo, utilizados por determinados segmentos da sociedade, referindo-se aos tipos de comida da população economicamente desfavorecida. É o que ocorre quando atribuem ao ovo frito o apelido de “bife do oião”, “disco voador”, ou utilizam o termo “farofeiros” de forma discriminatória, para indicar o costume de pessoas que levam frango frito e farofa quando, em grupo, vão à praia.

No final foi solicitado que a turma (em cada oficina) avaliasse a atividade de leitura com as duas canções. Essa foi a aula na qual a avaliação

dos alunos do ensino fundamental mais enfatizou a importância da abordagem da dimensão musical. Um dos aprendizes registrou que “as aulas foram ótimas com a interação, diálogos e debates sobre os tipos de músicas”. A maioria considerou positiva a atividade leitora das canções propiciando a escuta da música, não se restringindo a análise da letra. Alguém até exagerou: “a aula foi boa, toda em cima da música”. Certamente esse aluno levou em conta que, além de escutar a gravação das duas canções, o mediador, com o violão, demonstrou o ritmo do xote e do samba, cantando trechos de alguns desses gêneros musicais.

A turma de graduandos apontou os pontos positivos da abordagem de leitura de canções proposta, não só pelo fato de envolver os aspectos melódicos/rítmicos, mas também a temática abordada. Nesse sentido, uma aluna comentou: “além de desenvolver a competência leitora, também desperta um lado mais crítico em torno dessa questão”. Uma equipe formada por três componentes avaliou de forma semelhante ao considerar a atividade “muito dinâmica e interativa”, capaz de despertar o interesse, pois “traz o leitor e o incentiva, com temas característicos do dia a dia”.

- **Resumo avaliativo da intervenção**

Consideramos pertinente apresentar, de forma resumida, uma avaliação de toda oficina, na voz dos próprios alunos participantes, deixando a nossa para ser exposta na conclusão geral de nosso trabalho, na seção a seguir. Escolhemos dois comentários que, a nosso ver, sintetizam o pensamento predominante em cada uma das turmas.

Um grupo da turma do 9º ano assim se reportou acerca das quatro aulas: “foram bem ministradas, bem dinâmicas, através de músicas que retratam a realidade dos brasileiros”. Por sua vez, um dos aprendizes universitários conseguiu expressar de forma concisa, com precisão e clareza, a opinião da turma: “ao participar da oficina, pude compreender a canção de forma geral e achei estimulante trabalhar a música/canção com todas as suas propriedades”.

5 CONCLUSÃO

O mérito deste trabalho reside no fato dele não se restringir a uma investigação para constatar inadequações no ensino de leitura da canção, mas no desafio de apresentar uma proposta alternativa para uma abordagem eficaz desse gênero textual/discursivo na sala de aula. Para alcançar êxito, nossa pesquisa buscou respaldo em pressupostos teóricos do sociointeracionismo de Bakhtin (1988), nas proposições da AD de linha francesa formuladas por Maingueneau (1997) e nas orientações de estudiosos da canção, principalmente Costa (2001) e Tatit (2002). São eles os pilares de nosso referencial teórico-metodológico, porém, fizemos ecoar vozes de outros pesquisadores conferindo um caráter polifônico ao nosso trabalho.

Até chegar ao momento da formulação de nossa proposta de leitura da canção e executá-la numa intervenção pedagógica, percorremos uma longa trajetória investigativa. Iniciamos com uma pesquisa bibliográfica acerca das concepções de linguagem, leitura, gêneros discursivos e ensino de língua portuguesa, consolidando a adoção da linha teórica a nos orientar, ou seja, o enfoque interativo-discursivo para a prática leitora da canção.

Em seguida, efetuamos os estudos em torno da canção, ampliando nossos conhecimentos sobre suas particularidades discursivas e pedagógicas. Ao analisar os PCN, percebemos que os problemas relativos à proposta de ensino de leitura desse gênero começam com a caracterização apresentada no documento, tratando-o como texto literário da modalidade oral. Essa noção desconsidera a natureza híbrida, o caráter intersemiótico da canção, que conjuga duas linguagens, a verbal (a letra) e a musical (a melodia e o ritmo), conforme as conceituações dos pesquisadores do texto/discurso literomusical.

Essa dissociação dos elementos constitutivos da canção é o principal problema nas abordagens de leitura desse gênero propostas pelos Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDP). Para comprovar isso, apresentamos de forma resumida, a análise dos resultados de uma pesquisa que realizamos por ocasião de nosso Curso de Especialização, em 2011. O objetivo principal era avaliar se o trabalho sugerido pelos LDP seria capaz de contribuir, de modo

satisfatório, para desenvolver no aluno a proficiência em leitura de canções, com vistas à formação de ouvintes críticos do discurso cancional.

Com essa investigação, constatamos que as propostas de leitura nos LDP desfiguram a canção, ao abordarem apenas o seu componente verbal, desprezando a sua dimensão musical. Desse modo, as atividades dos manuais didáticos se restringem ao trabalho com a letra da música que acaba recebendo o mesmo tratamento dado a um poema, ou seja, um texto poético escrito. Em decorrência disso, o trabalho de construção de sentido do texto/discurso cancional não passa de uma tentativa em vão, pois isso somente é possível mediante a análise do gênero em sua integralidade, observando a interação entre seus elementos melódico-rítmicos e linguísticos.

Diante desse quadro, ficou evidente a necessidade de redimensionar o trabalho com a canção na prática de leitura da sala de aula. Isso nos impeliu a elaborar uma proposta alternativa adequada ao gênero. Assim, formulamos nossa proposição com o objetivo de proporcionar a articulação do plano verbal com a dimensão musical, observando a influência de um sobre o outro na construção de sentido do gênero cancional.

Além da interação relativa ao entrelaçamento da letra com a melodia, nossa proposta também intencionava propiciar a leitura da canção num enfoque interativo-discursivo em sentido amplo, envolvendo as relações dialógicas, que desempenham papel relevante na produção do discurso literomusical. Assim, abordamos a interdiscursividade (heterogeneidade constitutiva), a polifonia e a intertextualidade (heterogeneidade mostrada). Vale destacar que as relações intertextuais são frequentes nas canções.

Formulada a proposta de leitura da canção nesses termos, só faltava experimentá-la numa intervenção pedagógica para verificar sua eficácia. Foi isso que realizamos no momento de nossa pesquisa em que teoria e prática dialogaram numa rica experiência de ensino e aprendizagem.

A intervenção pedagógica que realizamos, em forma de oficina, comprovou a viabilidade e a eficácia do ensino de leitura da canção num enfoque interativo-discursivo, conforme propusemos. O principal fator que contribuiu para a experiência exitosa não constitui qualquer surpresa, mas uma

obviedade: a abordagem do gênero cancional, na sala de aula, deve partir de sua recepção através da escuta, do mesmo modo que ocorre fora da escola.

Qualquer gênero textual/discursivo ao se tornar “didático” pelo processo de escolarização sofre distorções, porém, no caso da canção, a desfiguração gera consequências insanáveis, para o seu ensino, quando o LDP amputa a sua dimensão musical. Por isso, o simples fato de propiciar a sua audição, permitindo que melodia/ritmo e texto verbal sejam apreendidos a um só tempo, acaba proporcionando uma série de benefícios, como ficou demonstrado na execução de nossa proposta.

Nas aulas que efetivaram a intervenção pedagógica, observamos que, além de fornecer os elementos essenciais para a construção de seu sentido, a canção, quando submetida ao processo de leitura por meio da melodia e ritmo interagindo com o texto verbal, garante outras vantagens, dentre as quais destacamos o interesse despertado nos alunos, motivando sua participação nas atividades. Isso ocorreu tanto na oficina realizada com a turma do 9º ano, quanto na que envolveu os aprendizes do nível universitário.

É interessante, contudo, fazer um esclarecimento. Quando afirmamos que escutar a canção por si só beneficia o ensino de leitura desse gênero, não queremos fazer crer que apenas isso basta para assegurar um trabalho exitoso. É óbvio que ir além da leitura silenciosa da letra, superando o tipo de abordagem verificada na maioria das atividades propostas nos LDP, já representa um considerável avanço. Porém, é forçoso reconhecer que nossa proposição logrou resultado, a nosso ver plenamente satisfatório, porque ela foi criteriosamente planejada e executada de forma dinâmica, conforme atestaram os alunos em suas avaliações.

São muitos os aspectos que exercem influências determinando o maior ou menor grau de eficácia no trabalho com a leitura da canção: a escolha daquelas que serão exploradas, os temas por elas abordados, a metodologia apropriada com um roteiro de estudos definido, porém flexível, compondo uma proposta possível de ser viabilizada, apesar dos percalços que possam, eventualmente, enfrentar. Existem outros fatores a considerar como, por exemplo, a postura do professor, cujo papel é decisivo. São muitas as providências que devem ser colocadas em prática, objetivando a melhoria da

qualidade de ensino de leitura da canção. A primeira delas, repetimos, é assegurar que ela seja escutada, pois seu componente melódico-rítmico é o principal fator desencadeador da fruição.

Não devemos esquecer que o desenvolvimento da proficiência leitora relativa à canção vai além da formação de ouvintes críticos, pois inclui também despertar e aprimorar a sensibilidade estética musical do aluno. Se uma das principais tarefas da escola é levar o aprendiz a ser capaz de sentir o prazer da leitura, a canção pode ser considerada um dos gêneros mais poderosos, nesse sentido, pois conjuga duas formas de expressão da arte que tocam profundamente o ser humano: a música e a literatura.

Acreditamos que nossa proposta, desde as investigações iniciais até a realização das aulas na intervenção pedagógica, cujos resultados registramos nessa dissertação, alcançou seus objetivos e representa uma importante contribuição no âmbito das pesquisas e práticas que buscam o melhoramento do ensino de leitura da canção. Todavia, estamos conscientes de que é necessário darmos continuidade aos nossos esforços nessa direção e consideramos que essa deve ser a postura de todo educador comprometido com sua função. Isso exige engajamento, dedicação, mas também propicia prazer.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Nukácia; ZAVAM, Aurea. Variação linguística: uma questão de sala de aula. In: ALMEIDA, Nukácia; ZAVAM, Aurea (orgs). **A língua na sala de aula: questões práticas para um ensino produtivo**. Fortaleza: Perfil Cidadão, 2004.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ASSARÉ, PATATIVA. **Vaca Estrela e Boi Fubá**. Disponível em <<http://letras.mus.br/fagner/45914/#radio:fagner>> Acesso em 01/05/2015.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal – Gêneros do discurso**. São Paulo: Martins. Fontes, 1992, 2003.
- _____. **Estética da criação verbal**. Tradução: Tatiana Bubnova. Cidade do México: Veintiuno, 1982.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**, São Paulo: Hucitec, 1986, 1988, 2014.
- BALEIRO, Zeca. **Funk da lama**. In: Baleiro, Zeca. Album: Zeca Baleiro. Calma aí, coração: Gravadora Som Livre: 2013; Vídeo disponível em <<http://letras.mus.br/zeca-baleiro/funk-da-lama/>> Acesso em 10/05/2015.
- BARROS, João; Pixinguinha. **Carinhoso** Disponível em <<http://www.letras.com.br/#!pixinguinha/carinhoso>> Acesso em 10/05/2015.
- BENVENISTE, E. “Problema formal da enunciação”, In: **Problemas da Linguística II**. Campinas: Pontes, 1989.
- BRAIT, Beth. As vozes Bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In Barros, Diana; Fiorin, José L. (orgs). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo: Editora da USP, 2003.
- BRAIT, B; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: Brait, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, (2013).
- BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa 3º e 4º Ciclos**. Brasília: MEC, 1998.

BARROS, Diana L. P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: Barros, Diana L. P; Fiorin, José L. (orgs). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo: Editora da USP, 2003.

CHARAUDEAU, P; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. Tradução: KOMESU, Fabiana. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, Nelson Barros. **A produção do discurso literomusical brasileiro**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), São Paulo: Universidade Católica de São Paulo, 2001.

_____. **Canção popular e ensino da Língua Materna: o gênero canção nos Parâmetros Curriculares da Língua Portuguesa**. Linguagem em (Dis)curso. Tubarão. 1(1) p. 9-36, 2003.

_____. As letras e a letra: O gênero canção na mídia literária. In: Dionísio, A; Machado, A; Bezerra, M. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro, Parábola: 2010.

CRUZ, Juraídes. **Nóis é jeca mais é Jóia**. Áudio disponível em <<http://www.vagalume.com.br/xangai/nois-e-jeca-mais-e-joia.html>> Acesso em 10/05/2015.

DOURADO, Henrique Autran. **Dicionário de termos e expressões da música**. São Paulo: Editora 34, 2008.

DUARTE, N. **Você pode falar melhor**. São Paulo: Hagnos, 2001.

DUCROT, O. “Esboço de uma teoria polifônica da enunciação”, In: **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogos: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

FIORIN, José. Luiz. Da necessidade de distinção entre texto e discurso. In: Brait, B; Souza-e-Silva (orgs). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.

_____. Interdiscursividade e intertextualidade. In: Brait, Beth (org). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, (2014).

FOULCAULT, M. **Arqueologia do saber**. (1989). Trad. Baeta Neves. Petrópolis: Vozes, 1971.

- FURLANETTO, Maria Marta. Gênero do discurso como componente do arquivo em Dominique Maingueneau. In: MEURER, J. L; BONINI, A; MOTTROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- GERALDO, Zé. **Cidadão**. Disponível em <<http://letras.mus.br/ze-geraldo/68686/>> Acesso em 10/05/2015.
- _____. **Como diria Dylan**. Link <<http://www.vagalume.com.br/ze-geraldo/como-diria-dylan.html#ixzz3lZZ5EgyF>> Acesso em 30/05/2015.
- GOMES, Maria L. de C. **Metodologia do ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2009.
- GONZAGUINHA. **O que é o que é**. Disponível em <www.vagalume.com.br > MPB > G > Gonzaguinha> Aceso em 30/05/2015.
- GORDURINHA. **Súplica cearense** Link: <<http://www.vagalume.com.br/luiz-gonzaga/suplica-cearense.html#ixzz3njK8E610>> Acesso em 01/02/2015.
- JACAREZINHO, B. do. Grande, L; Diniz, M. **Caviar**. In: PAGODINHO, Zeca. Álbum: Acústico MTV – ao vivo. Gravadora Universal: 2002. Vídeo disponível em <<http://www.vagalume.com.br/zecapagodinho/caviar.html#ixzz3b6rrS4gY>> Acesso em 07/03/2015.
- JAKOBSON , Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1971.
- KLEIMAN, A. L. **Oficina de leitura**. Campinas, Pontes, 2008b.
- KOCH, Ingedore. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2013.
- _____; BENTES; CAVALCANTE. **Intertextualidade: Diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- _____; ELIAS. **Ler e compreender: os sentidos do Texto**. 3. ed. São Paulo. Contexto, 2011.
- LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. PEREIRA; Aracy. (orgs.). **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999.
- MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2013.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Tradução Freda Indursky, Campinas: Pontes, 1997.

_____. **Cenas da enunciação.** (Orgs.) Possenti, Sírio; Sousa-e-Silva, São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Gênese dos discursos.** Tradução: Possenti, Sírio. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Doze conceitos em análise do discurso.** (orgs.) Possenti, Sírio; Sousa-e-Silva, São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **Análise de textos de comunicação.** Tradução: Sousa-e-Silva, M. Cecília; Rocha, Décio. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Discurso literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

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

MIORELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2013.

NASPOLINI, A. **Tijolo por tijolo: prática de ensino e língua portuguesa.** São Paulo, FTD, 2009.

OLIVEIRA, M. R; WILSON, V. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de linguística.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

O PENSADOR, Gabriel. **Pão de cada dia.** In Álbum Ainda é só o começo. Gravadora Sony Music: 1995. Link: <<http://www.letrasdemusicas.fm/gabriel-o-pensador/pao-de-cada-dia>> Acesso em 10/03/2015.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Leitura,** 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** Campinas: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, M. (1975). **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Trad. Orlandi et AL. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

PEREIRA, A. E. “Escovando” palavras: movimentos possíveis de interpretação. In: FANTI, di M; BARBISAN, L. **Enunciação e Discurso: tramas de sentidos.** São Paulo: Contexto, 2012.

PEREIRA, Jaquelânia. A. **De versos (e) acordes: o (en)canto do verbo em Cecília Meireles.** Tese (Doutorado em Literatura) Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Letras. João Pessoa: UFP, 2010.

- PINTO, J. A. Canção, poesia e escola. In: PINHEIRO, H. (org.). **Poemas para crianças: reflexões, experiências, sugestões**. São Paulo, Duas cidades, 2000.
- POSSENTI, Sírio. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SARAIVA, Jose. A. B. **A identidade de um percurso e o percurso de uma identidade: um estudo semiótico das canções do pessoal do Ceará**. Fortaleza: EDUFC, 2012.
- SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy; BRINA, H; MACHADO, M. Z. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2 ed. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2001.
- SOBRAL, Adail. Estética da criação verbal. In: BETH Brait (org.) **Bakhtin: dialogismo e polifonia**, 1 ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- TRAVAGLIA, Luiz. **Gramática e Interpretação: uma proposta para o ensino de Gramática**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- TATIT, Luiz. **O cancionista**, 2. ed. São Paulo: Eduspe. 1987, 2002.
- _____. **Musicando a semiótica: ensaios**. São Paulo: Annablume, 1997.
- _____. **O século da canção**. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.
- _____; LOPES, Ivã. **Elos de melodia e letra: análise semiótica de seis canções**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2008.
- TINHORÃO, R. J. **Pequena história da música popular: segundo seus gêneros**. São Paulo: Editora 34, 2013.
- TATO. **As sanfonas do rei**. In: Falamansa. Álbum: Tributo aos 100 anos de Luiz Gonzaga. Gravadora: Deckdisc: 2012. Vídeo disponível em <<http://www.kboing.com.br/falamansa/1-1124019/>> Acesso em 10/03/2015.
- ULHÔA, M. T. **Métrica derramada: prosódia musical na canção brasileira popular**. Brasiliana: Rio de Janeiro, 1999.