



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: ENSINO DE LÍNGUA E
LITERATURA**

JESSIANA DE OLIVEIRA BARROS

**AS CANÇÕES NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
PERSPECTIVAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO**

ARAGUAÍNA/TO

2020

JESSIANA DE OLIVEIRA BARROS

AS CANÇÕES NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
PERSPECTIVAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins (PPGL/UFT), Câmpus de Araguaína, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestra em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Cristina Testa

ARAGUAÍNA/TO

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

B277c Barros, Jessiana de Oliveira.

As canções no livro didático de língua portuguesa: perspectivas de letramento literário. / Jessiana de Oliveira Barros. – Araguaína, TO, 2020.
108 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2020.

Orientadora : Eliane Cristina Testa

1. Canções. 2. Livro Didático de Língua Portuguesa. 3. Análise. 4. Letramento literário. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JESSIANA DE OLIVEIRA BARROS

AS CANÇÕES NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PERSPECTIVAS
DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Dissertação apresentada à UFT Universidade
Federal do Tocantins - Campus de Araguaína,
Programa de Pós-Graduação em Letras:
Ensino de Língua e Literatura, foi avaliada
para obtenção do título de Mestre, e aprovada
em sua forma final pela orientadora e pela
Banca Examinadora

Data de Aprovação 05 / 06 / 2020

Banca Examinadora:

Eliane Testa

Profa. Dra. Eliane Cristina Testa - PPGL UFT

Orientadora

Rodrigo Poreli M. Bueno

Prof. Dr. Rodrigo Poreli Moura Bueno - PPGL UFT

Membro interno

Rubens Martins da Silva

Prof. Dr. Rubens Martins da Silva - UNITINS

Membro externo

Dedico este trabalho à minha família, grata pelo sustento afetivo e emocional. E aos meus professores, pelas valorosas passagens ao longo da minha vida estudantil, permanecendo na constante construção do meu conhecimento, o qual me permitiu alcançar mais esta etapa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as bênçãos.

À família, pelo amor incondicional, apoio aos meus projetos e conselhos frutíferos, que me fazem crescer a cada dia nesta caminhada de desafios e de conquistas que a vida propicia.

Em especial, à minha orientadora, Eliane Cristina Testa, pela acolhida à temática do meu projeto e a mim como sua orientanda, acreditando no trabalho que poderíamos realizar, pelas correções/sugestões e dedicação ao meu trabalho. E aqui estamos.

Aos professores Márcio Melo, Luíza Helena Silva, João de Deus Leite, Plábio Marcos Desidério, Jean Carlos Rodrigues, Ana Crélia Dias e Eliane Cristina Testa, que me possibilitaram ter um olhar mais acadêmico diante dos diversos textos, temáticas e discussões que experienciei ao longo das aulas, proporcionando-me aprendizados significativos.

Aos professores Rodrigo Bueno e Rubens Martins, integrantes da Banca Examinadora, que com suas percepções compartilharam conhecimentos, abrindo caminhos e possibilitando ao trabalho maior consistência.

Ao Aloísio Orione, pelos bons préstimos, sempre disponível quando solicitado.

Ao PPGL, que traz para nossa região prioridade e competência de um programa pensado para a sala de aula, pois é nesse ambiente que a educação vivencia a sua realidade.

Às amigas Rosy Gleyce Nascimento, Vanessa Silva, Inácia Neta Sousa, Paola Lima, Sarah Sousa e Camila Silva, companheiras de sala de aula, onde compartilhamos conhecimentos, bem como companheiras de estrada, no percurso Imperatriz/Araguaína e Araguaína/Imperatriz, no qual compartilhamos momentos de inseguranças, desabafos, perspectivas, conquistas e alegrias.

Aos demais colegas de sala, pelos bons momentos que as aulas proporcionaram, na troca de experiências que há ao ouvir o colega e nas conversas informais pelos corredores e cantina.

À Cris, pela acolhida nos pernoites em Araguaína por um semestre, e à tia da Paola, pela hospitalidade por duas semanas em sua residência. Grata pela recepção.

Finalmente, ao IFMA, instituição na qual trabalho, que me concedeu o afastamento para realizar o curso, condição que me ofereceu maior tranquilidade nos estudos.

A todos, reitero meus agradecimentos.

"A música é o vínculo que une a vida do espírito à vida dos sentidos. A melodia é a vida sensível da poesia." (LUDWIG VAN BEETHOVEN)

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo problematizar a presença de canções em três livros didáticos de Língua Portuguesa (LDLP) – 9º ano do ensino fundamental, adotados em escolas da rede pública de ensino na cidade de Imperatriz – MA. A proposta consistiu em analisar como as canções podem ajudar a efetivar o letramento literário e a promover o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos para qualquer tipo de texto literário que invista em questões de melopeia (em termos definidos por Ezra Pound), ou não. A metodologia propôs uma revisão bibliográfica e uma investigação documental com uma abordagem interpretativista e qualitativa. Para subsidiar teoricamente nosso estudo, utilizamos os seguintes autores: Pound (2006), que teoriza questões de melopeia (ritmo e som) em poesia; Oliveira (2002, 2003), que constrói um estudo da relação literatura e música; Napolitano (2002), que apresenta um percurso da história da música popular brasileira; Silva e Pereira (2018), que centram suas reflexões no LDLP; Cosson (2014, 2018), que explicita processos de letramentos literários. A pesquisa apresenta dados das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Programa do Livro Didático do Ministério da Educação (PNLD) e do Documento Curricular do Território Maranhense. Com este estudo, verificamos que os resultados apontam para um despertar literário que as canções suscitam quando mobilizadas fora do âmbito gramatical que o livro didático propõe. Portanto, estimular a discussão literária na articulação das duas artes possibilitou reconhecer seus valores artístico e educacional para o processo de ensino e de aprendizagem e para as práticas sociais.

Palavras-Chave: Canções. Livro Didático de Língua Portuguesa. Análise. Letramento literário.

ABSTRACT

This work aims to problematize the presence of songs in three Portuguese Language Textbook (LDLP) - 9th grade of elementary school, adopted in public schools in the city of Imperatriz - MA. The purpose is to analyze how songs can help to practice literary literacy and to promote student learning process for any kind of literary text that invests in melopeia issues (in terms defined by Ezra Pound) or not. The methodology proposes a literature review and a documentary research with an interpretative and qualitative approach. To contribute theoretically our study we will use the following authors: Pound (2006) who theorizes melopeia issues (rhythm and sound) in poetry; Oliveira (2002; 2003), who builds a study of the relationship between literature and music; Napolitano (2002) who presents a history of Brazilian popular music; Silva and Pereira (2018) who focus their reflections on the Portuguese Language Textbook (LDLP); Cosson (2014; 2018) that explains literary literacy processes. The research will present information from the National Curricular Guidelines (DCN), of the Common National Curricular Base (BNCC), of the Textbook Program of the Ministry of Education (PNLD) and of the Curricular Document of the Maranhense Territory. With the results of this study, we found a literary awakening that songs raise when mobilized outside the grammatical scope that the textbook propose. Therefore, to stimulate literary discussion in the articulation of the two arts, it was possible to recognize their artistic and educational value for the teaching and learning process and for social practices.

Keywords: Songs. Portuguese Language Textbook (LDLP). Analyze. Literary literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Canção “Desafinado”	61
Figura 2 – Canção “Alegria, alegria”	62
Figura 3 – Canção “Apesar de você”	63
Figura 4 – Canção “Geração Coca-Cola”	64
Figura 5 – Canção “Nosso estilo”	65
Figura 6 – Texto-manifesto referente ao Álbum Fullgás	65
Figura 7 – Texto “Manifesto punk: fora com o mofo da MPB! Fim da ideia de falsa liberdade!”	66
Figura 8 – Canção “Tribalistas”	67
Figura 9 – Texto “Rita Lee – 1980 – A dama do rock brasileiro”	68
Figura 10 – Texto “É frevo!”	69
Figura 11 – Continuação do texto “É frevo!”	70
Figura 12 – Notícia referente ao Show de Carlinhos Brown no palco do Museu do Ritmo ..	71
Figura 13 – Fragmento da canção “Pela Internet”	72
Figura 14 – Fragmento da canção “Chega de saudade”	72
Figura 15 – Fragmento da canção “Tarde em Itapuã”	72
Figura 16 – Texto “Os anos 60 e a juventude brasileira”	73
Figura 17 – Fragmento da canção popular “Ciranda cirandinha”	74
Figura 18 – Fragmento do texto referente ao Projeto “Jovem o que você quer”	74
Figura 19 – Fragmentos das canções “Travessia” e “Se eu quiser falar com Deus”	75
Figura 20 – Fragmentos das canções “Top do momento” e “Tá patrão”	75
Figura 21 – Fragmentos das canções “Tá bombando” e “É classe A”	75
Figura 22 – Cartaz referente ao fragmento do Hino Nacional	76
Figura 23 – Canção “Pra fazer o Sol nascer”	77
Figura 24 – Fragmento da canção “Televisão”	77
Figura 25 – Canção “Inclassificáveis”	78
Figura 26 – Continuação da canção “Inclassificáveis”	79
Figura 27 – Texto “A música na cultura de cada época”	80
Figura 28 – Continuação do texto “A música na cultura de cada época”	80
Figura 29 – Texto “O <i>hip-hop</i> e o <i>rap</i> ”	81
Figura 30 – Canção “Racismo é burrice”	82
Figura 31 – Continuação da canção “Racismo é burrice”	83

Figura 32 – Continuação da canção “Racismo é burrice”	84
Figura 33 – Texto do quadro “Vale a pena ouvir”	85
Figura 34 – Texto do quadro “Vale a pena ver e ouvir”	85
Figura 35 – Texto do quadro “Vale a pena ler, ver e ouvir	85
Figura 36 – Canção “Pretin”	86
Figura 37 – Fragmento da canção “Tendo a lua”	87
Figura 38 – Fragmento da canção “Gota d’água”	88
Figura 39 – Canção “Segue o seco”	88
Figura 40 – Fragmento da canção “Nuvem que passou”	89
Figura 41 – Fragmento da canção “Por causa da hora”	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Campos de atuação BNCC	46
Quadro 2 – Campo Artístico-literário BNCC	47
Quadro 3 – Relação das canções do livro 1: Universos: Língua Portuguesa	53
Quadro 4 – Relação das canções do livro 2: Português e Linguagens	55
Quadro 5 – Relação das canções do livro 3: Singular & plural – leitura, produção e estudos de linguagem	57
Quadro 6 – Quantitativo de canções nos três LDLP	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDLP	Livro Didático de Língua Portuguesa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SEDUC/MA	Secretaria da Educação do Estado do Maranhão
UFT	Universidade Federal do Tocantins

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 LITERATURA E MÚSICA: LIGAÇÕES POSSÍVEIS?!	18
2.1 A canção popular brasileira: um prelúdio	22
2.1.1 A melopeia: um elemento do poema	29
2.1.2 A melopética: uma abordagem interdisciplinar	31
2.1.3 Uma perspectiva das relações interartes	35
2.2 O que dizem os documentos didáticos sobre o ensino de literatura	43
2.2.1 Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental	43
2.2.2 Perspectivas do ensino de literatura na Base Nacional Comum Curricular	45
2.2.3 Orientações didático-metodológica das Diretrizes Curriculares da Rede de Ensino do Estado do Maranhão	48
3 PERCURSOS METODOLÓGICOS	51
3.1 Procedimentos de análise de dados	52
3.2 Análise e interpretação dos dados da pesquisa	60
4 ANÁLISE DO PAPEL DA CANÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	61
4.1 Concepções didático-metodológicas de letramento literário: as canções em foco	90
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	104

1 INTRODUÇÃO

É na infância que percebemos momentos significativos de leitura literária. Assim, a experiência com a literatura e/ou com a música pode contribuir para os desenvolvimentos humano e pessoal dos sujeitos. Nesse sentido, as artes podem ser ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania mais sensível e de construção de alteridades, do ponto de vista da interação com os outros. Ademais, a leitura literária e a música podem representar caminhos que se abrem às grandes percepções e diferentes vivências. Deste modo, acreditamos que as artes em geral permitem aguçar os lados racional, sensorial e emocional em um processo contínuo e sempre inacabado, pois somos humanos e nunca paramos de aprender e de ser despertados para a vida, para aquilo que pode nos tocar a alma/corpo profundamente.

Diante do exposto, o que motivou este estudo foi acreditarmos que a presença da música em nossas vidas é uma experiência que consideramos também movente de processos de ensino e de aprendizagem, além de ela ser um instrumento potencializador do letramento literário. As canções da música popular brasileira (MPB) estão presentes em diferentes contextos da sociedade, e não poderiam ficar de fora do contexto educacional. Desse modo, investimos no potencial das canções no livro didático de Língua Portuguesa (LDLP), para o processo de letramento literário e para os diferentes instrumentos de ensino e aprendizagem dos estudantes.

A música, por ser uma arte acessível (pelo menos é essa a ideia que defendemos), pode alcançar públicos variados, e a escola (ou o LDLP), ao mobilizar essa linguagem, que também faz parte do nosso cotidiano, aguça fortemente e desperta mais sensibilidades em cada ser, o que provoca construções de significados plurais, principalmente se refletirmos acerca dos diversos processos históricos e aspectos socioculturais imbuídos nas canções, desde sempre. Por isso, aprofundar reflexões acerca da presença da canção no LDLP pode possibilitar melhor compreensão de como essa expressão artística interage com outras linguagens, especialmente a literária, considerando-se as práticas sociais.

O LDLP, como sabemos, é um instrumento que passa por criteriosos processos de avaliações (como o PNLD) até o seu acesso por parte dos alunos, visando com isso a garantir o pleno desenvolvimento do educando. Por isso, o manual didático passa a ser um elo importantíssimo de comunicação entre o professor e o aluno e, em alguns casos, é o único meio de acesso à leitura literária, sendo o professor o mediador nesse processo, principalmente quando lida com alunos do ensino da rede pública. A diversificação de textos contemplados nos LDLP, incluindo as canções, prioriza e visa a uma formação mais ampla do aluno. Em vista disso, selecionamos como *corpus* da nossa pesquisa três livros didáticos de Língua Portuguesa

– 9º ano do ensino fundamental, adotados em escolas da rede pública estadual de ensino na cidade de Imperatriz – MA.

Posto isso, o presente trabalho traz uma reflexão acerca da abordagem dada às canções no LDLP no âmbito do processo de letramento literário. Para tanto, fizemos uma imersão nessa força representativa da cultura, tendo em vista que as canções dialogam e contribuem para as discussões literárias. Suscitar essa prática na sala de aula, tendo como suporte o livro didático, legitima um espaço propício a despertar e a ampliar conhecimentos para a formação do sujeito consciente do seu papel na sociedade.

O referido trabalho apresenta três capítulos, além da Introdução e das Considerações Finais.

O capítulo 1, referente ao item 2, “Literatura e música: ligações possíveis?!”, apresenta um breve panorama histórico da música brasileira; contempla o conceito de melopeia, elemento em que a musicalidade está inserida nos versos dos poemas. A melopoética, conceituada como “música de palavra”, reforça a exploração do conteúdo e da sonoridade rítmica das palavras, possibilitando experiências na criação literária. O item 2.1.3, “Uma perspectiva das relações interartes”, associa a literatura com outras áreas da expressão humana, bem como apresenta a influência da música para alguns escritores clássicos da literatura; e, por último, aborda o *rap*, gênero que está em ascendência, sendo indicação de leitura obrigatória para um dos vestibulares de 2020.

O subcapítulo 2.2, “O que dizem os documentos didáticos sobre o ensino de literatura”, explora as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), a Base Nacional Comum Curricular (2018) e as Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão (2018), nas quais contextualizam práticas e habilidades de linguagem utilizando as canções, considerando também o âmbito literário, o que contribui para o processo de ensino e de aprendizagem.

Sustentando teoricamente este capítulo, ancoramo-nos em Cavalcanti (2007, 2009), Floresti (2018), Napolitano (2002), Oliveira (2002, 2003), Pound (2006), Tatit (2004), entre outros autores.

O capítulo 2, concernente ao item 3, “Percurso metodológicos”, descreve os métodos e os procedimentos utilizados para responder à questão-problema deste estudo: Que tipo de abordagem é dada às canções nos três livros didáticos de Língua Portuguesa do 9º ano do ensino fundamental diante do processo de letramento literário dos alunos? Pelo exposto, consideramos este estudo de cunho documental e com uma abordagem qualitativa; o método de investigação é o fenomenológico. Quanto aos procedimentos metodológicos, recorreremos à pesquisa

documental e à bibliográfica, e a abordagem utilizada para a interpretação dos dados foi a hermenêutica.

Adotamos como *corpus* desta investigação três livros didáticos de Língua Portuguesa do 9º ano (PNLD 2017): **Livro 1**: “Universos: Língua Portuguesa”, organizado por Camila Sequetto Pereira, Fernanda Pinheiro Barros e Luciana Mariz (2015); **Livro 2**: “Português e Linguagens”, de William Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2015); e **Livro 3**: “Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem”, das autoras Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart (2015). Diante disso, realizamos um mapeamento e uma investigação das canções em cada LDLP, compreendendo o compositor, o intérprete, a unidade, o capítulo, a seção, a página, o conteúdo, bem como os textos concernentes à temática musical, com o objetivo de representar os diversos comportamentos da música no LDLP. Neste capítulo, contemplamos alguns autores: Gil (2008), Hermann (2002), Husserl (1989), Minayo (2002) e Schleiermacher (2015).

O capítulo 3, respectivo ao item 4, “Análise do papel da canção no livro didático de Língua Portuguesa”, evidencia o tratamento dado às canções ao longo dos três LDLP analisados, concernentes ao que preconizam os documentos didáticos, que sugerem explorar as habilidades e competências dos quatro eixos do processo de ensino e de aprendizagem: leitura, produção de texto, oralidade e conhecimentos linguísticos.

O subcapítulo 4.1, “Concepções didático-metodológicas de letramento literário: as canções em foco”, compreende uma análise sob um viés literário, uma vez que os LDLP transitam e estimulam o engajamento ao letramento literário por meio das canções e das práticas de experiências apontadas nos exercícios propostos pelos LDLP. A música popular brasileira, com seus aspectos históricos e culturais, carrega uma linguagem acessível e propícia a ser recepcionada nas práticas literárias, seja na escola ou fora dela. Em vista disso, convocamos alguns autores para subsidiar as discussões deste capítulo, como Candido (2004), Cosson (2014, 2018), Foucault (2006), Soares (2009), Zumthor (2018), entre outros.

Após o estudo realizado no percurso dos capítulos, buscamos apresentar os diferentes processos de diálogos entre a música e a literatura no contexto dos LDLP e exploramos o universo das canções que sustentam propostas de práticas educacionais, promovendo o uso social da língua e suas diversas formas de expressão humana e em diferentes situações do cotidiano.

Tendo em vista os aspectos observados em consonância com o interesse e a proposta da pesquisa, a problematização e as análises dos dados, concluímos que as canções estabelecem

aproximações com a literatura, sendo pertinentes aos estudos literários. Considerando o estudo documental com três LDLP, investigamos as canções quanto às suas contribuições na e para a promoção do letramento literário e percebemos que o contexto gramatical por meio da leitura e da produção textual é predominante e relevante. Por outro lado, contemplamos uma abordagem de cunho literário que resultou no exercício de pensar as práticas sociais para a formação do sujeito no processo de ensino e de aprendizagem.

2 LITERATURA E MÚSICA: LIGAÇÕES POSSÍVEIS?!

É comum, ao ouvirmos uma canção, lembrarmos de algo passado; pode ser de uma mãe, que canta para seu filho, ou de um casal, que comenta: “a nossa música”. Isso é devido à influência que ela exerce no ser humano, constituindo-se uma das mais representativas formas de arte, talvez a mais acessível e a que desperta uma sensibilidade imediata. A combinação letra e música representa a união de som e de palavras, e o todo constitui uma expressão cultural. A música é uma arte e possibilita criar uma forma convidativa e descontraída no ambiente escolar, o que pode deixar os alunos mais predispostos à aprendizagem, permitindo, assim, maior participação e interação no processo de ensino e de aprendizagem.

A nossa apreciação pela música despertou o interesse em trabalhar a canção como tema de trabalho de conclusão de curso (TCC), em 2005, na graduação em Letras, pela Universidade Estadual do Maranhão, Câmpus Imperatriz (atual UEMASUL/MA), e na Especialização em Didática Universitária, na Faculdade Atenas Maranhense, na cidade de Imperatriz/MA, em 2007. Este fato cultivou em nós um desejo maior de dar continuidade aos estudos e poder explorar mais o universo da música e da poesia, pensadas conjuntamente como uma potente possibilidade de engajamento dos alunos nas atividades nas aulas de literatura, além, é claro, de acreditarmos nesse universo como forma de contribuição educacional e cultural.

A canção, por ser uma composição musical com letra, é um recurso que pode ser explorado no âmbito educacional. Utilizar a música como uma disciplina pode auxiliar no ensino, abrindo possibilidades para a comunicação humana, bem como ajudar no processo de letramento literário em sala de aula.

Cabe salientar, ainda, o interesse que críticos e/ou professores universitários (das mais variadas áreas do conhecimento, como sociologia, antropologia, história etc.) têm em relação à música, à canção. Por isso, estudar a letra da música popular pode resultar em ensaios, teses e livros, como explicita Luciano Marcos Dias Cavalcanti (2007, p. 65), a seguir:

A união entre música e poesia é extremamente frutífera. Desde 1968, a MPB não é um fenômeno apenas sonoro, mas também um produto com dimensões de escrita poética e da cultura em geral. Uma constatação disso está no interesse com que críticos, professores universitários das mais variadas áreas do conhecimento – desde a literária propriamente dita, como da sociologia, da antropologia, da história, etc. – começam a estudar a letra da música popular, surgindo daí ensaios, teses e livros dedicados a ela.

São as dimensões poéticas e culturais, como afirma o autor, que nos chama a atenção para a música, que tem essa capacidade de atravessamentos entre as áreas. E a canção no livro didático pode ser explorada das mais amplas formas.

Affonso Romano de Sant’Anna (1980 apud CAVALCANTI, 2007, p. 65) estende a colocação “não apenas o conceito de música popular, mas o de literatura e, conseqüentemente, o de interpretação do texto”. Com este pensamento, o autor coloca a música popular junto da literatura pela qualidade poética, um recurso à disposição do professor e dos alunos, com o qual podem explorar a canção, de modo a construir o conhecimento, mobilizando as duas perspectivas.

O interesse pelo estudo dos trabalhos de compositores musicais na academia é crescente e significativo, ampliando o espaço reflexivo dos pesquisadores. Pires (2006, p. 14) esclarece que “o advento dos Estudos Culturais auxiliou muito a amplitude que se tem, por exemplo, em uma pós-graduação em Estudos de Literatura”.

Entretanto, não é de hoje (não é só pelo advento dos estudos culturais) esse interesse. Sabemos que essa relação vem de longa data. Na Grécia antiga, por exemplo, a composição poética era feita para ser cantada e era chamada de lírica, fazendo-se acompanhar por instrumento de cordas, de preferência, a lira. O lirismo, associando-se ao sentimento poético, pode ser encontrado em canções, em poemas, na prosa ou em textos teatrais (CAVALCANTI, 2009).

Segundo Moisés (1974), na Idade Média, as poesias trovadorescas eram uma das principais manifestações literárias de Portugal, em que as poesias eram cantadas, tocadas e dançadas, acompanhadas de instrumentos musicais, principalmente de cordas, como viola, alaúde, harpa, entre outros. Assim recebiam o nome de cantigas, que podem ser classificadas em gênero lírico, que são as cantigas de amigo e de amor; e, em gênero satírico, com as cantigas de escárnio e de maldizer.

Letra e pauta musical andavam juntas, de modo a formar um corpo único e indissolúvel. Daí de compreender que o texto sozinho, como temos hoje, apenas oferece uma incompleta e pálida imagem do que seriam as cantigas quando cantadas ao som do instrumento, ou seja, apoiadas na pauta musical (MOISÉS, 2002, p. 19).

Ainda afirma Moisés (1974) que a Cantiga da Ribeirinha ou Cantiga de Guarvaia, de Paio Soares de Taveirós, dedicada a D. Maria Paes Ribeiro, é o documento literário escrito mais antigo, considerado o marco inicial do Trovadorismo. Segue um trecho da cantiga:

No mundo non me sei pareiha,
 Mentre me for como me vai
 Ca já moiro por vós – e ai!
 Mia senhor branca e vermelha,
 Queredes que vos retraia
 Quando vos eu vi em saia!
 Mau dia me levantei,
 Que vos enton non vi fea!

E, mia senhor, dês aquel di', ai!
 Me foi a mim mui mal,
 E vós, filha de don Paai
 Moniz, e bem vos semelha
 D'haver eu por vós guarvaia,
 Pois, eu, mia senhor, d'alfaia
 Nunca de vós houve nen hei
 Valia d'ua Correa.¹

(COSTA, 2011, p. 29)

Pelo que dizem os estudiosos, as cantigas vêm representar a sua importância também para confirmar a valorização do conteúdo poético dentro da canção. Aguiar (1993, p. 10) pontua que “a partir do século XVI a lírica foi abandonando o canto e passou a se destinar, cada vez mais, à leitura silenciosa”.

A evolução do Romantismo e do Simbolismo marca momentos fundamentais para o entrelaçamento da literatura e da música; a data de 1800 assinala o ápice do interesse dos românticos pelas relações entre as artes em geral (OLIVEIRA, 2002, p. 107).

Prosseguindo com estes breves apontamentos, observou-se, após um longo período, que o Simbolismo (movimento literário que teve início na França, nas décadas de 80 e 90 do século XIX, conhecido como Decadentismo) tem como um dos seus principais representantes o poeta Paul Verlaine, responsável por elevar a musicalidade na poesia, tida como elemento essencial. Em seu poema “Art Poétique”, no primeiro verso, o poeta exalta a música, enfatizando essa característica do movimento “Decadentista” (Simbolista). Verlaine apreciou, ainda, a junção das três artes, sendo elas: dança, música e poesia. Vejamos uns versos do referido poeta:

De la musique avant toute chose
 Et pour cela préfère l'Impar
 Plus vague et plus soluble dans l'air

¹ No mundo ninguém se assemelha a mim / enquanto a vida continuar como vai, / porque morro por vós – e ai! / minha senhora de pele alva e faces rosadas, / quereis que vos descreva (retrate) / quando vos eu vi sem manto (saia: roupa íntima) / Maldito dia! me levantei/ que não vos vi feia (ou seja, a viu mais bela). / E, mia senhora, desde aquele dia, ai! / tudo me foi muito mal/ e vós, filha de don Pai / Moniz, e bem vos parece / de ter eu por vós guarvaia (guarvaia: roupa luxuosa) / pois eu, minha senhora, como prova de amor/ de vós nunca recebi / algo, mesmo que sem valor (COSTA, 2011, p. 29).

Sans rien en lui qui pése et qui pose²

(Disponível em: <http://www.elfikurten.com.br/2014/08/paul-verlaine.html>. Acesso em: 01 abr. 2019)

No Brasil, o Simbolismo seguiu os mesmos passos, e os poetas tentaram elevar a poesia à condição de música, trabalhando com a sonoridade, ao imitar os sons musicais por meio dos fonemas, visando sempre a atingir o espírito do ouvinte/leitor com sensações e estímulos oriundos dessa união, como observa-se no poema de Cruz e Souza “Violões que choram”.

Assim expõe Muricy (1987, p. 132): “Vozes, veladas, veludosa vozes volúpia dos violões, vozes veladas vagam nos velhos vórtices velozes dos ventos, vivos vãos vulcanizadas”.

Oliveira *et al.* (2003, p. 22) fazem menção aos recursos fônicos e acústicos: “A proposta simbolista enfatiza aquilo que, em maior ou menor grau, sempre esteve presente na poesia de todos os tempos: a exploração de recursos fônicos e acústicos. Próprios da linguagem verbal e da musical [...]”. E exemplifica:

No estrato sonoro da literatura destacam-se assonância, consonância, aliteração, onomatopeia, variações tímbricas e distribuições fonemáticas, além de elementos relacionais, essência, do ritmo e da métrica, incluindo acentuação tônica, rima, *enjambement* e pausas expressivas (OLIVEIRA *et. al.*, 2003, p. 22).

Desse modo, poesia e música vão relacionando-se ao longo dos movimentos literários. Todavia, o Simbolismo marca uma expressão, especialmente musical, para a poesia, contendo uma carga estética artística muito própria, e ainda imbuída de subjetividade, alimentada pela sonoridade das palavras, compreendidas por este aspecto singular, originando formas literárias harmoniosas em que os recursos musicais foram preservados por diversos autores que se enquadram nessa tendência literária.

Aguiar (1993, p. 10) defende que “[...] mesmo separado da música, o poema continuou preservando traços daquela antiga união. Certas formas poéticas, ainda vigentes, como o Madrigal, o Rondó, a Balada e a Cantiga aludem diretamente a formas musicais”. E reforça que “se a separação de poetas e de músicos acabou por dividir a história de um gênero e outro, a poesia não abandonou de vez a música tanto quanto a música não abandonou de vez a poesia”

² Antes de tudo, a Música. Preza, / Portanto, o Ímpar. Só cabe usar / O que é mais vago e solúvel no ar/ Sem nada em si que pausa ou que pesa. (Disponível em: <http://www.elfikurten.com.br/2014/08/paul-verlaine.html>. Acesso em: 01 abr. 2019).

(AGUIAR, 1993, p. 10). Luiz Tatit (1994 apud WERNEY, 2009, p. 6) explicita: “O compositor de canções é exatamente aquele que possui a habilidade específica para descobrir compatibilidades entre melodia e letra”.

Essa habilidade é o ponto fundamental que credita ao compositor uma criação ímpar, pois com a sua sensibilidade é possível alimentar, em um só trabalho, a canção, a compreensão mútua de duas artes. Para Aguiar (1993, p. 131), “[...] na sua definição tradicional, canção é uma forma de síntese. É a arte que reúne música e poesia, entoação e discurso, como meios de expressão e que se reveste de um carácter de criação divina”.

Carina de Faveri Ongaro, Cristiane de Souza Silva e Sandra Mara Ricci (2006, p. 2) apontam possibilidades de contribuições do uso da canção em sala de aula, pois “a música quando bem trabalhada desenvolve o raciocínio, criatividade e outros dons e aptidões, por isso, deve-se aproveitar essa tão rica atividade educacional dentro das salas de aula [...]”. As autoras complementam: “Enfim, a música é um instrumento facilitador do processo de ensino aprendizagem, portanto deve ser possibilitado e incentivado o seu uso em sala de aula” (ONGARO; SILVA; RICCI, 2006, p. 5). Vejamos o que diz Jamille de Assis (2007, p. 07) a respeito da consolidação da canção como objeto de estudo:

É por esse e por outros motivos que a canção brasileira se solidifica e se torna objeto de estudo, o que é bem demonstrado no livro *O século da canção*, de Tatit. Verifica-se assim, o entrecruzamento das áreas pesquisadas. São cantores que gravam poesias, que valorizam as formas, as melodias. São poetas que buscam inspiração na música para compor os seus versos. E é este movimento que torna frutífera esta relação.

A partir da fala dessa autora, vemos o quanto a relação música e poesia é estreita. Entretanto, ainda há aqueles que insistem em colocar as coisas em caixinhas separadas, principalmente por seguirem determinadas correntes teóricas. Mas nós acreditamos, assim como a autora, nessa frutífera relação.

2.1 A canção popular brasileira: um prelúdio

A sonoridade musical brasileira sempre se mostrou rica, reunindo manifestações de canto, dança, ritmo, melodia, harmonia etc. A música, no encontro das diferentes culturas, com seus ritos religiosos e festas tradicionais, rearranjou-se com o passar do tempo e foi criando novas manifestações culturais, mantendo ainda as peculiaridades das manifestações de cada povo e/ou cultura. Além disso, muitos destes encontros da música popularizaram-se, ganhando cada vez mais espaço para “o chão, o corpo e a voz” (TATIT, 2004, p. 21).

Todavia, sabemos que foi com os africanos que esses elementos citados por Tatit (2004) ganharam novas linguagens e acidentes musicais, pois era em seus raros momentos de lazer, após os pesados trabalhos escravos, em seus poucos momentos de lazer e de religiosidade, que as diversas manifestações mantinham suas identidades, como modos de resistência cultural. E nessa junção de sons e melodias indígenas, portuguesas e africanas nasce a umbigada, uma apresentação envolvente que unia ritmo e dança, chamada pelos angolanos de *semba*, de cuja pronúncia originou o samba.

A influência dos negros, brancos e mestiços nas festas africanas foi se propagando, com o acompanhamento de outros instrumentos, como a viola. As danças e as canções populares eram apresentadas no teatro, já conhecidas pela classe média como o lundu. O amor era a temática dos cantos marcados pela oralidade entre os personagens. O artista Domingos Caldas Barbosa foi intérprete de lundus e modinhas, destacando-se com apresentações em Lisboa, em 1775. Levou a canção popular às grandes massas caracterizadas pelos batuques, melodias permeadas pela fala cotidiana com entoações românticas, por isso consagrado como “o sujeito que sente” (TATIT, 2004, p. 27). O autor pontua:

Mário reconhecia a importância de se contar com uma música popular consistente para qualquer projeto nacionalizante da música culta. Identificava, com entusiasmo, a evolução do lundu e da modinha como parte da formação de nossa música de raiz, mas atribuía um valor realmente especial às danças dramáticas, aos reisados, congados e ao bumba meu boi (TATIT, 2004, p. 36).

Foi com o padre José Maurício, posteriormente com o Francisco Manuel da Silva e Antônio Carlos Gomes, que ocorreu a transição do Brasil-Colônia ao Brasil-Império, momento no qual a música adquiria uma característica internacional, com a criação do Conservatório Musical e, anos depois, da Academia Imperial de Música e Ópera Nacional, pelo músico Francisco Manuel da Silva, autor do Hino Nacional (TATIT, 2004).

A tecnologia favoreceu a harmonização da letra e da melodia, bem como do mercado musical. Assim, a canção se consolidava como expoente popular da sonoridade brasileira, e mesmo com a tentativa de torná-la internacional, sempre foi reconhecida como canção popular. Essa criação artística cantada da fala se consolidou como uma tradição da nossa música. Os cancionistas tinham como suporte a experiência da fala para ajustar a melodia com a letra por meio da entoação, sendo essa responsável pelo efeito da associação coerente nessa criação, como salienta Tatit (2004, p. 41): “O canto sempre foi uma dimensão potencializada da fala”, porque a fala é uma troca e um diálogo; aí, nesse sentido, o canto também.

Um exemplo representativo e presente na entoação da fala é o samba, um gênero da canção popular brasileira à disposição da oralidade cotidiana, atuando nos enunciados marcados pela entoação do romântico, do dramático, do malandro, do solitário, do folião, entre outras interpretações que expressam os modos de comunicação e variações rítmicas no contexto nacional, caracterizado por fatores antropológicos e históricos que até hoje são referência na música brasileira.

Como já frisado, a oralidade está presente na canção popular brasileira desde a colonização, como a responsável pela expressividade que a canção exigia, associada à melodia, encontro que permitia o canto ser um veículo de comunicação popular. Foi centrada nessa relação que se configuraram os gêneros musicais oriundos da prática das entoações da fala e dos modos de dizer, ao longo da história da canção popular brasileira.

Considerando quatro períodos que marcaram a trajetória da música popular brasileira, e que modificaram as formas de criação artística e o pensamento crítico, Marcos Napolitano, em seu livro “História e Música” (2002), apresenta uma trajetória da canção brasileira. Napolitano (2002) defende que o primeiro período vai de 1917 até 1931, e que este foi uma época que marcou o nascimento da canção brasileira moderna e o surgimento de um novo gênero na nossa história musical, o samba, o qual designava as festas de dança dos negros escravos, sobretudo na Bahia. Napolitano destaca, na primeira geração do samba, os seguintes artistas: João da Baiana, Donga, Pixinguinha, Ismael Silva, João Barbosa da Silva, entre outros. O samba tinha a marca do maxixe e do choro. O primeiro samba, “Pelo Telefone”, de Donga, sofreu mudanças coreográficas, sociais e político-culturais ao longo do tempo.

O samba conhecido como “Samba do Estácio” foi considerado um dos marcos desse gênero. A percussão só entrou no samba a partir de 1929, e a música “Na Pavuna” foi a primeira a apresentar instrumentos de percussão. Logo após, com as Escolas de Samba, o morro passou a ter uma geografia cultural específica. Houve duas vertentes modernas do samba carioca, o “samba do asfalto” (mais cadenciado e melódico) e o “samba de morro” (mais rápido e acentuado). Noel Rosa foi quem abriu o gênero para novas apropriações musicais e poéticas, seguido por Ary Barroso, Dorival Caymmi e Chico Buarque, entre outros.

O segundo período vai dos anos 40 até os anos 50. Nesse, o rádio era o veículo de comunicação em expansão, sobretudo nas classes populares urbanas, etapa marcada pela penetração de novos gêneros estrangeiros, como o bolero, a rumba, o chá-chá-chá e o jazz. O baião e outros gêneros regionais também foram ganhando espaço no rádio. Noel Rosa, uma das figuras geniais, símbolo da “era de ouro” da música brasileira, foi popularizado pelo Almirante, com a publicação de “No tempo de Noel Rosa”.

A febre folclorista cresceu no país e serviu de legitimação cultural e intelectual, à medida que a música comercial chegava às massas populares, sem identidade e tradição. A criação da Revista de Música Popular, por Lúcio Rangel, foi um dos projetos musicais em torno da música popular.

O terceiro período é ocorrente de 1958 até 1969. Nesse, o projeto de “folclorização” sofreu com a entrada da Bossa Nova, que rompeu a estética para o que se julgava modernidade, com sutileza interpretativa, novas harmonias, funcionalidade e adensamento dos elementos estruturais da canção (harmonia-ritmo-melodia), que foram incorporadas como forma de pensamento crítico sobre a música popular em sua totalidade.

Napolitano (2002, p. 64) aponta que, por volta de 1965, surgiu a sigla MPB, incorporando nomes “[...] oriundos da Bossa Nova (Vinícius de Moraes e Baden Powell, Sergio Ricardo, Geraldo Vandré, Nara Leão e Edu Lobo) e agregou novos artistas (Elis Regina, Chico Buarque de Holanda, Gilberto Gil e Caetano Veloso, entre outros) [...]”.

Depois da participação de Caetano Veloso e Gilberto Gil no Festival da TV Record de 1967, nasceu o movimento Tropicalista, abrindo espaço para outras influências que não só os “gêneros de raiz” ou materiais folclóricos. O Tropicalismo não tomou conta apenas da crítica acadêmica, mas até hoje se faz sentir na vida musical brasileira de modo geral, estando no centro de um amplo debate que vem ocupando não só jornalistas e fãs, mas também o meio acadêmico. O Tropicalismo tem sido mais bem aceito entre os jovens críticos e pelos movimentos musicais que vêm dominando a música brasileira desde a década de 80, como o rock nacional e o mangue beat.

O quarto período vai de 1972 até 1979. Este iniciou com a repressão e a censura militar, após o AI-5, que recaiu sobre os tropicalistas e emepistas, gerando uma “frente ampla” musical de resistência cultural à ditadura, ocasionando o exílio de Gilberto Gil, Caetano Veloso, Geraldo Vandré e Chico Buarque.

O Movimento Artístico Universitário (MAU) surgiu com a preservação do nacionalismo cultural e contra as misturas musicais consideradas descaracterizantes; deste movimento saíram Gonzaguinha, Ivan Lins, João Bosco e a parceria de sucesso Vinícius e Toquinho.

Napolitano (2002) expõe que das ousadias estéticas e comportamentais do Tropicalismo vieram “Novos Baianos”, os “Mutantes” e os roqueiros assumidos Rita Lee e Raul Seixas, além do conjunto “Secos e Molhados”, representando as diversas vertentes dessa linha mais forte entre a juventude não universitária.

Seguiu-se com a tradição da música romântica, com produtos musicais, a exemplo de Roberto Carlos. Depois, o brega, que explodiu nos anos 70, todos oriundos da Jovem Guarda e suas baladas de rocks “quadrados”, termo utilizado por Marcos Napolitano (2002).

Já nos anos 80, o estrondoso sucesso do rock brasileiro não chegou a negar a tradição poético-musical da MBP, com a adesão de Lobão ao samba, Lulu Santos à Bossa Nova e Arnaldo Antunes aos procedimentos poéticos do Tropicalismo/Concretismo, entre outras trajetórias.

Despontaram os gêneros populares dos anos 90, sertanejo, pagode, axé e funk, estigmatizados pela classe média herdeira do “bom gosto” musical. Contudo, os grandes nomes da MBP ainda permaneceram como referências no cenário musical brasileiro, inclusive do ponto de vista comercial.

Em razão disso, a fusão cultural da música popular brasileira, nem sempre articulada e simétrica, é caracterizada por três aspectos, apontados por Napolitano (2002), que são eles: estéticos, culturais e históricos. 1– as tradições estéticas, que seriam: a poesia culta, a poesia popular, a música “folclórica”, a música da “era do rádio”, a música de vanguarda, o jazz e o pop. 2 – os circuitos culturais, o circuito letrado/universitário, o circuito da cultura de massas, o circuito de vanguarda e de contracultura. 3 – os tempos históricos, compreendidos como a herança da escravidão, a herança europeia, os modernismos e as vanguardas históricas, as utopias nacional-populares de esquerda, a modernização capitalista, que se traduzia na esfera da indústria cultural.

Além disso, Napolitano (2002) pontua que a estrutura geral da canção envolve, prioritariamente, dois elementos: primeiro, os parâmetros verbo-poéticos, os motivos, as categorias simbólicas, as figuras de linguagem, os procedimentos poéticos; segundo, os parâmetros musicais de criação (harmonia, melodia, ritmo) e a interpretação (arranjo, coloração timbrística, vocalização etc.). Neste trabalho, focaremos em particular os primeiros elementos, pela natureza de nossa pesquisa.

Ademais, a subjetividade na música popular ajuda a entender a inserção dessa na história e na sociedade. Assim, alguns fatores dessa relação podem ser pensados a partir da estrutura sintagmática (que é a consciência temporal proposta ao ouvinte) épica, lírica ou narrativa. A emoção que a música convida a sentir, se configura em empática, em simpática, em reciprocidade, ou não. Podemos observar também os tipos e papéis que a música veicula e que o ouvinte pode identificar, tais como: o cantor, as estruturas das letras, os gêneros, os estilos, as intertextualidades que as canções podem concentrar. Por fim, temos a participação corpórea

na experiência da canção (textura musical e estrutura rítmica, segundo Richard Middleton (1990 apud NAPOLITANO, 2002, p. 93).

Nas análises de música popular brasileira, na qualidade de fonte histórica, considerando-se a forma-canção, alguns procedimentos são adotados, segundo Napolitano (2002), que são: a seleção do material, as características gerais da forma-canção e os parâmetros básicos para a análise da canção, divididos em poéticos (letra) e musicais (música). Vejamos cada um deles:

Napolitano (2002, p. 94) delinea a seleção do material que pode ser realizada com a escolha das canções, constituindo-se em “[...] parte de um ‘corpo’ documental que deve estar coerente com os objetivos da pesquisa ou do curso em questão”. Já as características gerais da forma-canção têm uma abordagem interdisciplinar, contendo “[...] séries de linguagens (música, poesia) e séries informativas (sociológicas, históricas, biográficas, estéticas)” (NAPOLITANO, 2002, p. 94).

Os parâmetros poéticos (letra) envolvem:

Mote (tema geral da canção); Identificação do ‘eu poético’ e seus possíveis interlocutores (quem fala e para quem fala); Desenvolvimento (qual fábula narra, quais imagens poéticas, léxico e sintaxe); Forma (tipos de rimas e formas poéticas); Ocorrência de figuras e gêneros literários (alegoria, metáfora, metonímia, paródia, paráfrase etc.); Ocorrência de intertextualidade literária (citação de outros textos literários e discursos) (NAPOLITANO, 2002, p. 98).

Pelo que observamos, os parâmetros poéticos lidam com os significados que a letra propicia, conforme os elementos citados. São estes registros que cultivam as nuances literárias implícitas nos discursos reproduzidos em cada letra.

Quanto aos parâmetros musicais (música), estes envolvem:

Melodia (ponto de tensão/repouso melódico, clima: alegre, triste, lírico, épico etc.); Arranjo (instrumentos predominantes – timbres, função dos instrumentos no clima, identificação do tipo de acompanhamento); Andamento (rápido, lento); Vocalização (tipos e efeitos de interpretação, intensidade, tessitura – graves/agudos, divisão das frases musicais e das palavras que formam a letra); Gênero musical (samba, pop/rock, sertanejo etc.); Ocorrência de intertextualidade musical (citação incidental de partes de outras obras ou gêneros musicais); ‘Efeitos’ eletroacústicos e tratamento técnico de estúdio (balanceamento dos parâmetros, texturas e timbres antinaturais) (NAPOLITANO, 2002, p. 98).

Em vista dos aspectos apresentados, notamos que, além dos suportes técnicos, há uma subjetividade nos elementos musicais que, juntamente com os parâmetros poéticos, expressam a singularidade da canção. Os traços que envolvem ambas as partes se coadunam para caracterizar a articulação entre as duas artes as quais nos propusemos investigar. Há, ainda, as

quatro instâncias contextuais da canção, as quais Napolitano (2002) se reporta, que são elas: a criação, a produção, a circulação e a recepção/apropriação.

Na criação, “a canção é produto de uma subjetividade artística que dialoga com outras tradições estéticas, em que há uma singularidade biográfica e psicológica” (NAPOLITANO, 2002, p. 100). Na produção, “o intérprete é um fator estrutural na canção” (NAPOLITANO, 2002, p. 101). Nesse processo, a canção recebe todos os recursos tecnológicos aplicados à música, o que pode alterar sua versão inicial. Na circulação, o meio privilegia a relação dos recursos tecnológicos com as manifestações sociais: “O rádio nos anos 30; a televisão, as festas populares nos anos 60; o carnaval e as festas populares no começo dos anos 60; os festivais da canção, entre 1965 e 1969” (NAPOLITANO, 2002, p. 101). Quanto à recepção/apropriação, o autor cita a relação das “[...] formas de recepção da canção, que pode ter muitas variantes, grupo, classe social, poder aquisitivo, faixa etária, gênero sexual, escolaridade, preferências ideológicas e culturais” (NAPOLITANO, 2002, p. 102).

Acerca dos valores envolvidos em uma canção, Middleton (2002) menciona, com base nas funções da linguagem propostas por Roman Jakobson, alguns deles: (i) valores comunicativos: a música diz alguma coisa similar às funções emotiva e referencial; (ii) valores rituais: criação de solidariedade, consciência dos problemas cotidianos etc. Função fática; (iii) valores técnicos: explicam como a música é feita, tornam familiar seus códigos, normas e fórmulas (função metalinguística); (iv) valores eróticos: música envolve, energiza e estrutura o corpo, vincula-se na superfície do corpo, nos músculos, nos gestos e nos desejos (função conativa) e (v) valores políticos: que podem ser expressão de identidade (opositora ao sistema) ou de protesto, estrito senso (denúncia de algo). No primeiro caso, função fática; no segundo, emotiva e referencial (MIDDLETON, 2002 apud NAPOLITANO, 2002, p. 103-104).

Diante do exposto, percebemos o quanto a canção e as funções da linguagem estão imbricadas. Por isso, muitos foram os pensadores a discutir os valores emocionais, físicos, éticos ou políticos envolvidos em uma canção e que contribuem para promover sentidos inerentes à comunicação.

Assim, traçamos parte de um percurso musical que também envolve a canção brasileira. A nossa exposição engloba desde as manifestações do encontro das diferentes culturas, com seus ritos religiosos e festas tradicionais do Brasil-Colônia aos dias atuais, até algumas das transformações pela qual a música passou, possibilitando, desse modo, olhar algumas das características da forma-canção pautadas, principalmente, nas peculiaridades da letra e da música em diversos contextos.

2.1.1 A melopeia: um elemento do poema

A linguagem é um meio de comunicação, e para Ezra Pound (2006) ela é carregada de significados até o seu máximo grau possível. Assim, a poesia seria constituída por três elementos: a melopeia, em que as palavras são impregnadas de uma propriedade musical (som e ritmo) que orienta o seu significado; a fanopeia, apresentada por meio de imagens sobre a imaginação visual; e a logopeia, que trabalha no domínio específico das manifestações verbais efetivamente empregadas, estimulando associações intelectuais ou emocionais.

A melopeia, especificamente, é dividida em três tipos, a poesia para ser cantada; para ser salmodiada ou entoada, e para ser falada. Isso se justifica porque: “O valor da música para elucidação do verso deriva da atenção que faz incidir no pormenor. Toda canção popular tem pelo menos um verso ou sentença perfeitamente claros, este verso se ajusta à música. Em geral foi o que deu origem à música” (POUND, 2006, p. 125).

O autor em questão comenta ainda uma fala de Dante, que diz o seguinte: “Uma Canzone é uma composição de palavras postas em música” (POUND, 2006, p. 34-35) evidenciando, como ponto de partida, o olhar para a poesia, que faz o leitor/ouvinte partir diante daquilo que presencia na realidade. Essa passagem apresentada por Pound (2006) mais uma vez reafirma a associação da poesia e da música.

O americano Ezra Pound (1885-1972) foi poeta, músico, tradutor, crítico literário e um importante estudioso no século XX. Oliveira *et al.* (2003, p. 49) afirmam que Pound “[...] manteve uma ligação profunda não só com o gênero de poesia de caráter essencialmente musical, a trovadoresca, como também, em certos períodos, com a própria música”, envolvendo-se diretamente com a chamada arte dos sons. Já o próprio Pound (2006, p. 53) ressalta que a poesia trovadoresca, “essa ‘arte total’, consistia em reunir cerca de seis estrofes de tal forma que palavras e sons se soldassem sem deixar marcas ou falhas”. Nesse propósito, a construção estética contribui para as experiências e os sentidos com percepções melódicas de valores poéticos.

Ademais, Pound (2006) apresenta uma série de poetas que teriam adotado essa característica em suas produções, entre eles: Baudelaire, Chaucer, Dante, Shakespeare, Rimbaud. A seguir temos um exemplo da primeira estrofe da poesia intitulada “Canção”, de Guillaume Poictiers (com tradução de Augusto de Campos). Vejamos:

Quero que saibam o valor
Da canção, se de boa cor,

Que elaborei com meu calor:
 Neste mister eu levo a flor,
 Ninguém me bate,
 Irei prová-lo assim que for
 Dado o remate.

(CAMPOS apud POUND, 2006, p. 176)

Na substituição do verso quantitativo dos antepassados pelo verso silábico, Pound (2006, p. 57) entende que há um “ajustamento de *Motz el son*, palavras à melodia [...]”. Quanto aos elementos técnicos, o autor os evita e limita-se apenas ao estudo da linguagem, aconselhando que “o meio de aprender a música do verso é escutá-la” (POUND, 2006, p. 57). A sugestão do autor de incentivar a prática auditiva alimenta a compreensão das impressões melódicas imbuídas ao longo dos versos da poesia. Dado o exposto, Oliveira *et al.* (2003, p. 20) também ressaltam:

[...] o impacto da música sobre a literatura é mais profundo e abrangente que o das artes plásticas. As qualidades acústicas de sílabas, palavras e frases, as propriedades sonoras de locuções verbais passam a ser cada vez mais apreciadas como fenômenos essencialmente musicais.

Tanto Pound quanto Oliveira *et al.* sustentam o suporte musical inserido na linguagem ao explorar tais estruturas como um processo de recepção e experiências sonoras. Esses aspectos produzidos pelo texto envolvem a construção musical e literária do autor e do leitor, ambos sensíveis às duas aproximações artísticas, oriundas do poder da linguagem que aguça diferentes sentidos.

Pound (2006, p. 127) cita diversos poetas que utilizaram a sensibilidade musical para criar poemas, quando a poesia e a música eram, “[...] de modo geral, um dote. Uso o singular porque ambas estavam amiúde unidas”. Entretanto, o autor aponta que, “já por volta de 1300, o soneto italiano se estava tornando, ou melhor, já se tornara declamatório, em primeiro lugar porque tinha todos os versos de igual extensão, o que, por si só era consequência do divórcio entre poesia e canção” (POUND, 2006, p. 127). Essa característica pode ter sido um dos indícios do afastamento entre as duas artes: os versos com estrutura simétrica podem não apresentar uma liberdade de ritmo poético para tais associações.

Baseando-se nesses aspectos da melopeia, em que a musicalidade envolve cada verso do poema, transmitindo ao leitor uma sensibilidade para a audição, apreciação e análise, cria-se um significado poético sonoro e único. Assim, é por meio deste envolvimento musical que se busca analisar as canções nos livros didáticos apresentados neste trabalho.

2.1.2 A melopoética: uma abordagem interdisciplinar

O estudo da melopoética, do grego melos = canto + poética, evidencia a fusão da literatura e os vários sistemas artísticos. No caso da música, segundo Steven Paul Scher (1982 apud OLIVEIRA *et al.*, 2003, p. 25), a melopoética é definida como a “música de palavra”; seria a imitação pela linguagem verbal, a qualidade acústica de sons musicais, a exemplo da onomatopeia, da aliteração e da assonância, isso em relação à dimensão musical implicada na literatura. A literatura brasileira (mas não só essa) registra a utilização do que Scher (1982) caracteriza como música de palavras, música verbal ou estruturação literária inspirada em modelos musicais.

Para Scher (1982 apud OLIVEIRA *et al.*, 2003, p. 35), a “música verbal” ou a “apresentação literária (em poesia ou prosa) de composições musicais, reais ou fictícias”, são equivalentes verbais de partituras reais ou imaginárias, sugeridas no texto como características de reações das personagens, registros de impressões musicais e de alusões a elementos rítmicos. Oliveira *et al.* (2003, p. 37) destacam ainda que:

Música de palavra, música verbal ou estruturação literária - inspirada em modelos musicais - tipos de incrustação de música na literatura - revelam-se rótulos úteis para os interessados na melopoética, mas, evidentemente, não se esgotam as múltiplas possibilidades de contribuição para a criação literária.

A melopoética estrutural é mencionada por Oliveira (2002, p. 117) com a exploração dos aspectos da linguagem verbal:

A exploração de forma sistemática da musicalidade intrínseca à linguagem verbal, especialmente da poesia, pode certamente contribuir para a unidade de um texto literário, ou de todo um conjunto de textos, como é o caso da produção poética de Manuel Bandeira. Esse tipo de exploração consciente e articulada das propriedades sonoras e rítmicas de palavras e das locuções busca expressar a qualidade emocional de uma experiência que já tenha sido indicada conceptualmente pela linguagem verbal, visando a um efeito conativo-afetivo semelhante ao da própria obra musical.

Em vista disso, é no momento da criação poética que o autor tentar associar as palavras à musicalidade de forma intencional, exigindo do poeta uma habilidade literária e percepções sonoras, simultaneamente. Cabe ainda ressaltar não só a estrutura, mas também a tentativa de igualmente transmitir a sensibilidade oriunda das respectivas associações em diferentes linguagens musicais.

Ao mencionar os três campos de estudos, Calvin Brown (1948 apud OLIVEIRA, 2002, p. 44-45) destaca a abrangência da melopoética. O primeiro campo seria: “A música na literatura”, e exemplifica com Orfeu, do mito clássico e suas incontáveis reescrituras. Destaca, ainda, as técnicas de estruturação literária semelhantes à da forma musical, como o emprego do contraponto da forma sonata na poesia e na ficção; outro ponto é a referência da música como recurso dramático ou como metáfora literária. O segundo campo é “a literatura na música”, o inverso do primeiro campo. Esse campo tem como modelo o estudo da imitação de estilos literários pela música, como a linguagem musical do Iluminismo; o uso de citações em composições musicais; formas de diálogo identificáveis na música de câmara e na sinfonia. O terceiro e último campo é “literatura e música”; por exemplo, criações como a ópera, o *lied* e o teatro musical de Wagner, bem como o estudo da sinestesia, da melopeia, o conteúdo musical de vocábulos e a música verbal encontrada na poesia.

Essas três modalidades conceituais dizem respeito à interação implícita das duas artes (música e literatura), além de apontar como cada uma delas molda seu espaço e contribui para o cenário da outra, em uma perfeita sincronia nesse envolvimento artístico.

Oliveira (2002, p. 69) sugere parâmetros de instrumentos para análise musical nos estudos literários, primeiro considerando o elemento cultura: “Para aqueles que veem na cultura o elemento decisivo para a construção musical, será mais útil à análise cultural, que evidentemente pode ser harmonizada com outras orientações”. Quanto ao segundo parâmetro que a autora aponta para a crítica da recepção,

a crítica da recepção servirá melhor aos que atribuem à composição musical uma existência eminentemente potencial a ser ativada por diferentes tipos de leitor: o ouvinte, o executante de uma peça instrumental, o regente de uma composição sinfônica ou um conjunto integrado por todos esses leitores (OLIVEIRA, 2002, p. 69).

Os dois parâmetros podem ser utilizados para a análise musical, dependendo dos caminhos que o pesquisador deseja e defende em seu estudo. Enquanto o elemento cultural possibilita a proposta e/ou a finalidade para uma análise em diferentes contextos, a crítica da recepção instiga interpretações conforme as peculiaridades de performance de cada leitor.

A autora menciona dois aspectos que são utilizados para a análise da obra musical neste estudo. A estética da recepção, em que o papel do leitor é “Como denominador comum a essas posturas críticas, destaca-se a ideia de que parte da obra resulta não de suas características intrínsecas, mas da ação criadora do intérprete – que pode englobar, além do leitor individual, toda a consciência social” (OLIVEIRA, 2002, p. 81). E a consciência social “[...] pode aqui ser

tomada como um leitor/intérprete coletivo que se projeta na consciência individual” (OLIVEIRA, 2002, p. 82).

Percebemos como a participação do leitor com seu olhar e compreensão é fundamental quando o propósito é a análise de uma obra literária ou musical. Esse aspecto abrange tanto a interpretação de cunho pessoal quanto apropriações absorvidas da coletividade, mobilizando questões sociais implícitas nesse exercício, elemento que pode ser aproveitado nas discussões em sala de aula.

Também a atuação do ouvinte/intérprete contribui para a análise musical, uma vez que o texto apresenta elementos musicais intrínsecos, e a ação de interpretação do leitor será a de emprestar a sua criticidade aos efeitos musicais. A composição musical é ainda constituída a partir de uma leitura, da audição ou da interpretação realizadas por um ouvinte ou um executante. O leitor da obra musical compreende desde o simples ouvinte até as várias espécies de intérprete: o cantor de um *lied*, o executante de uma peça instrumental, o regente de um coral ou sinfonia. Todos dispõem de um desempenho a partir de uma leitura, a ação criadora do ouvinte/intérprete, denominada por alguns musicólogos de abordagem institucional da obra musical.

A abordagem institucional inclui não só o mecanismo de produção, mas também de distribuição do objeto artístico e das ideias sobre a arte predominantes em momentos históricos, adequando-se à recepção. A importância da leitura na execução da obra musical, em que só a interpretação pode suprir certos elementos, impossível ao compositor incluir nas partituras todas as variáveis indispensáveis à interpretação. Por isso, é na literatura que há uma liberdade para a interpretação. Pelo exposto anteriormente, a estrutura musical emerge no indivíduo que a percebe, e, no caso da literatura, a atuação do leitor é primordial, pois engloba uma série de interpretações.

Desse modo, destaca-se o emprego do tema e das variações no texto literário. Por isso, chamamos a atenção para um livro intitulado “Missa do Galo: variações sobre o mesmo tema”, de Machado de Assis (Summus Editorial, 1977), em que aparece uma série de transcrições interpretativas do conto engendradas por seis importantes escritores contemporâneos da literatura brasileira, e cada um, a seu modo, sugere uma interpretação ou uma variação do tema, como aponta o próprio título da obra.

Para Brown (apud OLIVEIRA, 2002, p. 119), “na teoria musical, tema é a ideia musical que serve de ponto de partida para uma composição, especialmente, a sonata [...]”, já “a variação consiste na reiteração do tema, com alguma alteração”. Estes conceitos básicos têm sido

amplamente utilizados também na análise literária, bem como as vantagens dessas noções para a melopoética.

O autor ainda destaca que, na música “[...] o princípio geral da repetição possibilita a existência de um tema e suas variações como forma padrão [...]”, enquanto que “a variação pode ocorrer em qualquer elemento musical, na instrumentação, no contraponto, na harmonia, na linha melódica, no ritmo, no andamento, na orquestração ou na combinação de quaisquer desses ou de outros elementos” (OLIVEIRA, 2002, p. 120). Esses aspectos norteiam a concepção da reprodução musical em uma possível analogia com a obra literária. Com essas concepções, apreendemos algumas inferências da música que podem ser atribuídas ao texto poético e, desse modo, mobilizar diferentes leituras.

Oliveira (2002, p. 120) entende que “o uso do tema e sua repetição nas variações tem a mesma importância para a literatura que para a música: toda métrica depende de repetição e variação, embora, na literatura, a repetição exija certa cautela”. Pelo exposto, o autor considera equivalente o desempenho de tais conceitos nas duas artes. Entretanto, pondera que a literatura mereça um certo cuidado, em virtude das particularidades que podem ser apreciadas por meio do uso da linguagem de diferentes modos, reproduzindo-se o mesmo efeito. E exemplifica a variação em alguns gêneros musicais: “O entendimento da variação como uma repetição, de certa forma alterada de material já conhecido, presencia-se em gêneros musicais possibilitando a criação em *passacaglia*³, rapsódia, contraponto, fuga, que apesar de diferentes, têm em comum a variação” (OLIVEIRA, 2002, p. 125).

A melopoética apresenta mais uma característica do elo com a música, a relação com a forma sonata, quando o estudo dos textos literários, construídos de forma semelhante à da sonata, não se reduz a uma fórmula. “O uso cumulativo de ritmos, imagens, modulações de sentido e associações múltiplas é que aproximam a obra literária da musical” (OLIVEIRA, 2002, p. 137). Todos estes traços se coadunam para caminhos que aproximam as duas artes, e a melopoética aproveita para desfrutar dessa imersão.

Explorando-se a fórmula do signo interdisciplinar, em que o significado está para música, assim como o significante está para literatura, obtém-se um processo interdisciplinar. Assim, e de acordo com Claudia S. Stanger (1981 apud OLIVEIRA, 2002, p. 142), nesse processo contemplam-se “[...] obras que envolvem o uso simultâneo do signo literário e do

³ Composição musical baseada em um tema, que é repetido constantemente no baixo, e em variações sobre esse tema na melodia principal. A forma da *passacaglia* é tema e variação. No decorrer da música, o baixo também pode sofrer variações. Forma musical amplamente utilizada no Barroco, caiu em desuso até o século XX, quando alguns compositores voltaram a utilizá-la, sobretudo para a composição de trilhas sonoras cinematográficas. (Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Passacaglia>. Acesso em: 13 nov. 2019).

signo musical, como o *lied*, a ópera, canções folclóricas e baladas”. E enfatiza: “O signo interdisciplinar pode ter uma ênfase variável, dependendo da preponderância, na obra, do elemento musical ou do literário, embora ambos, em graus variáveis, estejam presentes” (STANGER 1981 apud OLIVEIRA, 2002, p. 143). Este conceito aprofunda a representação de sentidos que essa cumplicidade possibilita, ampliando horizontes nesse processo interdisciplinar.

Após toda a explanação da utilidade da melopoética estrutural envolvendo construções literárias em composições musicais, outro ponto que merece destaque é a contribuição da utilização da crítica cultural para o estudo de composições que combinam textos verbais e musicais. Oliveira (2002, p. 148) menciona o estudo do samba “Ópera do Malandro”, de Chico Buarque (1978), que compreende, tanto na letra como na técnica musical, a crítica à exclusão de significativos contingentes populacionais pelo capitalismo globalizado. Oliveira (2002, p. 148) aponta ainda para a questão da interpretação dessas canções, tendo como base especialmente o seu estudo sobre “Ópera do Malandro”. A autora em questão considera que, por meio da representação musical, a cultura penetra na música, e essa, na cultura, como sentido, discurso e até ação.

2.1.3 Uma perspectiva das relações interartes

A literatura comparada tem se dedicado também ao diálogo entre literatura e música, o que vem reforçar a questão da interdisciplinaridade. Assim, a literatura comparada vem ampliando os estudos, principalmente nas áreas de conhecimento que podem se confrontar ou se complementar, originando um processo comumente resultante das relações e das interpretações de uma crítica que busca contribuir para a interação entre as artes.

Para Henry H. H. Remak (1971 apud CARVALHAL, 1991, p. 12), a literatura comparada “[...] é o estudo das relações entre literatura de um lado e outras áreas do conhecimento e crença, como as artes (pintura, escultura, arquitetura, música) filosofia, história, as ciências sociais (política, economia, sociologia), as ciências, religiões, etc. de outro”. Na concepção do autor, a literatura comparada investiga diferentes campos de estudo concernentes às esferas humanas. Essas relações de diferentes discursos que circulam na sociedade experimentam discussões e reflexões de descobertas frutíferas das respectivas articulações.

Diante disso, Tania Franco Carvalhal (1991, p. 15) pontua que autores

[...] recorrem à música não para reproduzirem-na simplesmente, mas para, por meio dela, traduzirem o intraduzível. É nessa colaboração assim anunciada que se pode entender a presença do componente musical na literatura, não como algo acessório, constituinte de uma atmosfera, mas como elemento integrante e fundamental da criação literária.

Um exemplo bastante relevante é a obra poético-musical de Chico Buarque, que se aproxima, em muitos aspectos, das canções/cantigas trovadorescas. Em várias letras há semelhanças com a poesia medieval, especialmente com as cantigas de amigo, nas quais o trovador “assume” uma identidade de mulher e, normalmente, se queixa do amigo (namorado). A amiga ou amada é quem se manifesta enunciativamente falando; idem à identificação da produção poética de Chico Buarque, a exemplo das canções “Com açúcar e com afeto”; “Sem fantasia”; “Pedaço de mim” e “Olhos nos olhos”, canções, aliás, que falam do sofrimento, da angústia e dos desenganos da mulher (CAVALCANTI, 2007).

Vemos que essas construções que Chico Buarque faz (que se assemelham à poesia medieval) aparecem muitas vezes em livros didáticos de língua portuguesa, principalmente quando é abordado o tema Trovadorismo, em especial a cantiga de amigo.

Assim, vemos que literatura e música são um campo que possibilita diferentes formas de interpretações e que apresentam intertextos com e sofre influência de outras artes. Tudo isso coopera para o conhecimento enriquecedor do leitor. E as relações entre as artes têm muito a contribuir nesse processo de enriquecimento cultural e pessoal.

Essas manifestações híbridas (sejam quais forem) parecem ser bastante expressivas, pois buscam de alguma forma aguçar a atração do receptor pelo objeto artístico, pela mistura de formas-conteúdos. Por isso, diferentes autores da literatura recorrem à mistura de linguagens, e isso é uma tendência atualmente.

Contudo, autores clássicos, como o escritor brasileiro Machado de Assis (1839-1908), já desfrutavam de recursos que aproximam outras artes. Por exemplo, o escritor apresenta muito de seus textos permeados pela presença da música; são personagens que cantam ou tocam algum instrumento, ratificando, assim, uma sensibilidade para a relação literatura e música.

Machado de Assis também apropriou-se de elementos musicais com a intenção de traduzir aspectos fundamentais de seu projeto estético: vale-se da música (e de músicos) para falar sobre a criação literária e seus problemas. A música, para ele, simbolizaria o eterno e o universal. É natural, portanto, que a música esteja intimamente vinculada à sua produção (CARVALHAL, 1991, p. 16).

Machado de Assis era um ouvinte privilegiado, com formação autodidata, graças a seus amigos compositores. Pelo exposto, observamos que o escritor teve um percurso musical,

culminando com o estreitamento dessa relação, que se faz presente em diversos aspectos de suas obras. Estes apontamentos possibilitam um estudo mais aprofundado das singularidades musicais em suas produções.

Carvalho (1991) também destaca que o escritor brasileiro Mário de Andrade (1893-1945) foi também professor de música e pianista; além disso, escreveu diversos textos teóricos sobre a música brasileira. A autora destaca que ao estudarmos o legado crítico de Andrade acerca da música (ou de uma articulação entre a música e a literatura) passamos a compreender muitas das interações interartes e seus procedimentos. Carvalho (1991) ainda apresenta em seu livro um tópico cujo subtítulo é: “Macunaíma: uma rapsódia⁴” (1928), o que se estabeleceria como uma das chaves para compreender a relação entre música e literatura.

Já Fernanda Nunes Moya (2011) enfatiza que Mário de Andrade foi um estudioso das manifestações populares, em especial do folclore, que lhe rendeu diversas publicações sobre música. Andrade preocupou-se em definir a música popular brasileira e cultivou uma nacionalização da música artística brasileira, além de produzir diversos textos críticos com essa abordagem.

Também o escritor brasileiro Euclides da Cunha (1866-1909), apreciador de óperas, tem o melodramatismo presente em alguns dos seus livros, a exemplo da obra “Os Sertões” (1902), cujo aspecto baseia-se em uma estrutura literária fundamentada em parâmetros melodramáticos. Squeff e Wisnik (2004) consideram uma característica europeia em que a ópera, como gênero dramático, influenciou escritores do século passado nessa construção.

Ainda temos como exemplo a produção do disco intitulado “Estrela da Vida Inteira” (LP, Álbum 2003), que foi uma comemoração do centenário do poeta Manuel Bandeira, no qual os poemas foram musicalizados por compositores da MPB. Poderíamos dizer que esse disco é uma prova empírica da musicalidade natural do poeta brasileiro. Bandeira criou letras para músicas escritas para Villa-Lobos, chamadas “Canções de Cordialidade” (1945). O poeta colaborou com os músicos de três formas: os músicos escolheram livremente, em sua obra, os poemas que desejavam musicar; forneceram melodias para que o poeta escrevesse o texto, ou lhe pediram letra especial para música que desejavam compor. Em seus poemas, Bandeira utilizava uma linguagem poética afim à linguagem da música, tentando imitá-la por meio de recurso das técnicas musicais na estrutura do poema, de acordo com Cavalcanti (2007).

⁴ Canto que se apoia na sonoridade e no ritmo da poesia, frisa a rima em todo o discurso do narrador e no das personagens, voltando as costas para a proibição ao eco que pesa sobre o ficcionista culto. [...] E adota onomatopeia, cantos ou rezas populares ou do índio (LOPEZ 1988 apud OLIVEIRA, 2002, p. 128).

Oliveira *et al.* (2003) consideram Manuel Bandeira o mais musical dos poetas do século XX. Autor de “Os sapos”, Bandeira marca o hino oficial do Modernismo pelo apelo fônico. A exploração da musicalidade é intrínseca à sua linguagem verbal e privilegia propriedades sonoras e rítmicas, visando, ainda, a um efeito conotativo-afetivo semelhante ao da obra musical, ilustrada por sua poética.

Outro importante poeta é Augusto de Campos (1931). Esse poeta brasileiro cresceu em um ambiente musical, seu pai era compositor de sambas; o gosto por música popular nasceu em casa. Incorporou a música à estrutura de seus poemas. Desde de 1960 vem desenvolvendo um trabalho de intervenção crítica, dedicando-se à divulgação de trabalhos e obras de músicos que considera importantes. Desempenhou papel significativo no cenário da música popular brasileira com textos em defesa da produção de vanguarda, principalmente os tropicalistas. Publicou o livro “Música de invenção”, sobre compositores da música contemporânea de invenção (OLIVEIRA *et al.*, 2003, p. 54).

Já o escritor Oswald de Andrade (1890-1954) influenciou diversas áreas da criação artística; na música, o Tropicalismo. O escritor notou essa contradição e formulou uma filosofia estética antropofágica para que o povo brasileiro pudesse superar seu subdesenvolvimento. A tropicália utilizou-se da antropofagia oswaldiana para a criação artística, conhecida apenas no âmbito literário, divulgando para as camadas mais abrangente, como o rádio, o disco e a TV (CAVALCANTI, 2007, p. 50).

Cavalcanti (2007) prossegue apontando que é por meio de Vinícius de Moraes (1913-1980) que a música popular vai se encontrar com a poesia, quando o poeta brasileiro segue também para a música, desenvolvendo as duas artes. A análise da obra de Vinícius de Moraes pertence tanto aos estudos literários como aos da música. É com ele que a música popular alcança um prestígio jamais conseguido, incentivando os jovens a assumir a carreira musical com maior dignidade.

Vinícius é uma figura de transição muito importante, uma ponte histórica, que consegue adaptar a música ao verso, traz nova sofisticação à arte da canção, e fornece modelos gerais de dicção e expressividade a serem imitados por outros letristas. Ele consegue criar uma junção entre as esferas da música e da literatura dos anos 60 (PERRONE 1988 apud CAVALCANTI, 2007, p. 55).

Dessa maneira, vemos a importância de um poeta como Vinícius de Moraes, que vai dar uma dicção (uma voz musical) à poesia. Sua produção é de suma importância para cenário musical e literário brasileiro, o fazer poético contemplado em suas obras desperta o lirismo próprio do autor. Além disso, esse poeta, letrista e músico vai aparecer em muitos manuais

didáticos de língua portuguesa (LDLP), justificando assim, a linguagem e o conteúdo propício a ser explorado, também, para a sala de aula como veremos mais adiante neste trabalho.

Ademais, outros poetas brasileiros também tendem à musicalidade, são eles: Castro Alves, Gonçalves Dias, Fagundes Varela, Casimiro de Abreu, só para citar alguns. Todos esses fizeram muitos poemas para serem expressos por meio de serenatas (que são composições cantadas durante a noite e caracterizadas pelo tom sentimental).

A partir da década de 70, houve a contribuição de diversos estudiosos da sociedade para que a canção popular se firmasse no espaço das discussões acadêmicas (lembramos também da sua presença nos manuais didáticos). Segundo Lauro Meller (2015, p. 67), “Augusto de Campos e Affonso Romano de Sant’Anna figuram entre os pioneiros. A eles se seguiram José Miguel Winisk e Luiz Tatit, e muitos outros, vários dos quais oriundos das faculdades de Letras”, bem como “[...] Affonso Romano de Sant’Anna e Heloísa Buarque de Hollanda com a poesia marginal e, daí, um salto para a MPB [...]” (MELLER, 2015, p. 331).

Todos participaram para que a Música Popular Brasileira tivesse expressão nesse cenário privilegiado, até então sem notoriedade. Tal valorização nesse espaço introduziu, além de discussões, subsídios para produções acadêmicas e ainda visibilidade no livro didático, que vem acolhendo e ampliando os espaços para a música brasileira potencializando a construção da nossa história desde a esfera educacional.

Um movimento musical que vem crescendo e ganhando espaços cada dia mais nos meios culturais é o *rap*, que está ligado a nomes expressivos e representativos, tais como: Mano Brown, com o grupo Racionais MCs, Emicida e Projota, considerados “Os 3 Temores”, conforme Floresti (2018, p. 18), e que vêm (juntamente com muitos outros grupos nacionais) contribuindo fortemente para este gênero musical, em que a construção musical implica a periferia, seu lugar de fala, suas artes, destacando a construção dos sujeitos que, comumente, vivem ou estão às margens do poder.

Nesse sentido, foi com a influência do *break* norte-americano que nasceu o *hip-hop*, um movimento de rua constituído de música (*rap*), uma dança (*break*), uma manifestação visual (grafite), o DJ e o MC. O *rap* trouxe a fala cantada e, por vezes declamada, pelo *rapper*, como recurso do seu próprio modo de dizer, com uma linguagem coloquial e denunciativa do cotidiano, evidenciando uma identidade musical.

A melodia de ritmo forte e uma entoação falada e rimada, sustentam a liberdade de expressão em expor as mazelas de uma parcela da sociedade com desigualdades sociais e raciais. Com aponta Tatit (2004, p. 244, aspas no original), “[...] o ‘rap-rap’, contundente e terreno, dos Racionais MCs, que cultivava uma oralidade essencial inusitada no estilo [...]”.

Desse modo, este gênero musical fez parte da leitura obrigatória do vestibular 2020 da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)⁵.

O álbum *Sobrevivendo no Inferno*, obra icônica dos Racionais MC's, lançada em 1997, passou a fazer companhia aos sonetos do Português Luís de Camões e aos versos marginais da carioca Ana Cristina Cesar, na lista de leitura obrigatória da categoria de poesia para quem pretende ingressar na Universidade de Campinas em 2020 (FLORESTI, 2018, p. 18).

Com uma proposta de musicalidade rimada, expondo os problemas da periferia com uma linguagem poética, atual, capaz de dar voz e conscientizar sobre a marginalidade, essa manifestação cultural e social nova, de traço juvenil, delinea caminhos disponíveis para serem alimentados em uma perspectiva literária.

O *rap* conquistou outros modos de comunicação além da música. Nesse sentido, Oliveira *et al.* (2003) destacam o entrecruzamento com a literatura, quando há a interação das duas linguagens, ao utilizar a palavra como manifestação do pensamento do sujeito, provocando o debate social. Por outro lado, a teoria literária compartilha aspectos comuns entre o *rap* e a literatura, cujos elementos “autor, obra e público” são inerentes às áreas de Humanidades. Assim é o *rap* ao ser apreciado como uma obra de arte recepcionada pelo público.

Desse modo, o *rap* que já sofreu muitos preconceitos (ou mesmo ainda sofre em muitos espaços sociais), vem conquistando cada vez mais espaço, cumprindo de modo fulcral seu papel social, artístico e político. Por isso, o *rap* será reconhecido como uma leitura poética obrigatória para ingresso na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 2020, assumindo, assim, outros espaços no cenário cultural e educacional (FLORESTI, 2018). Desse modo, temos que pensar nas diferentes linguagens musicais e refletir acerca das suas relações tanto no espaço escolar como no espaço acadêmico. O que a música e suas diferentes relações pode fazer pela educação e pela formação humana? São questões importantes que tentaremos apontar nas análises dos LDLP.

Cabe considerar neste trabalho um campo de estudos amplo nas discussões entre artes e mídias, a intermedialidade, área que se apresenta com perspectivas transdisciplinares

⁵ A Resolução GR – 30/2019, de 24/07/2019, alterada pela Resolução GR – 48/2019, de 09/12/2019, em seu Anexo II, trata do Programa de Provas. No que tange à prova de Literatura e Língua Portuguesa é contemplada a relação de livros para leitura obrigatória dos candidatos. A obra “*Sobrevivendo no inferno*”, dos Racionais MCs, é contemplada no gênero poesia. Nesse sentido, o documento expõe que: “[...] os princípios básicos de uma poética da lírica em língua portuguesa (as convenções formais, os aspectos estilísticos e as unidades temáticas das obras poéticas selecionadas na lista de livros) constituem parâmetros para a elaboração das questões do Vestibular Unicamp”. (Disponível em: <http://www2.comvest.unicamp.br/vestibular-2020/>. Acesso em: 01 abr. 2020).

associando debates em diversas áreas e teorias. As situações que acontecem no mundo de forma acelerada contribuem para e provocam novas percepções de estudos. Esse fenômeno de traços diacrônicos pode ter nos conduzido para essa área de pesquisa.

Em vista disso, nosso estudo trata da articulação entre a literatura e a música, que podemos compreender como mídias interartes. Nesse sentido, a intermídia compreende uma materialidade de produção cultural auxiliando essa relação em diferentes modos nas práticas intermediáticas. Tal contexto aborda aspectos sociais, culturais e históricos que contribuem para estruturar o processo de recepção e a construção do conhecimento diante dos entrecruzamentos que envolvem as mídias, como destaca, a seguir, Eliane Cristina Testa (2015) sobre artistas que produzem na esfera interartes:

Nesta poética proliferante, muitas vezes, não é texto ‘e’ imagem, mas sim ‘textoimagem’, elementos unidos de forma a constituir um jogo que se configura de um borramento de fronteiras. Estes artistas lidam mais com estados ‘entre’, com estados ‘contaminantes’, com estados de ‘borramentos’, formando um conjunto de diferentes obras plástico-visuais/visual-sonoras ou blocos poéticos que se utilizam das matrizes da linguagem (TESTA, 2015, p. 361).

Nesse contexto, observa-se que é nas práticas intermediáticas que percebemos as singularidades, a interação e a fusão de duas (ou mais mídias), que levam o leitor a reconhecer e estabelecer, nas articulações e nas fronteiras, aspectos subjetivos inerentes a esse fenômeno de imbricamento. A habilidade e a recepção de quem observa, com vivências e valor crítico, podem vislumbrar e sentir uma liberdade de contexto artístico de natureza intermediática e suas muitas significações.

A abordagem de diálogo intermediático entre literatura e música possibilita envolver questões de produção interpretativa, considerando os hábitos e os modos de leitura, bem como os sentidos que se atribuem ao processo de recepção de cada sujeito. Pelo exposto, consideradas as funções sociais imbuídas nas experiências da intermedialidade, consiste nos aspectos que envolvem a formação, o espaço, a comunidade e o contexto em que o sujeito está inserido, auxiliando no processo de criação do conhecimento, que acontece de modos diferentes para cada sujeito.

Claus Clüver (2006, p. 14) aponta para a contribuição da intertextualidade em questões intermediáticas:

E isso vale não apenas para textos literários ou mesmo para textos verbais. Pelo menos quando se trata de obras que, seja lá em que forma, nas Artes Plásticas, na Música, na Dança, no Cinema, representam aspectos da realidade sensorialmente apreensível, sempre existe nos processos intertextuais de produção e recepção textual um

componente intermediático – tanto para a Literatura quanto, frequentemente, nas outras artes.

Em razão disso, tal discussão alimenta interpretações com novos olhares na busca de compreender o espaço que é deixado pelas delimitações de cada arte. É esse espaço que ocupa a intermedialidade quando tenta explorar e apreender os sentidos na busca de horizontes manifestados no entre-lugar que a literatura e a música possibilitam, como defende Irina Rajewsky (2012, p. 70), a seguir:

Nessa instância, devo enfatizar de novo que a premissa de fronteiras midiáticas discerníveis bem como da possibilidade de distinguir entre mídias individuais, inerente a qualquer concepção de intermedialidade, não será impugnada mesmo frente àquelas práticas artísticas e culturais, cuja propensão é apagar, ou dissolver por completo e superar a fronteiras de delimitações às formas artísticas e midiáticas diferentes.

Percebemos que na literatura os sentidos são construídos oriundos do processo de recepção e de apropriação, assim como na música, em que também há um acolhimento subjetivo. À vista disso, verificamos que por meio dessas singularidades há uma variabilidade de concepções, uma vez que se trata de questões heterogêneas. Pelo nosso entender, essas questões implicam o desempenho e a manifestação do cruzamento midiático que se estabelece pelas fronteiras, possibilitando desafios e diferentes modos de explorar o discurso intermediático.

Pensando de forma prática, na sala de aula, de posse do conteúdo de que o LDLP dispõe, é possível acolher as perspectivas da intermedialidade mobilizando as duas artes, por meio da canção, como formas de expressão e comunicação. As imbricações interartes possibilitam experimentar os processos de criações, os diálogos singulares que nascem e os resultados inerentes a essas construções. Nesse propósito, prezar a relação além da dualidade literatura/música, aprofundando questões investigativas e experimentais nas práticas artísticas, suscita o processo de construção do conhecimento.

Posto isso, a intermedialidade é questionadora e instigante, no sentido de ampliar possibilidades de linguagens que surgem com os diferentes movimentos midiáticos. A vivência coletiva que ocorre espontaneamente no cotidiano manifesta interesses amplos, possibilita reações às conjunturas intrínsecas às Humanidades. Tais reflexões inferem competências no (re)construir de pensamentos e expressões sociais e culturais que as fronteiras da literatura e da música despertam.

2.2 O que dizem os documentos didáticos sobre o ensino de literatura

Neste subcapítulo apresentamos os apontamentos dos documentos didáticos na proposta do ensino de literatura, concernente aos anos finais do ensino fundamental, especificamente no diálogo da literatura e da música. Nesse aspecto, concentramos as reflexões nas Diretrizes Curriculares Nacionais, na Base Nacional Comum Curricular e no Documento Curricular do Estado do Maranhão.

Cada documento estabelece orientações condizentes à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e ao Plano Nacional de Educação (PNE). As atribuições curriculares oferecem condições necessárias para o desenvolvimento de habilidades e de competências educacionais para a formação do aluno. É um processo oriundo do trabalho conjunto e contínuo dos professores que participam dessa construção coletiva.

Os documentos também sugerem práticas didático-metodológicas nesse processo em que consta, além do conteúdo curricular proposto, a formação do sujeito a partir de experiências que põem em diálogo a vida escolar e a prática do cotidiano. Em consonância ao exposto, centramos nas propostas apresentadas no âmbito literário, prezando a apreciação estética e o acolhimento da sensibilidade estimulada no aluno em contato com tal experiência. Desse modo, a canção transita com sua parcela de contribuição nas práticas sugeridas nesse processo educativo, conforme propõem os documentos didáticos que seguem.

2.2.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental

No que concerne às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), 2013, introduzimos e contextualizamos a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, contemplando o desenvolvimento escolar em instituições de ensino, cujo dever é vincular o aluno ao mundo do trabalho e à prática social, com o princípio básico de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, conduzindo-o ao exercício da cidadania e qualificando-o para o trabalho.

Especificamente, o ensino fundamental tem como propósito a formação básica do cidadão, desenvolvendo, entre outras competências, a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, além da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos, de habilidades e da formação de atitudes e valores. Pautando-se por esse discurso é que os

documentos curriculares norteiam a educação básica, com vistas a garantir a todos o direito à formação básica.

Pelo exposto, as DCNs visam a estabelecer bases comuns nacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, bem como para as modalidades em que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estadual, distrital e municipal, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desses níveis da escolarização. Neste estudo, contemplamos apenas o ensino fundamental de nove anos.

Os sistemas de ensino e as escolas adotarão três princípios das políticas educativas e das ações pedagógicas: éticos, políticos e estéticos. Neste estudo, centramos no princípio estético, elemento essencial para a literatura, que consiste em cultivar a sensibilidade juntamente com a racionalidade; o enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; a valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; e de construção de identidades plurais e solidárias.

Estudos mostram desigualdades educacionais na faixa etária do ensino fundamental, abarcando uma diversidade econômica, social e cultural, exigindo da escola o conhecimento da realidade em que vivem os alunos, pois a compreensão do seu universo cultural é imprescindível para que a ação pedagógica alcance o resultado almejado, e ainda que eles possam se identificar como parte dessa cultura e construir identidades afirmativas.

A exposição dos jovens às formas de expressão mais atreladas ao universo da tecnologia torna mais difícil o trabalho com a linguagem escrita, de caráter mais argumentativo, na qual se baseia a cultura da escola. O tempo antes dedicado à leitura perde o lugar para outros meios de comunicação, principalmente aos tecnológicos, que têm sua parcela de contribuição no mundo digital no qual estão inseridos. Por outro lado, a leitura, principalmente a de textos literários, sofre defasagens significativas para a formação do leitor literário, perdendo também contato com as obras canônicas.

A disseminação dos meios de comunicação e informação nas sociedades de mercado em que vivemos contribui para o excessivo apelo ao consumo induzindo à banalização dos acontecimentos e à indiferença quanto aos problemas humanos e sociais. Estimular o diálogo e o debate crítico, após as leituras em sala de aula, favorece o processo de ensino e de aprendizagem, transformando os alunos em consumidores críticos dos produtos oferecidos por esses meios.

As DCNs (BRASIL, 2013) apontam como uma das funções da escola o acolhimento dos alunos dos diferentes grupos sociais, buscando construir e utilizar métodos, estratégias e

recursos de ensino que melhor atendam às suas características cognitivas e culturais. Nesse sentido, é necessário garantir as propostas do currículo para que o aluno seja autor da sua aprendizagem a partir da cultura da comunidade na qual participa e vivencia, permitindo sentir-se como produtor valorizado desse bem. E o espaço que possibilita o exercício crítico e responsável perante a sociedade é a escola.

O documento aborda a literatura nos três anos iniciais do ensino fundamental como forma de expressão, assegurando “[...] o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia” (BRASIL, 2013, p. 122), bem como na Educação em Direitos Humanos, em que a literatura é uma forma de linguagem para trabalhar os conteúdos curriculares, como menciona: “[...] musical, corporal, teatral, literária, plástica, poética, entre outras, com metodologias ativa, participativa e problematizadora” (BRASIL, 2013, p. 527). Este trabalho favorece a formação do aluno para os anos finais do ensino fundamental, sustentando a linguagem por diferentes meios de expressão e comunicação.

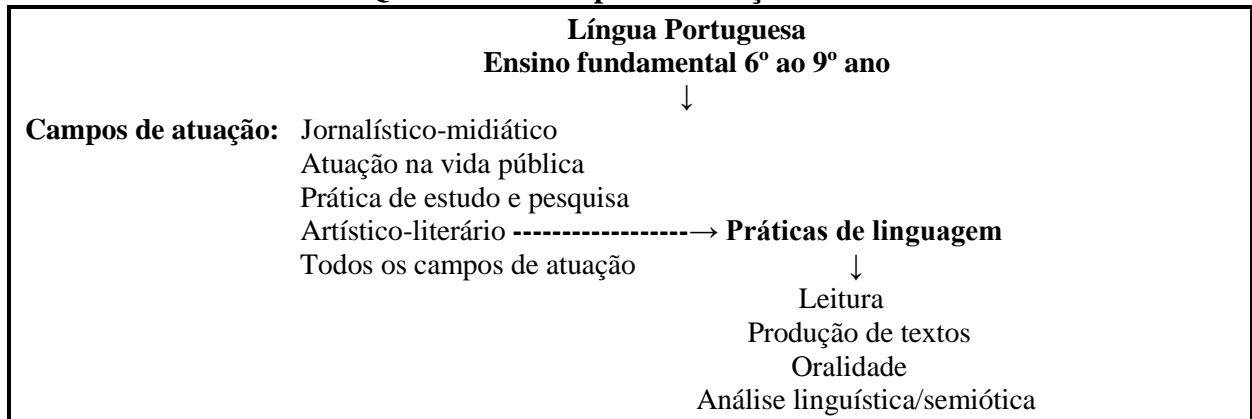
As DCNs abordam a literatura como uma área que transita por outras áreas e estimula o conhecimento contextualizado propiciando experiências compartilhadas em diversos grupos sociais e culturais e em diferentes linguagens, sendo a escola o ambiente que sustenta o leitor literário como protagonista, compreendendo o aluno como o sujeito do seu próprio aprendizado e conhecimento.

2.2.2 Perspectivas do ensino de literatura na Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pelo MEC em 19 de dezembro de 2018, estabelece os conteúdos essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE). Conforme o documento, nos anos finais do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, a disciplina de língua portuguesa visa a desenvolver a comunicação crítica do aluno em diferentes situações, aprofundar o conhecimento na área e favorecer a autonomia do jovem por meio das experiências em suas práticas linguísticas.

O referido documento articula os campos de atuação, sendo eles: o jornalístico-midiático, a atuação na vida pública, as práticas de estudo e pesquisa, o artístico-literário e todos os campos de atuação, com as práticas de linguagem. Essa associação preconiza e explora diferentes áreas específicas.

Quadro 1 – Campos de atuação BNCC



Fonte: BRASIL (2018, p. 140 -161).

Diante do exposto, aprofundaremos no campo artístico-literário, que é a proposta deste estudo, o campo que compreende o contato com as manifestações artísticas, em especial a literária, possibilitando condições de reconhecimento, valorização e fruição, evidenciando a estética da leitura e da escrita. As habilidades na formação literária envolvem gêneros narrativos e poéticos, respeitando as características que cada um constitui nos processos de linguagem para aquisição da referida formação. Nesse sentido, a BNCC aponta:

A relação entre textos e vozes se expressa, também, nas práticas de compartilhamento que promovem a escuta e a produção de textos, de diferentes gêneros e em diferentes mídias, que se prestam à expressão das preferências e das apreciações do que foi lido/ouvido/assistido (BRASIL, 2018, p. 139).

As práticas de linguagem têm como função ampliar a leitura, a compreensão e a fruição, compartilhando as manifestações artístico-literárias representativas da cultura, da linguística e da semiótica. Para isso, é necessária uma compreensão da esfera artística e literária, bem como das linguagens e mídias como forma de sustentação dessas manifestações; experiências das formas de ser, pensar, agir, sentir, como valorização e respeito à diversidade; e o compartilhamento de diversos gêneros de textos, incluindo as mídias, que transitam na literatura e nas demais artes.

O referido documento contextualiza as práticas pautadas pelas experiências que transitam nos mais diversos comportamentos que o aluno experimenta e adquire na escola ou na comunidade. Ao priorizarmos o campo artístico-literário, nos concentramos nas habilidades que podem ser trabalhadas mediante as práticas de linguagem pontuadas anteriormente. Assim, é o papel do professor, diante do material humano e/ou didático de que dispõe, bem como por intermédio das suas percepções e do exercício estético que as atividades proporcionam.

O campo artístico-literário abrange, nos anos finais do ensino fundamental, as práticas de linguagem, sendo elas: a leitura, a produção de textos, a oralidade e a análise linguística/semiótica. Cada prática está associada ao objeto de conhecimento e às habilidades que merecem atenção para melhor compreensão de como acontece a articulação desses aspectos, tal como a BNCC recomenda. Desse modo, apresentamos neste estudo o quadro abaixo, que exemplifica alguns pontos:

Quadro 2 - Campo Artístico-literário BNCC

Língua Portuguesa 6º ao 9º ano		
Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Algumas habilidades
Leitura	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção; Apreciação e réplica; reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos; adesão às práticas de leitura.	Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos em textos literários; analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero; interpretar, em poema, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros, semânticos, gráfico-espacial, imagens e sua relação com o texto verbal, entre outros.
Produção de textos	Relação entre textos; consideração das condições de produção estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição.	Elaborar o texto teatral, a partir de adaptações em diversos gêneros, indicando a caracterização dos cenários, personagens e discursos; engajar-se nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e escrita.
Oralidade	Produção de textos orais; oralização.	Representar cenas de textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, aspectos linguísticos da fala, os gestos, cenário, figurino, a trilha sonora e interpretação; ler em voz alta textos literários diversos.
Análise linguística/semiótica	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários.	Analisar os efeitos de sentidos decorrentes da interação entre elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos.

Fonte: BRASIL (2018, p. 156 -161).

Pelo exposto, nas habilidades, a aprendizagem pode ser adquirida pelas vivências que o leitor desenvolve com os modos de produção, circulação e recepção das obras e das produções culturais, o que lhe permite uma formação com experiências estéticas. Na diversidade, a orientação consiste em contemplar os diferentes gêneros, estilos, autores, autoras, épocas, nacionais e de outros países, considerando também os cânones e as mais diversas literaturas, entre elas a tradição oral, o multissemiótico e a cultura digital, privilegiando o letramento da letra. As práticas orais estão relacionadas à produção de texto e ainda as que envolvem o compartilhamento do exercício do ler/ouvir/assistir, desenvolvendo o diálogo, a recriação e a crítica.

Diante disso, a música é entendida como uma habilidade atrelada à prática de linguagem/leitura em situação de leitura/recepção, tendo como objeto de conhecimento a reconstrução das condições de produção, circulação e recepção/apreciação e réplica. Constatamos esses pressupostos na seguinte habilidade:

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, *slams*, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, *blogs* e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como *vlogs* e *podcasts* culturais (literatura, cinema, teatro, música), *playlists* comentadas, *fanfics*, *fanzines*, *e-zines*, fanvídeos, fanclipes, *posts* em fanpages, *trailer* honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestações da cultura de fãs (BRASIL, 2018, p. 157).

Percebemos como a música, uma manifestação artística e cultural, tem uma funcionalidade nas práticas e nas habilidades de linguagem, como objeto de comunicação e elemento que contribui para mobilizar os sentidos na relação com os textos literários. Este movimento colabora para o ensino e para a aprendizagem do leitor, fazendo com que ele adquira experiências estéticas culturais para a sua formação, como parte do processo educativo, conforme recomenda a BNCC.

2.2.3 Orientações didático-metodológicas das Diretrizes Curriculares da Rede de Ensino do Estado do Maranhão

O novo Documento Curricular do Território Maranhense, aprovado em dezembro do ano de 2018, abrange os conteúdos comuns a todo o território brasileiro, mas sugere

complementações, caso necessário, em âmbito local, conforme as características regionais, locais, respeitando-se as diferenças e as diversidades culturais de cada estabelecimento escolar. O documento possibilita ao aluno, no processo de interação nos anos finais do ensino fundamental, exercer ativamente seu papel como sujeito que analisa, compreende e intervém na realidade na qual participa. Além de garantir que as competências desenvolvidas permitam aos alunos construir e ser o personagem da sua própria história de vida, dando continuidade ao processo de formação com estudos avançados.

Cabe à Secretaria Estadual de Educação do Maranhão, juntamente com as secretarias municipais e a rede privada, assumir a responsabilidade de sustentar e contribuir para o desenvolvimento da formação básica, assegurando a formação continuada dos docentes para o alcance do êxito escolar dos discentes. Dessa forma, o currículo deve ser trabalhado em conformidade com as necessidades específicas dos alunos de cada localidade articulando o conteúdo com as práticas de experiências da comunidade, favorecendo a formação da personalidade e valores no processo de aprendizagem.

O ensino das linguagens abrange as formas de expressões na interação humana, prezando os diferentes aspectos de leitura:

Nessa área, deve-se dar atenção à concepção de leitura de textos verbais (orais, escritos, libras e braille), às leituras corporal, visual, sonora e digital, manifestadas através de imagens, objetos artísticos visuais, gestos, música, teatro, movimentos corporais expressos pela dança e pelas atividades físicas, entre outras formas de linguagem (BRASIL, 2018, p. 87).

Todas essas linguagens contribuem para o processo de construção e compreensão da identidade do sujeito reconhecendo o seu espaço e valor na sociedade. O processo de leitura por meio da manifestação oriunda das experiências em diversas atividades suscita apropriações de pensamentos imbuídas nessas práticas.

Nesse sentido, entre as competências de ensino destacam-se duas: “Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem”, e “envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais [...]” (BRASIL, 2018, p. 93). O referido documento preconiza o desenvolvimento dessas competências na prática diária de ensino, no sentido de agregar valores pertencentes a distintas comunidades, possibilitando a inserção de representações do seu espaço na sociedade.

Em consonância com as propostas dos documentos curriculares nacionais, esse também compartilha o uso social da língua por meio dos diversos gêneros textuais, retratando diferentes situações de comunicação que propiciam ao aluno reconhecer-se como sujeito, construindo sua reflexão crítica e dialogando com o outro, a partir das demandas sociais pelas quais os alunos interagem. Desse modo, as práticas de linguagem propõem uma associação com o texto enquanto produto por meio do qual circula o discurso no meio social, em que o sujeito tem um campo de atuação para determinada situação de comunicação, bem como as especificidades de cada gênero textual para exercitar a linguagem oral ou escrita conforme sua realidade.

A linguagem, oral ou escrita, concebida como instrumento social, evidencia variedades linguísticas compreendendo práticas de ensino na produção de textos (formal ou informal) no processo de comunicação, que consiste nos modos de produção, recepção e divulgação no contexto social em que a linguagem é produzida. Nesse sentido, desenvolver a comunicação com consciência e criticidade contribui para uma sociedade mais saudável, que dialoga em seus diversos modos e espaços, estreitando relações.

Convém ressaltar que este documento tem um cunho regional. Dessa forma, é pertinente garantir a prática do uso da língua do referido estado, considerando as particularidades da realidade do Maranhão em seus aspectos sociais e culturais, desde o uso no cotidiano ao mais complexo, revelando, assim, a manifestação da identidade do povo por meio dos diferentes gêneros textuais que contemplam a história local para a formação discursiva como reconhecimento do seu valor.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Este capítulo descreve o percurso metodológico adotado neste estudo. Por isso, descreveremos o método de investigação, os procedimentos de análise e os critérios utilizados para a interpretação dos dados.

O método de investigação é o fenomenológico, que evidencia os aspectos individuais e subjetivos da experiência vivenciada, uma vez que “a realidade é o compreendido, o interpretado e o comunicado” (GIL, 2008, p. 14), significados que se apresentam como construção do conhecimento.

Destacamos que o *corpus* desta investigação contempla os seguintes livros didáticos de Língua Portuguesa do 9º ano (PNLD 2017, em vigência até a data deste estudo): **Livro 1:** “Universos: Língua Portuguesa”, organizado por Camila Sequetto Pereira, Fernanda Pinheiro Barros e Luciana Mariz (2015); **Livro 2:** “Português e Linguagens”, de William Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2015); e **Livro 3:** “Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem”, das autoras Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart (2015), adotados em três diferentes escolas públicas do Estado do Maranhão (MA). Trata-se, portanto, de uma pesquisa documental e qualitativa.

Nesse sentido, problematizamos a investigação com o seguinte questionamento: Que tipo de abordagem é dado às canções nos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDLP) do 9º ano do ensino fundamental diante do processo de letramento literário dos alunos? A partir dessa questão norteadora, focamos o estudo das relações entre a música (as canções) e os modos amplos de efetivar o letramento literário mediante as diversas práticas sociais/culturais dos alunos que estão além da escola.

Para conseguirmos investigar o uso das canções nos três livros didáticos selecionados, realizamos um mapeamento e uma investigação dessas canções, considerando a proposta do trabalho, o que possibilitou levantar informações relevantes acerca das canções, tais como: gênero e movimento musicais, compositores e intérpretes, quantitativo de canções em cada livro, bem como o tratamento dado a elas, especialmente quando atreladas aos contextos abordados nas unidades, nos capítulos e nas seções do LDLP. Ancorando-nos nessas informações, delineamos o perfil metodológico da pesquisa, que é uma investigação documental.

Acreditamos que esta pesquisa também dispõe de um viés de caráter social, pois, como destaca Maria Cecília de Souza Minayo (2002, p. 13), “[...] isto significa que as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas.

Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído”.

É nesse aspecto que a investigação se apresenta com uma abordagem qualitativa. Minayo (2002, p. 22) menciona: “A abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e das relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Tal abordagem é desenvolvida por meio da relação do sujeito e o mundo real, que se manifesta de forma particular e subjetiva, e como essa relação se manifesta e desperta compreensões. Quanto aos procedimentos metodológicos de estudo, recorreremos a uma revisão bibliográfica, para melhor fundamentação teórica e compreensão do tema abordado.

Quanto os critérios usados para a interpretação dos dados, a abordagem adotada foi a hermenêutica, que “[...] transformou-se, portanto, em compreensão geral da estrutura da interpretação que caracteriza o conhecimento [...]” (SCHLEIERMACHER, 2015, p. 189). Pautando-nos por essa abordagem de interpretação de dados foi possível descrever, analisar e elaborar uma interpretação teórico-crítica, no sentido de compreender sobre as perspectivas para o letramento literário nos anos finais do ensino fundamental, buscando responder à questão-problema que norteia nosso estudo.

3.1 Procedimentos de análise de dados

Para análise dos dados, adotamos o procedimento de realizar, inicialmente, o mapeamento e uma investigação acerca do tratamento dado às canções em cada LDLP, de modo que foram observados os seguintes aspectos: a unidade, o capítulo, a seção, a página, o conteúdo e a atividade nos quais elas se inscrevem. Durante o mapeamento e a investigação, notamos que, além das canções, havia alguns textos que mereciam atenção, pois contemplam a música como temática. Esses são, portanto, mobilizados neste estudo.

Destacamos que tanto as canções quanto os textos estão contextualizados conforme as temáticas específicas de cada unidade e capítulo. Seguem os dados relativos ao mapeamento e à investigação circunscritos a cada LDLP e que permitiram uma análise prévia do tratamento e dos discursos que as canções abordam e podem contemplar.

Optamos por apresentar primeiramente os respectivos quadros (contendo as canções que aparecem em cada livro didático), para, em seguida, descrever a sequência das canções juntamente com as apresentações de textos que priorizam a música e permeiam os livros, auxiliando-nos nesse percurso musical que abordaremos.

Livro 1: Universos: Língua Portuguesa

Quadro 3 – Relação das canções do Livro 1: Universos: Língua Portuguesa

Canção	Compositor	Intérprete
Desafinado	Antônio Carlos Jobim e Newton Mendonça	João Gilberto
Alegria, alegria	Caetano Veloso	Caetano Veloso
Apesar de você	Chico Buarque	Chico Buarque
Geração Coca-Cola	Renato Russo	Legião Urbana
Nosso estilo	Lobão, Antônio Cícero e Marina Lima	Marina Lima
Tribalistas	Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown e Marisa Monte	Tribalistas

Fonte: Pereira, Barros e Mariz (2015).

No Livro 1, “Universos: Língua Portuguesa”, que contempla quatro unidades, as seis canções com letras completas estão inseridas na unidade 1, “Eu (não) saio do padrão”. Identificamos no capítulo 2, “A poesia na boca do povo”, quatro delas, um capítulo especial, que traz um olhar estético às letras de canções e as reconhece enquanto poesia, representadas no título do capítulo. Esclarecemos que as quatro canções dispostas nesse capítulo - a maior quantidade recebida no livro - deve-se ao fato de ele trabalhar o gênero letra de canção.

Na seção “Texto” há as canções “Desafinado” (1959), dos compositores Antônio Carlos Jobim e Newton Mendonça, interpretada por João Gilberto, página 32; “Alegria, alegria” (1967), do compositor e intérprete Caetano Veloso, página 33; e “Apesar de você” (1970), do compositor e intérprete Chico Buarque, página 34. Além das canções, há boxes informativos sobre o contexto histórico, social e político, bem como sobre os intérpretes e curiosidades a respeito delas. Essa é, portanto, uma seção que abre espaços para apresentar ao aluno os diferentes movimentos e gêneros musicais, expressando a poesia implícita na canção brasileira.

Já na seção “Depois da leitura”, a canção “Geração Coca-Cola” (1985), do compositor Renato Russo, interpretada pela banda Legião Urbana, página 40, o LDLP apresenta, como atividade, seis questões acerca do eu lírico e uma questão sobre a função sintática de um verso da letra. Percebemos uma rara abordagem literária ao considerarmos aspectos do eu lírico nesse exercício.

Conforme mencionado no início deste subcapítulo, 3.1, destacaremos alguns textos do LDLP que têm a música como temática. Apesar de não estarem relacionados no quadro das canções, entendemos que eles podem contribuir para este estudo. Nesse sentido, no capítulo 3 do LDLP, “Um exercício de cidadania”, seção “Texto”, na página 43, aponta-se o texto que fez parte do encarte do álbum “Fullgás”, lançado por Marina Lima em 1984, tratando da influência internacional na música brasileira, à qual o público foi resistente.

A seção “Depois da leitura” traz a canção “Nosso estilo” (1984), composição de Lobão, Antônio Cícero e Marina Lima, interpretada pela referida cantora, página 45. Explora as ideias contidas na letra solicitando ao aluno explicações sobre a relação dessa canção com o texto citado anteriormente do álbum “Fullgás”. Essa é, portanto, uma atividade que consiste em uma manifestação de expressão ao título do capítulo “Um exercício de cidadania”, ao mobilizar o aluno da pensar as práticas sociais.

Contemplamos, no nosso estudo, mais um texto do LDLP. No quadro “Fique antenado”, página 46, é apresentada uma informação acerca de uma declaração polêmica do cantor Tom Zé, em que afirmou haver uma relação entre o funk carioca com a Bossa Nova.

Seguimos apresentando outro texto, na página 48, na subseção “Avalie o que você aprendeu”, cujo título é “Manifesto punk: fora com o mofo da MBP! Fim da ideia de falsa liberdade!”, que critica a MBP como gênero musical ultrapassado e ressalta a realidade refletida no punk. Essas são duas manifestações que pluralizam ideias, exigindo o exercício de cidadania, como bem retrata o título do capítulo 3.

Já a seção “Oficina de textos” traz a canção “Tribalistas” (2002), dos compositores e intérpretes Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown e Marisa Monte, página 50. Essa representa uma espécie de canção-manifesto, uma forma de dizer e argumentar sobre as críticas negativas acerca do novo movimento musical, sugerindo aos alunos um esboço da construção de um projeto como atividade visando a essa temática.

Há, na página 54, um texto intitulado “Rita Lee – 1980: A dama do rock brasileiro”, extraído do livro “Os 100 melhores CDs da MPB”, de André Domingues, abordando a carreira e as canções da referida cantora. A atividade concernente ao texto consiste na produção de um livro sobre as dez melhores canções brasileiras.

Na unidade 3, “E vai rolar a festa”, capítulo 7, “Valeu boi!”, a seção “Depois da leitura” apresenta o texto “É frevo!”, nas páginas 118 e 119, parte de uma reportagem da Revista Superinteressante (1997) que enfatiza a história desse ritmo musical e dança popular regional. No quadro “Escuta essa”, ainda na página 119, contempla-se um informativo sobre a Orquestra Popular de Recife.

No acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE - Projeto anual de leitura de romance, em “Mais gramática”, página 246, exibe-se um texto acerca da notícia sobre o evento “Sarau du Brown”, em que Carlinhos Brown recebeu artistas no palco do Museu do Ritmo, apresentando a nova versão da música “Preta, Pretinha”, de Moraes Moreira. O referido texto é mobilizado para trabalhar as orações subordinadas adjetivas.

Livro 2: Português e linguagens

Quadro 4 – Relação das canções do Livro 2: Português e linguagens

Canção	Compositor	Intérprete
Pela internet	Gilberto Gil	Gilberto Gil
Chega de saudade	Vinícius de Moraes	Vinícius de Moraes
Tarde em Itapuã	Vinícius de Moraes e Toquinho	Vinícius de Moraes e Toquinho
Pra dizer que não falei das flores	Geraldo Vandré	Geraldo Vandré
Ciranda cirandinha	Canção popular (Cantiga de roda)	Canção popular (Cantiga de roda)
Travessia	Milton Nascimento e Fernando Brant	Milton Nascimento
Se eu quiser falar com Deus	Gilberto Gil	Gilberto Gil
Top do momento	MC Danado	MC Danado
Tá patrão	MC Guimê	MC Guimê
Tá bombando	MC Samuka e Nego	MC Samuka e Nego
É classe A	BackDio e BioG3	BackDio e BioG3
Hino Nacional	Joaquim Osório Duque-Estrada e Francisco Manuel da Silva	Joaquim Osório Duque-Estrada e Francisco Manuel da Silva
Pra fazer o Sol nascer	Gilberto Gil	Gilberto Gil
Televisão	Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Tony Belloto	Titãs

Fonte: Cereja e Magalhães (2015).

O Livro 2, “Português e linguagens”, apresenta quatorze canções, das quais uma com letra completa e treze fragmentadas. Esclarecemos que o livro contempla quatro unidades, e que na apresentação de cada uma exibem-se, no quadro “Fique ligado! Pesquise”, sugestões de músicas para pesquisas referentes a cada conteúdo.

Na introdução da unidade 1, “Caia na rede!”, há um trecho na canção “Pela internet” (1996), de Gilberto Gil, do que se infere o que será tratado na referida unidade. No capítulo 1, “O registro de mim mesmo”, e seção “A língua em foco”, a canção “Chega de saudade” (1974), de Vinícius de Moraes, página 22, está articulada em três questões da atividade posterior, uma acerca de como o eu lírico se expressa e as outras duas solicitando a classificação sintática das orações em alguns versos. Em seguida, na referida página, um trecho da canção “Tarde em Itapuã” (1970), de Vinícius de Moraes e Toquinho, abordando as orações substantivas reduzidas.

No capítulo 2, “Posto... Logo, existo!”, na seção “Produção de texto”, um fragmento da canção “Pra dizer que não falei das flores” (1979), do compositor e intérprete Geraldo Vandré, página 33, está inserido como informativo do texto “Os anos 60 e a juventude brasileira”,

retratando a juventude da década de 1960, uma sugestão de temática aos alunos na construção do texto para produção de reportagem.

Na seção “A língua em foco”, um breve trecho da canção popular “Ciranda cirandinha”, página 39, apresenta uma questão que solicita o reconhecimento da função sintática dos pronomes relativos.

Além das canções, há, na página 67, uma atividade do Projeto “Jovem: o que você quer?”, que consiste em apresentar aos alunos o papel dos jovens nas últimas décadas, convocando-os a pesquisar a discoteca dos avós, pais e tios em busca de músicas da época. Nesse sentido, sugere-se: anos 1960: “A banda” (1966), de Chico Buarque, “Tropicália” (1968), Caetano Veloso, “Domingo no Parque” (1968), Gilberto Gil. Ano 1992: “Sete desejos” (1992), Alceu Valença, “Passageiro” (1991), Capital Inicial, e “O canto da cidade” (1992), Daniela Mercury.

Já na unidade 2, “Amor”, capítulo 1, “O primeiro amor”, seção “A língua em foco”, um verso da canção “Travessia” (1967), de Milton Nascimento e Fernando Brant, página 81, conceitua um registro gramatical de oração adverbial temporal.

O mesmo ocorre com um verso da canção “Se eu quiser falar com Deus” (1981), de Gilberto Gil, página 81, contextualizado como exemplo de oração adverbial condicional.

A unidade 3, “Ser jovem”, capítulo 1, “O brilho do consumo”, seção “Estudo de texto”, apresenta quatro fragmentos de canções, cujo gênero musical é o funk, sendo elas: “Top do momento” (2014), de MC Danado, e “Tá patrão” (2011), de MC Guimê, página 133; “Tá bombando” (2012), de MC Samuka e Nego, e “É classe A” (2011), de BackDio e Bio G3, página 134. As letras evidenciam o chamado “funk ostentação”. A seção traz, em seguida, algumas questões aprofundando a referida temática.

No capítulo 3, “De frente para a vida”, seção “A língua em foco”, há apenas um verso do Hino Nacional, “Verás que um filho teu não foge à luta”, página 192, inscrito em um cartaz durante as manifestações que ocorreram no Brasil em 2013, juntamente com outras frases semelhantes e sentidos distintos; a atividade explora a semântica e o discurso.

Na unidade 4, “Nosso tempo”, capítulo 1, “Mais louco é quem me diz...”, seção “A língua em foco”, a canção “Pra fazer o Sol nascer” (1987), do compositor e intérprete Gilberto Gil, página 224, contextualiza o trabalho da regência na construção do texto, enquanto que, na atividade posterior, há três questões que suscitam o eu lírico, outra rara abordagem de cunho literário. Esclarecemos que essa canção é a única desse LDLP que traz a letra completa.

No capítulo 2, “O igual que é diferente”, seção “Produção de texto”, um fragmento da canção “Televisão” (1985), composição de Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Tony Belloto,

interpretada pela banda Titãs, página 234, é uma das sugestões de leitura, juntamente com outros textos, como estímulo para a produção de um texto dissertativo-argumentativo sobre o papel da televisão na sociedade brasileira.

Livro 3: Singular & plural – leitura, produção e estudos de linguagem

Quadro 5 – Relação das canções do Livro 3: Singular & plural – leitura, produção e estudos de linguagem

Canção	Compositor	Intérprete
Inclassificáveis	Arnaldo Antunes	Arnaldo Antunes
Racismo é burrice	Gabriel, O Pensador	Gabriel, O Pensador
Pretin	Flora Matos	Flora Matos
Tendo a lua	Herbert Vianna	Paralamas do Sucesso
Gota d'água	Chico Buarque e Paulo Pontes	Chico Buarque
Segue o seco	Carlinhos Brown	Marisa Monte
Nuvem que passou	Noel Rosa	Noel Rosa
Por causa da hora	Noel Rosa	Noel Rosa

Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015).

O Livro 3, “Singular & plural – leitura, produção e estudos de linguagem”, contempla oito canções, sendo quatro com letras completas e quatro fragmentadas. O livro é composto por três cadernos: “Leitura e produção”, “Práticas de literatura” e “Estudos de língua e linguagem”.

No caderno “Leitura e produção”, unidade 2, “Diversidade cultural”, capítulo 1, “Um mundo de credos, valores e costumes...”, seção “Leitura”, há a canção “Inclassificáveis” (1996), de Arnaldo Antunes, página 61. A atividade visa a um aprofundamento sobre a pluralidade cultural, na qual se apresentam quatro questões sobre a forma de expressar do eu lírico, duas pessoais acerca da temática e as demais sobre os neologismos presentes na letra.

Apontamos, nesse livro, mais um texto que aborda a temática musical, conforme frisado anteriormente. Na seção “Produção: apresentação oral”, há um texto intitulado “A música na cultura de cada época”, página 74. A atividade motiva o trabalho com a pesquisa, a seleção e o resumo de informações do texto, visando à realização de uma apresentação acerca das diferentes culturas e seus desdobramentos.

A seção “Roda de leitura: Rap – Rhythm and poetry (ritmo e poesia)” traz um texto que aborda os elementos que constituem o *hip-hop* e o *rap*, página 77, para conversa entre colegas de sala. Mais adiante, nas páginas 78, 79 e 80, a canção “Racismo é burrice” (2003), de Gabriel, O Pensador, é contextualizada em uma atividade intitulada de “Provocações”, evidenciando, assim, alguns questionamentos sobre o referido movimento e retratando a diversidade, o

preconceito, a linguagem e a relação entre a poesia e a música. No quadro “Vale a pena ver e ouvir”, um informativo sugere duas canções, “Beco sem saída” (1990), dos Racionais MC’s, e “Corpo fechado” (1988), do Thaide e Dj Hum, página 81.

No capítulo 2, “... e eu no mundo?”, seção “Roda de leitura: *Rap* – as vozes de hoje”, a canção “Preitin” (2011), de Flora Matos, página 104, levanta duas provocações, uma sobre a fala do eu lírico e outra reportando-se às diferenças entre o *rap* dessa seção e o da seção anterior “Racismo é burrice”. No quadro “Vale a pena ler, ver e ouvir!”, página 105, menciona-se o surgimento do primeiro grupo de *rap* indígena do Brasil, Brô MCs, da reserva de Mato Grosso, que escolheu o *rap* para falar sobre os problemas que seus povos enfrentam. Questionamentos repensados no título do capítulo.

Na unidade 3, “Não é brincadeira: o problema do trabalho infantil”, seção “Roda de leitura”, o fragmento da canção “Tendo a lua” (1991), composição de Herbert Vianna interpretada pela banda Paralamas do Sucesso, página 126, tematiza a compreensão de leitura sobre a mitologia grega.

No caderno “Práticas de literatura”, unidade 1, “Entre leitores e leitura: práticas de literatura”, capítulo 1, “Pode se chocar e se emocionar, porque as tragédias foram feitas para provocar isso mesmo!”, apresenta-se, no quadro “Vale a pena ouvir!”, o trecho da canção “Gota d’água” (1990), composição de Chico Buarque e Paulo Pontes interpretada por Chico Buarque, página 140. A composição foi criada para a peça teatral que recria a tragédia de Medeia, e recebeu o mesmo título da canção.

No caderno “Estudos de língua e linguagem”, unidade 1, “Língua e linguagem”, capítulo 2, “Usos expressivos da língua: figuras fônicas”, a canção “Segue o seco” (1994), composição de Carlinhos Brown interpretada por Marisa Monte, página 209, explora os diferentes recursos expressivos na letra estimulando os sentidos e, conseqüentemente, alimentando a poesia. Após a letra, há uma atividade que mobiliza os diferentes recursos fônicos, a repetição das palavras, os sufixos, as metáforas e os efeitos de sentidos.

Já na unidade 2, “Língua e gramática normativa”, capítulo 3, “Orações subordinadas adjetivas”, um fragmento das canções “Nuvem que passou” (1932) e “Por causa da hora” (1931), ambas do compositor Noel Rosa, página 238, são destaques em duas questões da atividade subsequente, abordadas com o referido conteúdo proposto.

Após realizado o mapeamento e a investigação das canções em cada LDLP, segue o quadro comparativo do quantitativo delas para melhor compreensão de como estão delineadas, conforme a quantidade e a disposição.

Quadro 6 – Quantitativo de canções nos três LDLP

LDLP	Letras completas	Letras fragmentadas	Total
Livro 1: Universos: língua portuguesa	6	0	6
Livro 2: Português e linguagens	1	13	14
Livro 3: Singular & plural – leitura, produção e estudos de linguagem	4	4	8

Fonte: Autora.

Vemos, no quadro, acima a quantidade de canções e como elas se inscrevem em cada LDLP (ora as canções aparecem integralmente, ora fragmentadas). Ressaltamos que, no Livro 1, há a menor quantidade de canções, e todas se apresentam com letras completas; no Livro 2 há o maior quantitativo de canções em relação aos outros dois livros, no entanto, a maioria fragmentada; já no Livro 3 há uma conformidade na divisão. O modo como as canções estão dispostas nos LDLP depende do objetivo do trabalho e de como elas são exploradas em cada eixo. Essa variedade reflete o tratamento que cada LDLP dispensa à canção, mas as letras fragmentadas se apresentam em maior quantidade nos LDLP selecionados como *corpus* da pesquisa.

Ressaltamos que a proposta de convocar não só as canções, mas outros textos cujo tema seja a música, juntamente com os boxes informativos que permeiam os LDLP, abrange o estudo no sentido de acolher a música com todos os modos de comportamentos apresentados nessas edições. Pelo nosso entender, tal fato agrega mais informações ao aluno sobre a história musical do país, investindo na formação do leitor em diferentes contextos e estimulando a criticidade cultural. Posto isso, Fabiano dos Santos, José Castilho Marques Neto e Tania M. K. Rösing (2009, p. 239) defendem que:

É certo que ninguém conhece música apenas tendo ouvido uma composição ou, menos ainda, tendo lido algumas páginas sobre um certo estilo ou um determinado compositor; mas é igualmente certo que uma boa composição, um bom apanhado histórico sobre uma época ou um artistas já nos abrem a percepção – e, no que nos interessa de perto aqui, no presente ensaio, já nos ajudam a ler melhor a literatura.

Percebemos que os autores dos três LDLP tiveram o cuidado em oportunizar informações sobre as canções apontadas, promovendo atividades, pesquisas e projetos na construção de caminhos para a absorção do conteúdo, apropriação e conhecimento. Entendemos que esses apontamentos são preponderantes, uma vez que possibilitam uma imersão literária associada a uma contextualização.

3.2 Análise e interpretação dos dados da pesquisa

Os dados obtidos por meio do mapeamento e da investigação foram centrados na metodologia convocada para este trabalho, na qual a hermenêutica é a teoria prezada para aprofundamento dos dados, fundamentados no que dizem os teóricos. A respeito da hermenêutica, Nadja Hermann (2002, p. 15) menciona:

A hermenêutica reivindica dizer ao mundo a partir de sua finitude e historicidade, de onde decorre seu caráter interpretativo. Tem como preocupação central o pensar e o conhecer para a sua vida prática, mas também não deixa de interrogar outras experiências, como a experiência artística.

Pautados por essa explanação, entendemos que os LDLP recorreram às canções, que são fontes históricas, com a intenção de dialogar com o presente. Nesse sentido, priorizamos a interpretação ancorada na vida prática em busca de experiências do sujeito com a realidade, reafirmando o enfoque na pesquisa qualitativa, que visa ao contexto da sociedade, um investimento dos LDLP expresso nas temáticas das unidades trabalhadas, ao inferir discursos, conforme as demandas apresentadas na sociedade.

A fenomenologia trabalha o conhecimento a partir da percepção da relação do objeto com a situação apresentada. Edmund Husserl (1989, p. 42) diz: “Na percepção, a coisa percebida deve imediatamente ser dada. Aí está a coisa diante dos meus olhos que a percebem; vejo-a e agarro-a. Mas a percepção é simplesmente vivência do meu sujeito, do sujeito que percebe”.

Em vista disso, compreendemos o modo pelo qual a linguagem das canções opera com o conteúdo proposto. Apesar das esporádicas leituras dispostas ao processo de letramento literário, contemplamos um olhar na percepção da contribuição dessas canções para o universo literário e para a vida dos estudantes em formação.

Para tanto, investimos em uma análise concentrada na dinâmica das canções nos LDLP, e como essas poderiam ser mais bem aproveitadas no processo de letramento literário, pensando o letramento literário como as diferentes práticas existentes na sociedade. O diálogo das reflexões nas perspectivas do autor e do leitor, ao considerar estilos e épocas conjugadas às ideias e aos valores nas diversas possibilidades de olhar o mundo, introduz uma apreensão da essência da realidade manifestada a partir das experiências colhidas de ambos.

Diante do exposto, prosseguimos com a análise das abordagens que recebem as canções, em uma incursão às diversas práticas sociais e culturais oferecidas aos alunos no processo de letramento literário.

4 ANÁLISE DO PAPEL DA CANÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

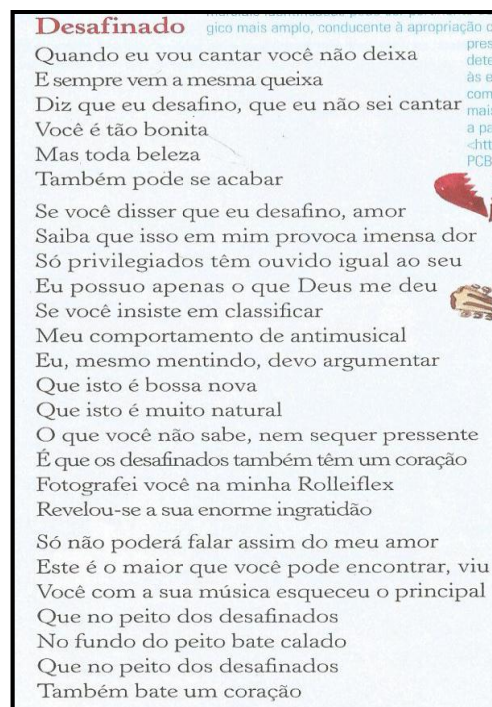
Neste capítulo, propomos uma análise em vias das dinâmicas de ensino-aprendizagem que as canções no LDLP podem oferecer. Os LDLP se organizam dentro de quatro eixos de ensino e de aprendizagem, sendo eles: leitura, produção de texto, oralidade e conhecimentos linguísticos. Pautamos essa análise por diferentes situações e práticas sociais do uso da linguagem com a canção. Em vista disso, o PNLD 2017 sustenta:

A escolha dos gêneros como ‘objetos de ensino’ advém justamente do fato de que é possível ensinar algumas de suas dimensões na escola no intuito de as crianças e os jovens continuarem seu processo de apropriação das práticas sociais em circulação em espaços informais e formais, públicos e privados (BRASIL, 2016, p. 10).

Assim, vemos que a escolha dos gêneros passa por um processo que demanda reflexão e compreensão da apropriação de práticas sociais. A canção pressupõe experiências para a formação dos estudantes, haja vista que elas auxiliam e se imbricam com propostas de letramento literário dos estudantes. É com esse pensamento que prosseguimos com a análise.

Livro 1: “Universos: Língua Portuguesa”

Figura 1 – Canção Desafinado



Fonte: Pereira, Barros e Mariz (2015, p. 32).

A canção “Desafinado” (1958), de Tom Jobim, foi gravada no período em que nascia um novo movimento musical, a Bossa Nova, permeando o mundo culto e o popular, protagonizado por Antônio Carlos Brasileiro de Almeida Jobim (músico de formação erudita e com grande intimidade com o movimento do Impressionismo na música). Foi nesse período e contexto que houve uma renovação no cenário brasileiro com a construção de Brasília, por Niemeyer e Lúcio Costa; nos trabalhos do cinema novo, com Nelson Pereira dos Santos; na nova geração de dramaturgos e intérpretes; e no Concretismo, campo da poesia de vanguarda. O momento contemplou, ainda, a interpretação de João Gilberto na referida canção, legitimando um período de transições estéticas também refletidas na sociedade (SANTOS, MARQUES NETO, RÖSING, 2009).

Figura 2 – Canção “Alegria, alegria”

Alegria, alegria	
Caminhando contra o vento	Ela pensa em casamento
Sem lenço sem documento	E eu nunca mais fui à escola
No sol de quase dezembro	Sem lenço sem documento
Eu vou	Eu vou
O sol se reparte em crimes	Eu tomo uma coca-cola
Espaçonaves, guerrilhas	Ela pensa em casamento
Em Cardinales bonitas	E uma canção me consola
Eu vou	Eu vou
Em caras de presidentes	Por entre fotos e nomes
Em grandes beijos de amor	Sem livros e sem fuzil
Em dentes pernas bandeiras	Sem fome sem telefone
Bomba e Brigitte Bardot	No coração do Brasil
O sol nas bancas de revista	Ela nem sabe até pensei
Me enche de alegria e preguiça	Em cantar na televisão
Quem lê tanta notícia?	O sol é tão bonito
Eu vou	Eu vou
Por entre fotos e nomes	Sem lenço sem documento
Os olhos cheios de cores	Nada no bolso ou nas mãos
O peito cheio de amores vão	Eu quero seguir vivendo amor
Eu vou	Eu vou
Por que não? Por que não?	Por que não? Por que não?

Caetano Veloso. Alegria, alegria. Intérprete

Fonte: Pereira, Barros e Mariz (2015, p. 33).

Para Tatit (2004), o Tropicalismo foi o movimento que libertou a estética e a ideologia dos autores, intérpretes, arranjadores e produtores, influenciando quase todas as áreas artísticas brasileiras. Teve Caetano Veloso como um dos grandes nomes, apresentando uma modalidade de prática artística entre o arcaico e o moderno, entre o lírico e o rebaixado, e entre o épico e o

falhado, um contraste de características desse movimento que na época ocasionou protestos nas apresentações da canção “Alegria, alegria”.

Figura 3 – Canção “Apesar de você”

Apesar de você	
Hoje você é quem manda	Apesar de você
Falou, tá falado	Amanhã há de ser
Não tem discussão	Outro dia
A minha gente hoje anda	Inda pago pra ver
Falando de lado	O jardim florescer
E olhando pro chão, viu	Qual você não queria
Você que inventou esse estado	Você vai se amargar
E inventou de inventar	Vendo o dia raiar
Toda a escuridão	Sem lhe pedir licença
Você que inventou o pecado	E eu vou morrer de rir
Esqueceu-se de inventar	Que esse dia há de vir
O perdão	Antes do que você pensa
Apesar de você	Apesar de você
Amanhã há de ser	Amanhã há de ser
Outro dia	Outro dia
Eu pergunto a você	Você vai ter que ver
Onde vai se esconder	A manhã renascer
Da enorme euforia	E esbanjar poesia
Como vai proibir	Como vai se explicar
Quando o galo insistir	Vendo o céu clarear
Em cantar	De repente, impunemente
Água nova brotando	Como vai abafar
E a gente se amando	Nosso coro a cantar
Sem parar	Na sua frente
Quando chegar o momento	Apesar de você
Esse meu sofrimento	Amanhã há de ser
Vou cobrar com juro, juro	Outro dia
Todo esse amor reprimido	Você vai se dar mal
Esse grito contido	Etc. e tal
Este samba no escuro	<small>Chico Buarque. Apesar de você. Intér</small>
Você que inventou a tristeza	<small>Chico Buarque. Em: Apesar de você (comp</small>
Ora, tenha a fineza	<small>Philips, 1970. Fa</small>
De desinventar	
Você vai pagar e é dobrado	
Cada lágrima rolada	
Nesse meu penar	

Fonte: Pereira, Barros e Mariz (2015, p. 34).

A canção “Apesar de você” (1970), no LDLP objeto deste estudo, expressa um discurso de protesto ao momento de censura que o país vivia na ditadura, apresentando ao discente um momento político delicado que o país enfrentou. Ressaltamos que a música, de modo geral, reflete um engajamento social e político representado pela linguagem artística. É o que pressupõem Aparecida Paiva *et al.* (2007, p. 184): “[...] é uma preocupação educativa – em geral, a de como uma determinada linguagem pode contribuir (mesmo independentemente de sua inserção num processo educativo institucional) para a formação humana”.

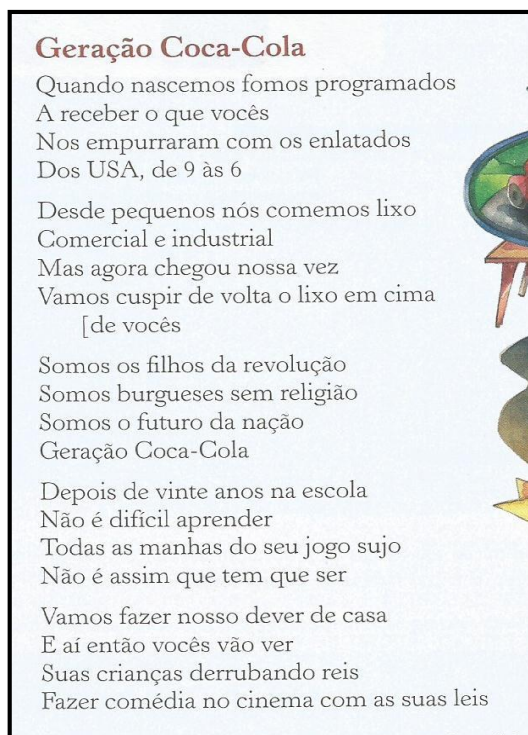
As letras das três canções citadas acima, “Desafinado”, “Alegria, alegria” e “Apesar de você”, são propostas de leituras que repensam as práticas sociais na história do país. Gravadas em décadas diferentes, estão contextualizadas conforme movimento musical ao qual

pertenceram, frutos das manifestações oriundas do cenário que a sociedade brasileira configurava.

As interpretações que articulamos acerca de nós mesmos e de nossas atividades estão apoiadas em um conjunto de práticas sociais que já contêm em si uma interpretação prévia. Antes mesmo que nos compreendamos na autorreflexão, já estamos nos compreendendo de modo autoevidente (não reflexivo) na família, no Estado, na sociedade em que vivemos. Assim, o *locus* do sentido não é a interioridade, mas o mundo público da convivência (ALVES; RABELO; SOUZA, 2014, p. 193).

O capítulo intitulado “A poesia na boca do povo”, ao tematizar essas canções, abre espaços para o discurso poético em cada letra, possibilitando ao leitor se debruçar sobre o novo formato de manifestação literária propagada com a canção popular que se apresenta com qualidade estética, o que gera uma democratização e valorização da diversidade cultural.

Figura 4 – Canção “Geração Coca-Cola”



Fonte: Pereira, Barros e Mariz (2015, p. 40).


A abordagem literária da canção “Geração Coca-Cola”, na subseção “Avalie o que você aprendeu”, introduz seis questões centradas no eu lírico e mobiliza o aluno para um olhar mais estético sobre ela, e não apenas evidenciando o conteúdo gramatical em si, mas alimentando a leitura, especialmente a partir da manifestação subjetiva do sujeito poético. Assim defendem Hans Robert Jauss *et al.* (1979, p. 82): “O observador pode considerar o objeto estético como incompleto, sair de sua atitude contemplativa e converter-se em cocriador da obra, à medida

que conclui a concretização de sua forma e de seu significado”. Tal ponto de vista é pertinente à subsecção em que a referida canção é exposta.

Figura 5 – Canção “Nosso estilo”

Nosso estilo	
Bateu tão forte	Vem, vem, vem, vem
E não vai cair	O nosso estilo
Nós dois,	Não tem nostalgia
Não tem antes	Nós dois,
E não tem depois:	Mais som e fúria
É agora e aqui	Rompendo este dia
Sim, nós	
Tã tudo aqui dentro	
A lei	
É a nossa lei	
Não é a lei dos outros	
Pra nós, o mundo tá lento	
Demais	
E esses caretas ficam	
Mais e mais banais	

Lobão, Antonio Cicero e Marina Lima.
Intérprete: Marina Lima. Em: *Fullgás*.
Polygram, 1984. Faixa 11.



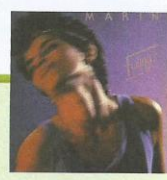
Fonte: Pereira, Barros e Mariz (2015, p. 45).

Figura 6 – Texto-manifesto referente ao Álbum Fullgás

→ **Texto**

É importante saber

Este texto faz parte do encarte do álbum *Fullgás*, lançado por Marina Lima, em 1984. Naquele momento, boa parte do público brasileiro ainda resistia aos instrumentos elétricos e à influência da música internacional. *Fullgás* chegou recheado de sintetizadores e recursos modernos para a época, o que não agradou aos defensores da música brasileira tradicional, de “raiz”.



Capa do disco *Fullgás*.

Somos brasileiros e estrangeiros. Somos estrangeiros porque a nossa verdadeira casa e a casa da nossa música não têm paredes nem teto nem cerca nem fronteiras. Não vegetamos nem precisamos de raízes.

Mas nascemos aqui, aqui trabalhamos e escolhemos ser brasileiros. Por quê? Porque este país é a nossa cara. A força dele, como a nossa, não pode vir de nenhuma fonte pura. Fontes puras não existem. O Brasil vem da fusão de todas as águas, de todas as correntes culturais, da miscigenação. Por isso ele realmente mete medo em todos os que sofrem de agorafobia.

Como a música é a expressão viva da cultura no Brasil, é justamente a ela que os caretas tentam impor a sua “ordem”. E a ordem dos caretas é e sempre foi a da fidelidade às tais “raízes” ou “purezas” ou sabemos lá o quê...

Já para nós, bom é ser contemporâneo ao mundo. Tomamos partido pelo presente e nele pelo mais full gas e mais fugaz. Se nossa música é política? Nossa música é a nossa política. Queremos descobrir novas possibilidades: não de fazer “arte”, mas de viver.

Chega de ideais repressivos, [...] fingindo estar acima do tempo e dizendo, por exemplo, [...] que devemos ou que não devemos ter ciúmes, ou que temos que gostar da bossa nova ou fazer samba ou ser new wave...

Melhor para nós são a descoberta e liberação dos desejos e gostos autênticos de cada um. Nossa música é simples, deliberadamente simples e direta. Por isso mesmo ela é mais difícil para aqueles que se viciaram às velhas fórmulas. Sabemos que somos superficiais demais e profundos demais para essa gente.

Não há CAMINHO REAL para fazer algo que enriqueça o mundo. Por mais que certos setores da “vanguarda” sugiram uma evolução linear da Música, a verdade é que às vezes é do mais “vulgar” que vem o toque mais sutil. E é claro que o novo vem sempre de onde menos se espera.

Assim somos nós. Assim é o que fazemos. Simples como fogo. Fullgás.

Marina Lima e Antonio Cicero. Encarte do disco *Fullgás*. Polygram, 1984.


Fonte: Pereira, Barros e Mariz (2015, p. 43).

A canção “Nosso estilo”, contemplada no capítulo 3, “Um exercício de cidadania”, no qual se focalizam aos movimentos artísticos e culturais, traz uma característica singular bastante provocativa, o que pode concernir a um modo particular de o sujeito pensar e agir. Ela é introduzida com o objetivo de se relacionar com o texto-manifesto do álbum “Fullgás”, de Marina Lima. Esse exercício estimula a criticidade do aluno, pois possibilita a ele (re)pensar posturas, condutas ou algumas “normas” impostas pela sociedade.

Para esta análise, mobilizamos outros textos além das canções, conforme salientado anteriormente no subcapítulo 3.1 dos Percursos Metodológicos, uma vez que esses discursos a respeito da música acrescentam apreensões e suscitam o olhar crítico.

Figura 7 – Texto “manifesto punk: fora com o mofo da MPB! Fim da ideia de falsa liberdade!”


Avalie o que você aprendeu

Leia o texto a seguir para fazer as atividades. 

Manifesto punk: fora com o mofo da MPB! Fim da ideia de falsa liberdade!

Nós, os punks, estamos movimentando a periferia – que foi traída e esquecida pelo estrelismo dos astros da MPB. [...] Nossos astros da MPB estão cada vez mais velhos e cansados, e os novos astros que surgem apenas repetem tudo o que já foi feito, tornando a música popular uma música massificante e chata. [...] Relatamos a verdade sem disfarces, não queremos enganar ninguém. **Procuramos algo que a MPB já não tem mais e que ficou perdido nos antigos festivais da Record e que nunca mais poderá ser revivido por nenhuma produção da Rede Globo de Televisão.** Nós estamos aqui para revolucionar a música popular brasileira, para dizer a verdade sem disfarces (e não tornar bela a imunda realidade): para pintar de negro a asa branca, atrasar o trem das onze, pisar nas flores de Geraldo Vandré e fazer da Amelia uma mulher qualquer.

Clemente. Em: Ricardo Alexandre. *Dias de luta: o rock e o Brasil dos anos 80*. São Paulo: DBA, 2002. p. 60. (Destaque inserido para esta edição.)



Luz de Coração/Imagem

Clemente (no centro) é vocalista e guitarrista dos Inocentes, uma das primeiras bandas brasileiras de punk rock. Fotografia de 1986.

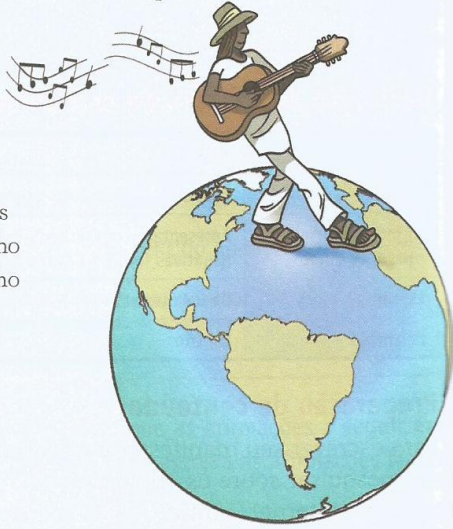
Fonte: Pereira, Barros e Mariz (2015, p. 48).

Nessa perspectiva, o movimento *punk* é ressaltado no referido LDLP por meio do texto “Manifesto punk: fora com o mofo da MPB! Fim da ideia de falsa liberdade!”, uma crítica à MPB, considerada, pela banda de punk, um gênero obsoleto. Assim, o referido texto esboça características do objetivo de um texto-manifesto, com apresentação e defesa de ideias, que o LDLP utilizou com a intenção de contextualizar o assunto. A cultura punk busca argumentar

sobre seu estilo e pensamento de liberdade e de expressão. Isso é o que preza a produção de um manifesto.

Figura 8 – Canção “Tribalistas”

<p>Tribalistas (Triade, trinômio, trindade, trímico, triângulo, trio Trinca, três, terno, triplo, tríplice, tripé, tribo)</p> <p>Os tribalistas já não querem ter razão Não querem ter certeza Não querem ter juízo nem religião</p> <p>Os tribalistas já não entram em questão Não entram em doutrina, em fofoca ou [discussão Chegou o tribalismo no pilar da [construção</p> <p>Pé em Deus e Fé na Taba Pé em Deus e Fé na Taba</p> <p>Um dia já fui chimpanzé Agora eu ando só com o pé Dois homens e uma mulher Arnaldo, Carlinhos e Zé</p> <p>Os tribalistas saudosistas do futuro Abusam do colírio e dos óculos escuros São turistas assim como você e seu vizinho Dentro da placenta do planeta azulzinho</p> <p>Pé em Deus e Fé na Taba Pé em Deus e Fé na Taba</p> <p>Um dia já fui chimpanzé Agora eu ando só com o pé Dois homens e uma mulher Arnaldo, Carlinhos e Zé</p>	<p>Dois homens e uma mulher Arnaldo, Carlinhos e Zé Um dia já fui chimpanzé Agora eu ando só com o pé</p> <p>Pé em Deus e Fé na Taba Pé em Deus e Fé na Taba</p> <p>O tribalismo é um antimovimento Que vai se desintegrar no próximo [momento O tribalismo pode ser e deve ser o que você quiser Não tem que fazer nada basta ser o [que se é Chegou o tribalismo, mão no teto e chão no pé</p>
--	--



Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown e Marisa Monte. *Tribalistas*. EMI Music, 2002. Faixa 11

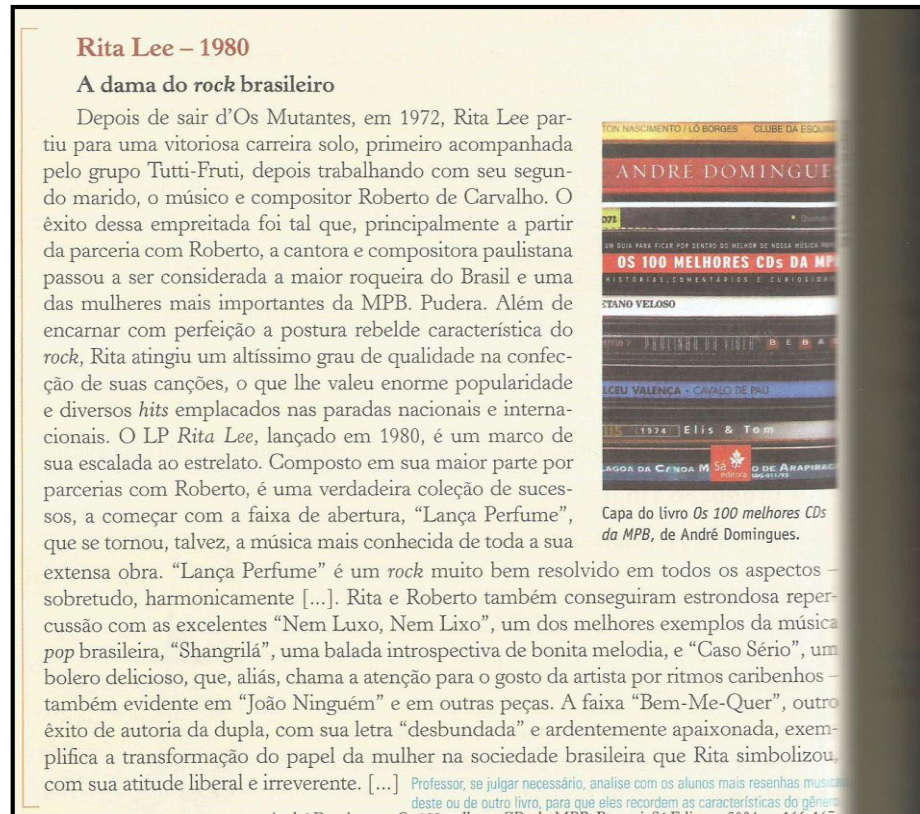
Fonte: Pereira, Barros e Mariz (2015, p. 50).

A finalidade do LDLP com a canção “Tribalistas”, considerada uma canção-manifesto, apresentada na seção “Oficina de textos”, consiste na preparação dos alunos para conhecer o gênero em questão e o seu movimento musical. Na realização do projeto de comunicação, o grupo que leva o mesmo título da canção terá a oportunidade de debater os novos cenários musicais brasileiros, que surgem comumente com críticas sociais tanto positivas quanto negativas.

Outro texto que elegemos para análise, o qual retrata a carreira de uma cantora brasileira, intitulado de “Rita Lee – 1980: A dama do rock brasileiro”, vem com a proposta de o aluno ter

contato com elementos de um texto crítico, para a produção textual que fará parte do projeto na construção de um livro. O referido texto, além de exemplificar, possibilita aprofundar os caminhos femininos no gênero musical, ligeiramente masculino para a época.

Figura 9 – Texto “Rita Lee – 1980 – A dama do rock brasileiro”



Fonte: Pereira, Barros e Mariz (2015, p. 54).

O projeto abrange outras etapas, como escolha das dez melhores canções brasileiras de todos os tempos, a pesquisa sobre as canções escolhidas e a produção do livro. Esse projeto permite ao aluno uma imersão nas canções brasileiras e um conhecimento aprofundado sobre os compositores, os intérpretes, o gênero, o período em que foram compostas, entre outros. Esse passeio musical por meio do projeto investe nas experiências do sujeito no tempo, conduzindo-o ao exercício da cidadania, como retrata o capítulo.

Já o texto “É frevo!” apresenta a história dos cem anos desse ritmo musical e dança regional brasileira, mobilizado na subseção “Avalie o que você aprendeu”, na qual se reforça todo o contexto do capítulo 7, “valeu o boi!”, da unidade 3, “E vai rolar a festa!”, justificando a temática do referido texto, que apresenta estrutura e aspectos de um texto reportagem.

Ao focalizarmos tal assunto, notamos um engajamento cultural do LDLP no sentido de propagar esse patrimônio imaterial do Brasil que é representado por meio desse objeto de

discurso educacional, alcançando públicos de diversas localidades do país com a finalidade de formar sujeitos conscientes de seus bens culturais. Considerando a figura 10, o leitor poderá se debruçar sobre uma breve história da cultura do país e que deveria ser aproveitada para diálogos, debates, bem como apresentações com instrumentos musicais e de danças, uma vez que também são expressões de linguagem.

Figura 10 – Texto “É frevo!”

Avalie o que você aprendeu

Para avaliar o que você aprendeu neste capítulo, leia o texto, que é parte de uma reportagem sobre o frevo, e faça as atividades no caderno.

É frevo!

Ele tem cerca de 100 anos de idade, é natural do Recife e faz qualquer um se mexer. Agora, no Carnaval, queima montes de calorias. Tem gente dizendo que pode até virar a primeira dança clássica brasileira

Quando alguém fala em dança, música ou Carnaval brasileiro, todo mundo pensa logo no samba. Mas o frevo, nascido em Pernambuco, mais precisamente no Recife, não só é igualmente brasileiro como também explode no Carnaval. A grande diferença é que, ao contrário do samba, não se espalhou pelo país.

Claro que brasileiros de todos os cantos reconhecem o ritmo quando o ouvem. Afinal, cantores conhecidos, como Caetano Veloso ou Moraes Moreira, já gravaram frevos que ficaram famosos nacionalmente. Muitos também são capazes de identificar – ainda que para alguns seja impossível botar em prática – os passos que acompanham esse tipo de música. Mas tocar, cantar e dançar frevo é coisa de pernambucano. Uma pena, na opinião do músico e bailarino também de Pernambuco Antônio Nóbrega, que defende a possibilidade de se usar o frevo como base para o desenvolvimento de uma dança clássica genuinamente brasileira. Algo para ser ensinado nas academias, ao lado do conhecido clássico europeu e do jazz. [...]

Salto e piruetas

Mas por que o papel de gerar esse produto artístico nacional não poderia ser do samba? “Porque o samba não é uma dança”, justifica Nóbrega. “É basicamente um passo, ao qual podem ser acrescentados adornos.” Opiniões à parte, o certo é que a coreografia do frevo não padece dessa carência. São cerca de 120 passos diferentes. Muitos tão acrobáticos quanto aquelas piruetas nas quais o russo Mikhail Baryshnikov é craque. Segundo o compositor erudito brasileiro César Guerra Peixe (1914-1994), trata-se de um gênero único, pois o dançarino dança a orquestração. Por isso mesmo, para compor um frevo é preciso conhecer os papéis dos vários instrumentos numa orquestra, principalmente os dos metais.

As primeiras composições, não por acaso, foram de mestres de bandas, como José Lourenço da Silva, o Zuzinha. É que o frevo nasceu da competição entre bandas marciais. Cada uma com seu grupo de capoeiras, leões de chácara cheios de ginga, à frente, elas foram moldando as marchas militares à cadência da luta-dança, dando origem à nova música. “O nascimento do frevo não tem data específica”, avisa o historiador Leonardo Dantas Silva, da Fundação Joaquim Nabuco, de Recife. “Ele foi nascendo aos poucos, resultado de uma sincronização entre música e dança.”

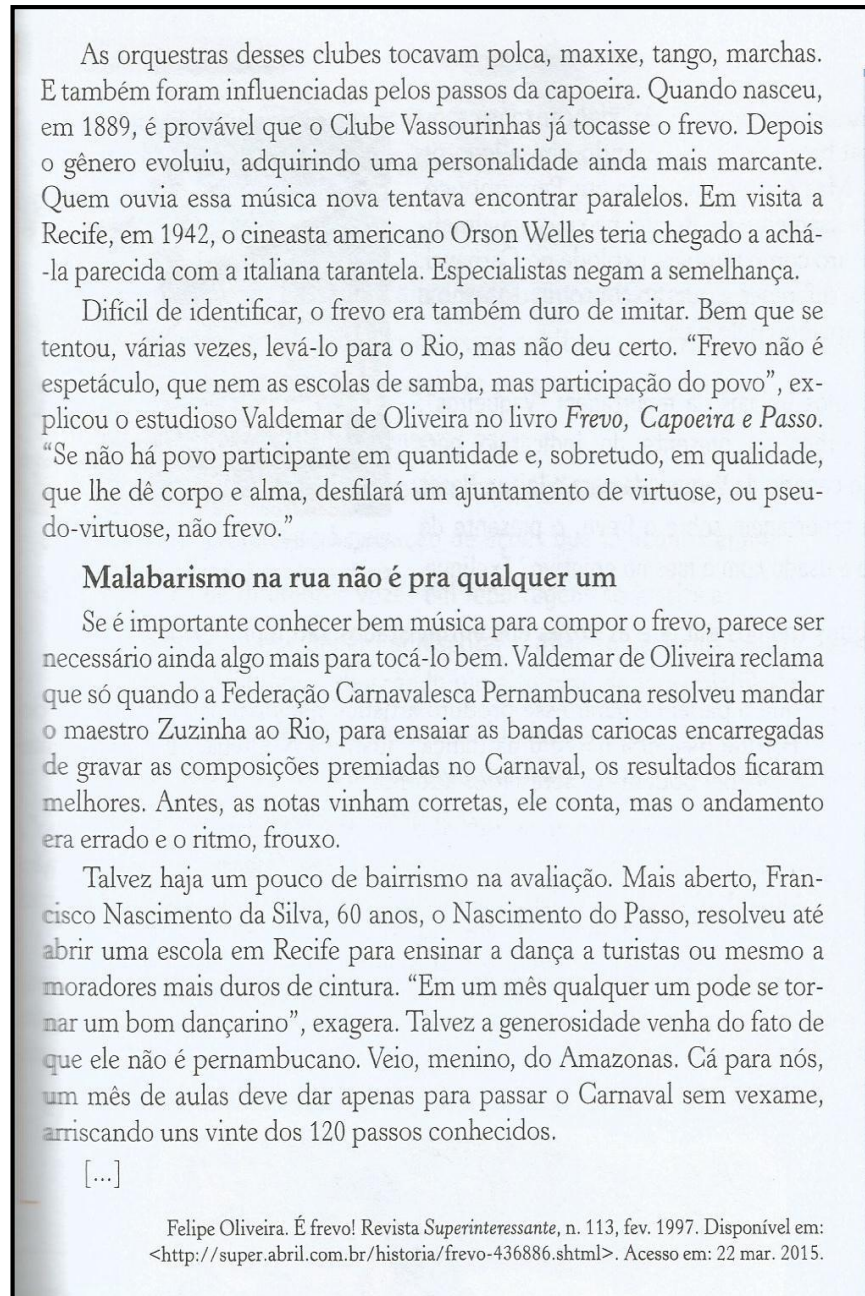
Levado para o Rio, não empolgou

Por volta de 1880 começaram a surgir as primeiras sociedades carnavalescas do Recife. Eram os chamados “clubes pedestres”. Compostos por populares, eles se apresentavam assim mesmo: a pé. A aristocracia ficava nos clubes fechados. Quando os capoeiras eram reprimidos à frente das bandas marciais [...], se refugiavam nos desfiles dessas agremiações e passavam a defender seus estandartes.



Fonte: Pereira, Barros e Mariz (2015, p. 118).

Figura 11 – Continuação do texto “É frevo!”



Fonte: Pereira, Barros e Mariz (2015, p. 119).

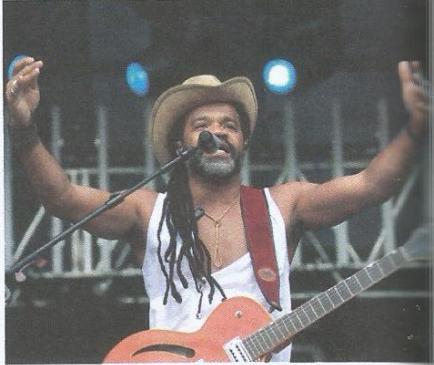
O longo texto que pudemos observar finalizando o capítulo 7 é trabalhado no LDLP juntamente com uma atividade reforçando todo o conteúdo tratado no referido capítulo. Notamos que não consta nenhuma associação distinta do que apontam os registros gramaticais e alguns aspectos acerca da construção de um texto para reportagem. Por outro lado, um texto com diversas informações possibilita um mergulho capaz de transcender os limites do LDLP, que é cumprir o seu papel de formador na sociedade, como também despertar outras descobertas, experiências, aproximações e construções.

Figura 12 – Notícia referente ao show de Carlinhos Brown no palco do Museu do Ritmo

Leia a notícia.

Carlinhos Brown recebe no palco do Museu do Ritmo, neste domingo, os ingleses do Stomp Experience & Projeto Quabales. Assim como nosso Cacique, os ingleses criam músicas com instrumentos não convencionais como vassouras, tonéis, latas e o próprio corpo. No mesmo dia, divide também o palco com o artista baiano, um dos grandes líderes da Velha Guarda, Jerry Adriani. O cantor, que completa este ano 47 anos de carreira, traz para o evento multilinguagem baladas românticas como “Doce, Doce Amor”. E a noite segue no Sarau com o *rock-n’-roll* dos Paralamas do Sucesso. Na apresentação, clássicos se misturam a faixas do recente “Brasil Afora” (2009), álbum que originou a última turnê. Quem também participa do evento é a cantora baiana Márcia Castro.

Para os conterrâneos, ela apresenta o mais recente trabalho, a nova versão da música “Preta, Pretinha”, de Moraes Moreira.



O músico Carlinhos Brown, organizador do *Sarau du Brown*, evento ocorrido no Museu do Ritmo em Salvador. Fotografia de 2009.

Nhe-nhe-nhém, 12 fev. 2012. Disponível em: <<http://www.nhenhenhem.com/noticias/sarau-du-brown-reune-stomp-experienceprojeto-quabales-e-paralamas-do-sucesso-3949.html>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

Fonte: Pereira, Barros e Mariz (2015, p. 246).

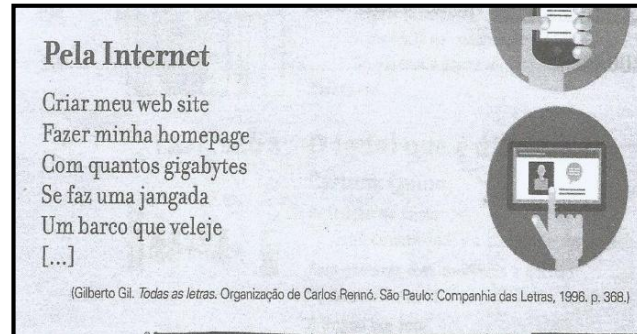
Por último, o texto contemplado no acervo do PNBE noticia o evento “Sarau du Brown”, em que Carlinhos Brown recebeu artistas no palco do Museu do Ritmo, tem como único objetivo destacar as orações subordinadas adjetivas. O texto apresenta ao aluno uma das diversas festas que acontecem no calendário do país, nesse caso, em Salvador, uma celebração da música brasileira em diferentes gêneros.

É fundamental essas leituras para o conhecimento acerca do comportamento e da recepção do público, dos críticos e dos demais artistas na construção de cada movimento e gênero musical ao longo da história musical do país, contribuindo para a compreensão social e cultural do aluno.

Identificamos que a canção transita nesse LDLP em uma clara articulação entre os eixos leitura e produção de textos, ratificando um gênero acessível ao mundo da escrita, com acesso ao letramento literário. Outro ponto relevante são os textos que recebem a música como temática, com propostas de atividades vinculadas à perspectiva do capítulo, ampliando os discursos e garantindo consistência ao desenvolvimento da leitura proficiente do aluno em diferentes contextos. Pelo exposto, inferimos que o LDLP traz uma abordagem ampla e diversificada com pesquisas e projetos, permitindo conhecer as dinâmicas plurais que a sociedade (re)produzia.

Livro 2: Português e linguagens

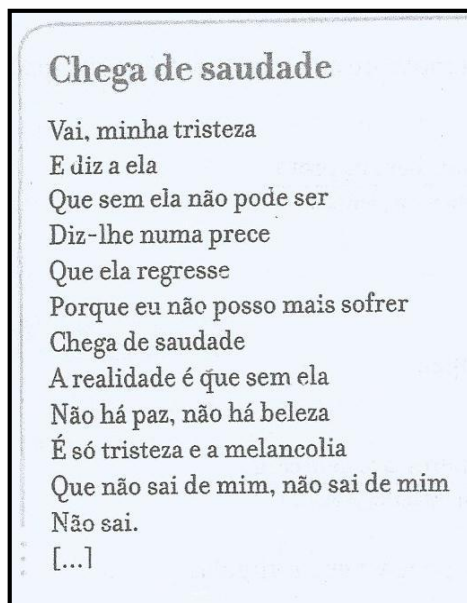
Figura 13 – Fragmento da canção “Pela Internet”



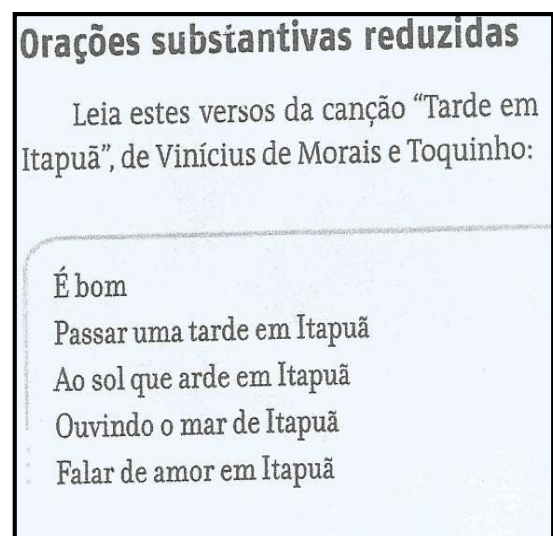
Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 10).

A aproximação com a tecnologia é evidenciada nesse LDLP quando introduz, na unidade “Caia na rede!”, a canção “Pela internet”, cuja letra infere a autonomia do aluno com a tecnologia, tão presente no cotidiano dos jovens, assim como a música. Sobre a relação da música com a tecnologia, Michel Foucault (2006, p. 391) afirma: “Por um lado, a música foi muito mais sensível às transformações tecnológicas, muito mais estreitamente ligada a elas do que a maioria das outras artes [...]”. Essa afirmação justifica a temática atual sustentada no LDLP e a cumplicidade com a música.

**Figura 14 – Fragmento da canção
“Chega de Saudade”**



**Figura 15 – Fragmento da canção
“Tarde em Itapuã”**



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 22).

Ao considerarmos duas canções, “Chega de saudade” e “Tarde em Itapuã”, de dois importantes compositores, Vinícius de Moraes e Toquinho, vemos que suas letras têm um cunho poético como característica e estão na seção intitulada “A língua em foco”. Ainda nessa mesma seção, temos o verso da canção “Se eu quiser falar com Deus”, de Gilberto Gil, no qual o conteúdo gramatical é enfatizado. Entretanto, compreendemos que ambas as músicas contribuem para a formação do leitor literário, principalmente com a presença poética das letras; mesmo associadas a uma atividade com foco apenas no conteúdo, irão ajudar a potencializar o letramento literário do aluno, que poderá explorar a questão da poeticidade nas letras.

Figura 16 – Texto “Os anos 60 e a juventude brasileira”

Os anos 60 e a juventude brasileira

No início da década de 60, a modernização do Brasil e o desenvolvimento das telecomunicações tinham causado o crescimento das cidades e desenvolvimento de uma cultura urbana, sintonizada com os acontecimentos políticos, sociais e culturais de outros países.

O *rock'n'roll* e a música *pop* internacional conquistaram amplas parcelas da nossa juventude desde o final dos anos 50, influenciando posteriormente cantores e compositores da jovem guarda e do tropicalismo. Junto com a música dos Beatles e dos Rolling Stones chegavam ao País novos costumes e uma nova moda: cabelos compridos e calças justas para os homens, minissaias para as mulheres, o uso de drogas alucinógenas e o questionamento de valores tradicionais, como a virgindade e o casamento. A segunda metade da década de 60 foi a época do lema “Paz e Amor”, bandeira do movimento *hippie*.



Arquivo/Estado/Contraste/AE

Protesto de estudantes em São Paulo, em 1961.



markalpress/Alamy/Latinstock

A banda Rolling Stones na década de 1960.

Nos filmes do cinema novo e nas peças do Teatro de Arena e do Teatro Oficina, jovens artistas brasileiros procuravam uma nova estética que expressasse as transformações que o País vinha sofrendo, ao mesmo tempo que a televisão se tornava uma presença cada vez mais influente nos lares brasileiros.

Foi também uma década de ativa participação política da juventude. Em 1967, o guerrilheiro Ernesto “Che” Guevara foi morto na Bolívia ao tentar implantar uma guerra de guerrilhas semelhante à que tinha sido vitoriosa em Cuba em 1959. Depois de morto, Guevara tornou-se um ídolo para os jovens brasileiros que lutavam contra o regime militar. Em 1968, os movimentos de protesto realizados por jovens (principalmente estudantes) explodiram em todo o mundo. Nos Estados Unidos, protestava-se contra a guerra do Vietnã. Na França, os estudantes ocupavam as universidades e tentavam aliar-se aos trabalhadores para derrubar o governo. No Brasil, passeatas contestavam o poder dos militares.

A década se encerrou, no Brasil e no mundo, com um sabor de derrota para a juventude: as rebeliões foram sufocadas, a guerra do Vietnã continuou por mais alguns anos, os governos conservadores ficaram mais fortes. Será que “o sonho acabou”, como declarou o ex-beatle John Lennon em 1970, depois da dissolução do conjunto?

“Pra não dizer que não falei de flores”

Veja um trecho de uma música de protesto da década de 1960, do cantor e compositor Geraldo Vandré.

Os amores na mente
as flores no chão
a certeza na frente
a História na mão
Caminhando e cantando
e seguindo a canção
Aprendendo e ensinando
uma nova lição

(José Geraldo Couto. *Brasil — Anos 60*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1991. p. 24-5.)



Marc Riboud/Magnum/Magnum Photos/Latinstock

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 22).

Prosseguimos com a análise de textos, como já pontuado no subcapítulo 3.1. Nesse caso, o texto “Os anos 60 e a juventude brasileira” relata o comportamento dos jovens dessa década, em que a música era uma das linguagens que expressavam a realidade da juventude na época. O texto cita os *Beatles*, os *Rolling Stones* e os movimentos do *rock*, da Jovem Guarda e do Tropicalismo, que expressavam os modos e atitudes dos jovens diante da sociedade. Assim, o texto “Os anos 60 e a juventude brasileira” contextualiza e oportuniza temáticas para produção textual, uma vez que a música reflete as transformações e os questionamentos sociais presentes em cada geração.

A canção “Pra dizer que não falei das flores”, considerada por Lauro Meller (2015, p. 83) “um hino de uma geração”, enquanto que Tatit (2004, p. 83) atribui ao seu intérprete o título de “porta-voz-mor da música destinada à ‘conscientização de massas’”, é utilizada no LDLP para apresentar e introduzir uma produção textual acerca desse tema, estimulando os estudantes a se expressar por meio da escrita.

Figura 17 – Fragmento da canção popular “Ciranda cirandinha”

b) O anel que tu me deste
era vidro e se quebrou
o amor que tu me tinhas
era pouco e se acabou

(Canção popular.)

Fonte: Cereja e Magalhaes (2015, p. 39).

A cantiga de roda “Ciranda cirandinha”, cantada em brincadeiras infantis, algo raro hoje em dia, está inserida nas manifestações do folclore brasileiro, cultura que contribui para o aluno conhecer a história do seu povo e a sua identidade. Apesar de o trecho da cantiga vir filiada ao exercício de conteúdo gramatical, esse reconhecimento provoca um novo olhar, uma reescrita, um novo significado.

Figura 18 – Fragmento do texto referente ao Projeto “Jovem: o que você quer?”

Disponham o material em cartolinas, com títulos atraentes e textos informativos curtos sobre cada época e as reivindicações da juventude em cada momento.

Reúnam também outros textos informativos sobre cada uma das épocas: as músicas mais ouvidas pela juventude, as roupas usadas, o tipo de cabelo, os filmes de mais sucesso, o modo como a juventude se divertia, etc.

Vasculhem a discoteca de seus pais, tios e avós e gravem sucessos dessas épocas. Se houver um músico entre os integrantes do grupo, montem um pequeno *show* ao vivo com algumas das músicas de cada época. Sugestões: Anos 1960: “A banda”, de Chico Buarque de Holanda; “Tropicália”, de Caetano Veloso; “Domingo no parque”, de Gilberto Gil. 1992: “Sete desejos”, de Alceu Valença; “Passageiro”, com Capital Inicial; “O canto da cidade”, com Daniela Mercury.

Gilberto Gil (1968).

Daniela Mercury (1991).

Fonte: Cereja e Magalhaes (2015, p. 67).

Destacamos a produção do projeto didático intitulado “Jovem: o que você quer?”, que sugere uma pesquisa na discoteca de parentes na busca de músicas dos anos de 1960 e de 1992. Sugere, ainda, a apresentação musical, caso haja algum integrante músico nos grupos. Essa iniciativa de explorar os talentos da escola contribui para o desenvolvimento inicial do eixo oralidade e aguça os alunos à prática cultural além da escola.

Figura 19 – Fragmentos das canções “Travessia” e “Se eu quiser falar com Deus”

Classificação das orações adverbiais

Temporais

Indicam o momento, a época, o tempo de ocorrência do fato expresso na oração principal:

“Quando você foi embora, fez-se noite em meu viver”
(Milton Nascimento e Fernando Brandt)

São introduzidas pelas conjunções subordinativas temporais: **quando, enquanto, logo que, assim que, mal**, etc.

Condicionais

Expressam uma hipótese ou condição para que ocorra o fato expresso na oração principal:

“Se eu quiser falar com Deus, tenho que ficar a sós”
(Gilberto Gil)

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 81).

As canções “Travessia” e “Se eu quiser falar com Deus” são apresentadas com apenas um verso cada, que exemplificam as orações adverbiais temporal e condicional, respectivamente. Esses registros de canções à disposição do conteúdo gramatical legitimam os comportamentos normativos e a produtividade linguística que as composições musicais do país oferecem.

Figura 20 – Fragmentos das canções “Top do momento” e “Tá patrão”

Vida é ter um Hyundai e um Hornet
10 mil pra gastar, Rolex e Juliet
Melhores kits, vários investimentos
Ai, como é bom ser top do momento.
(MC Danado, “Top do momento”)

Tá pa-ta-pa tá patrão, tá pa-ta-pa tá patrão
Tênis Nike Shox, bermuda da Oakley,
camisa da Oakley, olha a situação. [...]
(MC Guimê, “Tá patrão”)

Figura 21 – Fragmentos das canções “Tá bombando” e “É classe A”

Cada dia é um baile, cada baile é um kit novo
Cada kit é uma lupa, e cada lupa um cordão de ouro.
(MC Samuka e Nego, “Tá bombando”)

É classe A, é classe A
Quando o bonde passa nas pistas geral
tá ligado que é ruim de aturar
É classe A, é classe A
Nós tem carro, tem moto e dinheiro.
(BackDio e BioG3, “É classe A”)

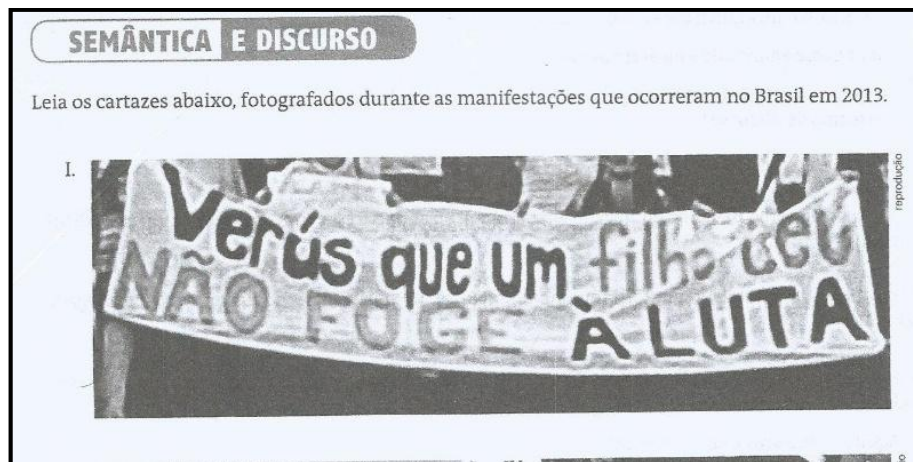
Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 133-134).

A seção “Estudo do texto”, capítulo “O brilho do consumismo”, unidade “Ser jovem”, ao exibir quatro trechos de canções do *funk* ostentação, ‘Top do momento’, ‘Tá patrão’, ‘Tá bombando’ e ‘É classe A’, todas com um contexto voltado ao consumismo, apresenta letras que não condizem com o perfil social do lugar em que geralmente são compostas, a periferia. Nesse sentido, Antônio Candido (2004, p. 175) salienta:

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática.

O LDLP, no processo de letramento literário, tem a função de alertar sobre o que a realidade apresenta e o que pode ser absorvido para si e para a sociedade, em busca de uma humanização maior.

Figura 22 – Cartaz referente ao fragmento do Hino Nacional



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 192).

Um dos versos mais simbólicos, fortes e de resistência do Hino Nacional, “Verás que um filho teu não fuge à luta”, remete aos sentidos condizentes com o título do capítulo, “De frente para a vida”, explorando a semântica e o discurso. A linguagem, por ser umas das formas de expressão da humanidade, revela, pelo seu significado, a representação do povo; nesse caso, de se fazer presente em todas as situações de pensar no coletivo.

Trabalhar o significado agenciando os sentidos como forma de expressão estabelece saberes na construção do sujeito consciente em sua prática social. O referido verso é apropriado

aos dias atuais, em que a literatura, nestes tempos sombrios, necessita de “resistência à adversidade”, parodiando Michelle Petit (2010, p. 128).

Figura 23 – Canção “Pra fazer o Sol nascer”

Pra fazer o Sol nascer	
Sol	A mim, a tudo mais
Acende a luz	Atende à minha voz
Atende à minha voz	Ao meu saxofone
A(s)cende de acender e de subir	Cor do Sol
De clarear	Sol
De despertar assim	Nasce d'ouro pra nós
(Carlos Rennó, org. <i>Gilberto Gil — Todas as letras</i> . São Paulo: Cia. das Letras, 1996. p. 323.)	

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 224).

A canção “Pra fazer o Sol nascer”, que é a trilha sonora do filme “Um trem para as estrelas” (1987), de Carlos Diegues, por ser a única desse LDLP que apresenta a letra completa, comparada às demais, que estão fragmentadas, é introduzida para trabalhar a gramática na seção “A língua em foco”. No entanto, ao investir na letra completa, abre possibilidades de diálogo com o filme e de absorver elementos da poesia, uma vez que essa canção tem um engajamento estético e afetivo.

Figura 24 – Fragmento da canção “Televisão”

A televisão me deixou burro, muito burro demais	
Agora todas coisas que eu penso me parecem iguais	
[...]	
A mãe diz pra eu fazer alguma coisa, mas eu não faço nada	
A luz do sol me incomoda, então deixa a cortina fechada	
É que a televisão me deixou burro, muito burro demais	
E agora eu vivo dentro dessa jaula junto dos animais	
(Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Tony Belloto. Disponível em: http://www.vagalume.com.br/titas/televisao-2.html#ixzz35logl4or . Acesso em: 15/6/2014.)	

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 234).

Meller (2015) também cita a canção “Televisão”, com o tom crítico do *rock*, na pretensão de cumprir o papel de percepção dos telespectadores, em sua maioria o público jovem dos anos 1980, período em que esse instrumento de comunicação ficou mais acessível,

aumentado o seu público, que obteve mais informação. Em contrapartida, os telespectadores consumiam a cultura desse meio esquecendo a vida que há por trás da tela.

Por isso, o LDLP a utiliza para leitura na produção de um texto dissertativo-argumentativo. Ou seja, a canção “Televisão” enfatiza valor social e contestação, características que fazem parte do processo de amadurecimento no letramento literário.

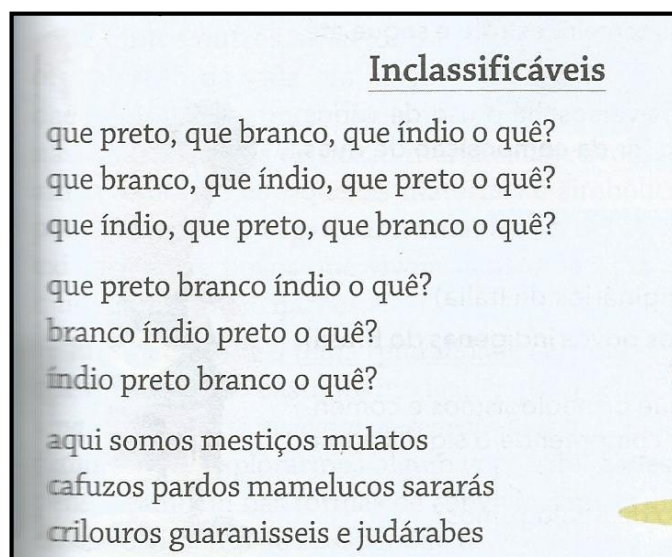
Ressaltamos que o LDLP apresenta e sugere uma variedade de músicas na introdução de cada unidade para pesquisas concernentes ao conteúdo nela exposto. Esse enfoque dado às músicas busca explorar os discursos histórico, social e político nelas produzidos, além de ser o reconhecimento do valor artístico e educacional.

Pelo exposto, observamos que as atividades desse LDLP, em relação às canções, priorizam a articulação dos eixos leitura e conhecimentos linguísticos, com algumas atividades abordando a leitura para a produção textual. Pautado por esses aspectos, o tratamento que as canções recebem com as referidas práticas possibilita ao aluno (re)construir reflexões acerca dos sentidos que se manifestam para produções de contextos sociais, oriundos do eixo leitura, em que se inicia o processo de recepção (BNCC, 2018).

Contempla, ainda, reduzidos exercícios que estimulam a fruição propõem apreciações estéticas pertinentes à formação do leitor literário na diversidade das canções representadas no LDLP. As relações estabelecidas pelos textos proporcionam, de modo geral, um enfoque que cultiva o registro literário, sendo o leitor o produtor desse exercício.

Livro 3: Singular & plural – leitura, produção e estudos de linguagem

Figura 25 – Canção “Inclassificáveis”



Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015, p. 61).

Figura 26 – Continuação da canção “Inclassificáveis”

Leitura e produção	
orientupis orientupis ameriquítalos luso nipo caboclos orientupis orientupis iberibárbaros indo ciganagôs	que preto, que branco, que índio o quê? que branco, que índio, que preto o quê? que índio, que preto, que branco o quê?
somos o que somos inclassificáveis	não tem um, tem dois, não tem dois, tem três, não tem lei, tem leis, não tem vez, tem vezes, não tem deus, tem deuses, não tem cor, tem cores,
não tem um, tem dois, não tem dois, tem três, não tem lei, tem leis, não tem vez, tem vezes, não tem deus, tem deuses, não há sol a sós	não há sol a sós
aqui somos mestiços mulatos cafuzos pardos tapuias tupinamboclos americarataís yorubárbaros.	egipciganos tupinamboclos yorubárbaros carataís caribocarijós orientapuias mamemulatos tropicaburés chibarrosados mesticigenados oxigenados debaixo do sol
somos o que somos inclassificáveis	Disponível em: < http://www.arnaldoantunes.com.br/new/sec_discografia_sel.php?id=62 >. Acesso em: 28 maio 2015.

Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015, p. 62).

Ao apresentar a canção “Inclassificáveis”, na unidade cujo título é “Diversidade cultural”, o LDLP justifica o trabalho com os temas transversais das DCNs, que propõem a pluralidade cultural na conscientização dos cidadãos sobre os valores e concepções para a construção de uma sociedade democrática, oportunizando voz e vez (representação) aos diferentes grupos minoritários. A canção “Inclassificáveis”, contemplada na seção Leitura, explora a temática da diversidade em vários aspectos, e o LDLP busca aprofundar esse tema com a canção em questão.

A letra, fazendo um passeio que compreende a raça, a etnia e a miscigenação, revisita a origem do povo brasileiro, que ao longo do tempo teve a influência dos colonizadores e dos indígenas. Esse resgate da composição étnica do país que o LDLP retrata - por meio dos diversos neologismos que permeiam a letra - conduz à reflexão diante dos hábitos preconceituosos que há na sociedade, visualizados nas interrogações e oportunos para o trabalhar com a referida unidade.

Vejam os mais um texto que acionamos para análise, conforme esclarecido no subcapítulo 3.1. Destacamos o texto “A música na cultura de cada época”, que é concernente à preparação de uma apresentação oral, referindo-se à música como parte essencial de todas as culturas e como expressão de variedades dentro de uma mesma cultura. O objetivo é incentivar

o aluno a selecionar e resumir informações; por outro lado, o texto tece reflexões acerca dessa arte, comum e plural a todas as culturas.

Figura 27 – Texto “A música na cultura de cada época”

Leitura e produção

A música na cultura de cada época

A música é a mais universal das linguagens. É universal no tempo porque desde a mais remota Antiguidade ocupou lugar preferencial em todas as culturas. E é universal no espaço porque todos os povos a utilizam.

A música, parte essencial de todas as culturas

A palavra “cultura”, etimologicamente, procede do verbo latino *colere* (cultivar). Significa o conjunto de modos de vida, costumes, conhecimentos, revelando as características artísticas, científicas e tecnológicas de uma sociedade.

Uma das mais importantes manifestações da cultura é a arte, em suas diversas formas de expressão. Essas formas de expressão podem ser divididas em duas classes principais:

- **As que se manifestam em um suporte físico:** a pintura, a escultura, a arquitetura, o cinema, a literatura, etc.
- **As que somente se manifestam quando são ouvidas:** os textos orais e a música. Na música, por exemplo, não basta a existência de uma composição escrita; ela se torna realidade expressiva apenas quando é executada ou interpretada.

A música é uma linguagem universal da cultura. Por essa razão, ela é, desde o princípio da humanidade, uma expressão cultural característica de qualquer época ou civilização. Seria inconcebível a cultura renascentista sem o italiano Palestrina, a cultura barroca sem o alemão Bach, o Classicismo sem o austríaco Mozart ou o século XX sem o *rock*.

Uma das afirmações mais incisivas nesse sentido foi feita pelo escritor alemão Goethe, que disse: “Entre todas as coisas imagináveis elegemos a música, porque dela saem caminhos bem traçados em todas as direções”.

A música, expressão de variedade dentro de uma mesma cultura

Dentro de uma mesma cultura, a variedade de manifestações e formas musicais é tão grande quanto o número de situações em que se encontram, ou se encontraram, os diversos grupos que formam essa cultura. A música não é privativa de um grupo social. Desde os mais instruídos até os não alfabetizados, todos são aptos a elaborar formas musicais, expressando-se por meio da música. Em um mesmo período histórico, cantam o feirante, o pescador, a lavadeira e apresentam-se o artista na ópera ou o violinista na orquestra.

Para efeito de classificação, costuma-se distinguir em cada época uma música erudita e uma música popular. A primeira está submetida a regras e leis; a segunda surge de maneira espontânea, originada da inspiração e improviso. Cada grupo social transmite e expressa suas mensagens e suas emoções valen-

A música, presente na celebração dos ciclos da natureza

A música, durante a história da humanidade, tem servido aos diversos povos para acompanhar a mudança das estações.

Nas sociedades agrárias, os ciclos da natureza estão estreitamente vinculados às diversas tarefas do campo. [...]

As canções e as danças sempre foram, e continuam a ser, uma forma de celebração, evocando um bom cultivo e uma abundante safra.

O patrimônio musical e a intercomunicação

Todos os povos possuem um patrimônio musical, rico e variado, que se manifesta em instrumentos, como a gaita de fole escocesa; em danças, como a jota aragonesa praticada na Espanha; em canções, estilos, ritmos e obras musicais, que são estudados não apenas pela história da música, mas também por ciências como a etnologia e o folclore.

Conhecer e conservar esse patrimônio [...] é obrigação de todos os membros de uma comunidade. Numa sociedade globalizada, o contato cada vez maior entre os diferentes povos não deve ser traduzido em uma unificação das formas musicais nem em uma imposição daquelas sustentadas por uma civilização dominante, mas numa mestiçagem fecunda e em um maior conhecimento e respeito às singularidades de cada cultura.

Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015, p. 74).

Figura 28 – Continuação do texto “A música na cultura de cada época”

do-se da música: há música de âmbito familiar, de âmbito de trabalho, de manifestações religiosas, de jogos e de solenidades.

As formas com que se expressa a música mudam ao longo do tempo: modifica-se a notação musical, são inventados novos instrumentos, surgem novos gostos e situações. A história da música dá conta dessas mudanças, apresentando as que são comuns a todas as culturas e as que são próprias de uma cultura determinada.

Música - compositores, gêneros e instrumentos, do erudito ao popular.
In: *Enciclopédia do Estudante*, n. 13. São Paulo: Moderna, 2008. p. 58-59. (Fragmento).

Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015, p. 75).

O referido texto trata das diversas manifestações da música em diferentes situações, as quais abrangem a expressão cultural. A diversidade de linguagens pelas quais a música transita ratifica a acessibilidade dessa arte que defendemos neste trabalho; o próprio texto a designa como “a mais universal das linguagens”. Em vista disso, o LDLP se utiliza das amplas informações que o texto expõe, com a finalidade de os alunos produzirem um resumo para posterior apresentação.

O *rap* contemplado nesse LDLP reflete o modo de dizer em diferentes linguagens (na melodia, na letra e na dança), em uma verdadeira performance, como explicita Paul Zumthor (2018, p. 29): “As regras da performance – com efeito, regendo simultaneamente o tempo, o lugar, a finalidade da transmissão, a ação do locutor e, em ampla medida, a resposta do público [...]”. Nesse sentido, o *rap* pode ser performado mesmo só na leitura. Além disso, o *rap*, como um gênero musical bastante consumido pelos jovens, acaba por envolvê-los com maior intensidade. Vejamos como o LDLP articula alguns aspectos do *rap*:

Figura 29 – Texto “O hip-hop e o rap”

Roda de leitura: Rap – Rhythm and poetry (Ritmo e poesia)

Você sabe o que significa *rap*? E *hip-hop*? E *break dance*?

Leia o boxe a seguir e conheça alguns dos elementos que constituem o *hip-hop*. Depois, converse com seus colegas sobre as questões a seguir:

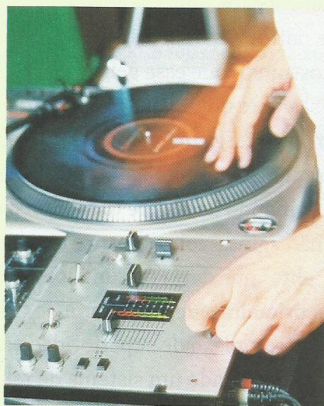
1. O que mais você sabe sobre o *hip-hop* e sobre o *rap*?
2. Você conhece algum *rap* nacional? Do que ele fala?
3. Você gosta desse estilo de música? Por quê?
4. Você conhece alguém que discrimine esse estilo musical? Sabe por quê?

O hip-hop e o rap

O *hip-hop* é um movimento cultural juvenil que surgiu na década de 1960, nas periferias de Nova York e Chicago (EUA), e foi uma iniciativa de jovens afro-americanos que pensaram em uma forma de expressão alternativa à situação de violência que viviam, fruto do descaso do poder público. Assim, passaram a falar da sua realidade por meio da dança (*break dance*), da pintura (grafite) e da música (*rap*).

O *rap* é a trilha sonora do *hip-hop*: por meio das letras feitas pelos MCs (mestres de cerimônia), antes acompanhadas apenas pelas músicas mixadas por DJs (*Disc Jockeys*), eles falam do descaso, da violência e da miséria que vivem todos os dias.

O espaço de manifestação do *hip-hop*, inicialmente, era as ruas.



KOLOSKOF/SHUTTERSTOCK

Mesa de DJ (*Disc Jockey*), 2010.

Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015, p. 77).

O rap desenvolvido na seção intitulada “Roda de leitura: *Rap – Rhythm and poetry* (Ritmo e poesia)” aborda, após alguns questionamentos de introdução para motivação, o texto “o hip hop e o rap”, no qual descreve os elos entre os dois movimentos.

A canção “Racismo é burrice” apresenta uma letra extensa e identifica a característica do seu compositor, Gabriel, O Pensador. A letra expressa um discurso de contestação, em virtude do preconceito ainda presenciado nos dias atuais e mobilizado no capítulo “Diversidade cultural”.

Figura 30 - Canção “Racismo é burrice”


Racismo é burrice

Salve, meus irmãos africanos e lusitanos, do outro lado do oceano
 “O Atlântico é pequeno pra nos separar, porque o sangue é mais forte que a água do mar”

Racismo, preconceito e discriminação em geral;
 É uma burrice coletiva sem explicação
 Afinal, que justificativa você me dá para um povo que precisa de união
 Mas demonstra claramente
 Infelizmente
 Preconceitos mil
 De naturezas diferentes
 Mostrando que essa gente
 Essa gente do Brasil é muito burra
 E não enxerga um palmo à sua frente
 Porque se fosse inteligente esse povo já teria agido de forma mais consciente
 Eliminando da mente todo o preconceito
 E não agindo com a burrice estampada no peito
 A “elite” que devia dar um bom exemplo
 É a primeira a demonstrar esse tipo de sentimento
 Num complexo de superioridade infantil
 Ou justificando um sistema de relação servil
 E o povão vai como um bundão na onda do racismo e da discriminação
 Não tem a união e não vê a solução da questão
 Que por incrível que pareça está em nossas mãos
 Só precisamos de uma reformulação geral
 Uma espécie de lavagem cerebral

Racismo é burrice

Não seja um imbecil
 Não seja um ignorante
 Não se importe com a origem ou a cor do seu semelhante
 O que que importa se ele é nordestino e você não?
 O que que importa se ele é preto e você é branco?
 Aliás, branco no Brasil é difícil, porque no Brasil somos todos mestiços
 Se você discorda, então olhe para trás
 Olhe a nossa história
 Os nossos ancestrais



Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015, p. 78).

Figura 31 – Continuação da canção “Racismo é burrice”

<p>O Brasil colonial não era igual a Portugal A raiz do meu país era multirracial Tinha índio, branco, amarelo, preto Nascemos da mistura, então por que o preconceito? Barrigas cresceram O tempo passou Nasceram os brasileiros, cada um com a sua cor Uns com a pele clara, outros mais escura Mas todos viemos da mesma mistura Então presta atenção nessa sua babaquice Pois como eu já disse racismo é burrice Dê à ignorância um ponto-final: Faça uma lavagem cerebral</p> <p>Racismo é burrice</p> <p>Negros e nordestinos constroem seu chão Trabalhador da construção civil conhecido como peão No Brasil, o mesmo negro que constrói o seu apartamento ou o [que lava o chão de uma delegacia É revistado e humilhado por um guarda nojento Que ainda recebe o salário e o pão de cada dia graças ao negro, ao [nordestino e a todos nós</p> <p>Pagamos homens que pensam que ser humilhado não dói O preconceito é uma coisa sem sentido Tire a burrice do peito e me dê ouvidos Me responda se você discriminaria O Juiz Lalau ou o PC Farias</p> <p>Não, você não faria isso não Você aprendeu que preto é ladrão Muitos negros roubam, mas muitos são roubados E cuidado com esse branco aí parado do seu lado Porque se ele passa fome Sabe como é: Ele rouba e mata um homem Seja você ou seja o Pelé Você e o Pelé morreriam igual Então que morra o preconceito e viva a união racial</p>	<p>Clipe</p> <p>A entrada do rap no Brasil</p> <p>Racionais MC's, Thaide e DJ Hum, MV Bill, Rapin Hood são alguns dos primeiros nomes que divulgaram o rap nacional, no final da década de 1980, quando o preconceito contra o estilo musical era grande e o rap só circulava nas periferias das grandes cidades.</p> <p>A partir da década de 1990, o rap ganha as rádios e a indústria fonográfica passa a investir no estilo musical – que começa a se misturar com outros estilos musicais como o samba, o rock e até a bossa-nova!</p>
--	---

Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015, p. 79).

As duas primeiras partes da canção que o LDLP apresenta se iniciam com saudações aos povos antecedentes, os quais formaram a miscigenação do brasileiro. Na primeira estrofe, o compositor, ao seu modo, conceitua o racismo e responsabiliza “um povo” pela causa e efeito do preconceito, bem como pelo seu possível fim. A segunda estrofe, seguida do refrão que nomeia a canção “Racismo é burrice”, caracteriza as diferenças de origem, regiões, cor e raça que permeiam o país. A terceira estrofe refere-se a alguns aspectos e situações de preconceitos presenciados no dia a dia. Há, ainda, um breve relato de alguns nomes que iniciaram o rap no

Brasil; a popularização do gênero no país ocorreu a partir de 1990, com a junção de outros gêneros musicais.

Figura 32 – Continuação da canção “Racismo é burrice”

Quero ver essa música você aprender e fazer
A lavagem cerebral

Racismo é burrice

O racismo é burrice mas o mais burro não é o racista
É o que pensa que o racismo não existe
O pior cego é o que não quer ver
E o racismo está dentro de você
Porque o racista na verdade é um tremendo babaca
Que assimila os preconceitos porque tem cabeça fraca
E desde sempre não para pra pensar
Nos conceitos que a sociedade insiste em lhe ensinar
E de pai pra filho o racismo passa
Em forma de piadas que teriam bem mais graça
Se não fossem os retratos da nossa ignorância
Transmitindo a discriminação desde a infância
E o que as crianças aprendem brincando
É nada mais nada menos do que a estupidez se propagando
Nenhum tipo de racismo – eu digo nenhum tipo de racismo – se
[justifica

Ninguém explica
Precisamos da lavagem cerebral pra acabar com esse lixo que é
[uma herança cultural

Todo mundo que é racista não sabe a razão
Então eu digo meu irmão
Seja do povão ou da “elite”
Não participe
Pois como eu já disse racismo é burrice
Como eu já disse racismo é burrice

Racismo é burrice

E se você é mais um burro, não me leve a mal
É hora de fazer uma lavagem cerebral
Mas isso é compromisso seu
Eu nem vou me meter
Quem vai lavar a sua mente não sou eu
É você.

Gabriel, O Pensador. Disponível em:
<<http://letras.mus.br/gabriel-pensador/137000/>>. Acesso em: 29 maio 2015.

Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015, p. 80).

A terceira parte se reporta àqueles que pensam que o racismo não existe, em uma tentativa de invisibilizar o preconceito que se mostra mais presente. A canção é finalizada com uma provocação ao leitor, para que tenha a consciência, o compromisso e a responsabilidade de mudar esse cenário de herança cultural, conforme mencionado na letra.

Figuras 33 – Texto do quadro “Vale a pena ouvir”

Vale a pena ouvir!

Racionais MC's



Integrantes dos Racionais MC's, 1997.

Ouçã “Beco sem saída”, do álbum *Holocausto urbano*, de 1990. A letra faz crítica à falta de compromisso do poder público com a parcela da sociedade negra e pobre, à responsabilidade da mídia e, ao mesmo tempo, critica também a inércia de muitos que não reagem à situação e não exercem seu dever de buscar por seus direitos.

Áudio disponível em:
<<http://www.radio.uol.com.br/#/letras-e-musicas/racionais-mcs/beco-sem-saida/440857>>.
Acesso em: 29 maio 2015.


Figura 34 – Texto do quadro “vale a pena ver e ouvir”

Vale a pena ver e ouvir!

Thaide e DJ Hum

Ouçã e assista ao vídeo “Corpo fechado”, com Thaide e DJ Hum. Nesse rap, que já tem mais de 20 anos, você poderá ver como o fundo de base, feito pelo DJ, é o resultado de uma mixagem bem ao estilo da origem do rap. Sobre essa base o MC “declama” a letra que fala sobre a vida de miséria e violência a que o próprio MC (e tantos outros como ele) foi exposto desde que nasceu.

Letra e vídeo disponíveis em:
<<http://letras.terra.com.br/thaide-e-dj-hum/186792/>>.
Acesso em: 29 maio 2015.



A dupla de rappers
Thaide e DJ Hum, 2000.

Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015, p. 81).

Figura 35 – Texto do quadro “Vale a pena ler, ver e ouvir”

Vale a pena ler, ver e ouvir!

MC's Guaranis

Em 2011, alguns jornais divulgaram o surgimento do primeiro grupo de rap indígena do Brasil, de uma reserva em Mato Grosso do Sul. O grupo Brô MC's, formado por quatro garotos indígenas guarani-caioivás – Clemerson, Charles, Bruno e Kelvin —, escolheu o rap como forma de falar sobre os problemas que seus povos enfrentam.

Você poderá ler uma entrevista com o grupo na página:
<<http://www.rapnacional.com.br/2010/index.php/noticias/bro-mc%C2%B4s-1%C2%BA-grupo-de-rap-indigena/>>. Acesso em: 29 jun. 2011.

E poderá ver e ouvir o vídeo da música “Eju orendive”, do Brô MC's, disponível na internet e facilmente localizável em sites de buscas a partir da combinação dos termos “Eju orendive” + “Brô Mc's”.



Grupo Brô MC's (primeiro grupo de rap indígena do Brasil), 2011.

Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015, p. 105).

O LDLP traz três quadros com sugestões de leitura e de audição do Racionais MC's, da dupla Thaíde e DJ Hum e do grupo Brô MC's. Todos estão contextualizados no exercício que explora aspectos das regras da performance que o rap abrange. Este último é um exemplo de que o referido gênero musical está em ascensão, abrangendo outras culturas, como, no caso, a indígena.

Figura 36 – Canção “Pretin”

Roda de leitura: Rap – as vozes de hoje

Pretin

Pretin desse jeito ‘cê’ me deixa louca.
Tomando coragem pra beijar sua boca.
Mesmo que ‘cê’ não saiba,
Sou eu não tem outra, pra mudar sua vida assim só eu

Hoje ele acordou e assoviou.
A Flora acordou e te respondeu
Quando ele queria um beijo era...
Quando ela respondia era tipo...

Ele dizia: “Eu tô te querendo”
Ela dizia: “Já tô descendo”
Ele dizia: “Então vem correndo”
Ela dizia: “É isso ‘memo”

Me levou pra passear depois,
E fez com que esse amor crescesse tanto em mim
Me levou pra um lugar onde quando um amor começa
[jamais haverá um fim.

Dominou meu coração de uma forma tão sutil
Mas eu não consegui dormir
E o meu pretinho querendo meu chamego,
Já não tinha porque se esconder assim.

Pretin desse jeito ‘cê’ me deixa louca.
Tomando coragem pra beijar sua boca.
Mesmo que ‘cê’ não saiba,
Sou eu não tem outra, pra mudar sua vida assim só eu

Pretinnn
Pretinnn

MATOS, Flora. Disponível em: <<http://www.radio.uol.com.br/#/letras-e-musicas/flora-matos/pretin/1507348>>. Acesso em: 3 jun. 2015.

Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015, p. 104).

A canção “Pretin” apresenta a nova geração do *rap*, e tem um enfoque sobre as descobertas, nas quais surgem os primeiros relacionamentos, que ocorrem na adolescência. O LDLP aproxima-se do leitor com uma linguagem natural da idade que recebe o texto, o aluno do ensino fundamental.

Tal gênero ainda é visto de forma preconceituosa, o que é contextualizado na unidade 2, “Diversidade cultural”, no capítulo 1, “Um mundo de credos, valores e costumes...”, com títulos implícitos nas letras. Cabe salientar que as canções acompanham cada época, geração e momentos os quais a sociedade vivencia, e conhecer essas diferentes realidades cultiva o respeito e o valor dessa relação plural no mundo contemporâneo. Merece atenção o que Foucault (2006, p. 393) declara sobre a pluralidade musical:

Não se pode falar de uma relação da cultura contemporânea com a música, mas de uma tolerância, mais ou menos benevolente, em vista de uma pluralidade de músicas. A cada uma se dá ‘direito’ à existência; e esse direito é percebido como uma igualdade de valor. Cada uma vale tanto quanto o grupo que a pratica ou a reconhece.

Cabe ressaltar que o *rap* tem um destaque nesse LDLP, em que suscita diferentes temáticas e contextos para discussões em sala, entre os quais merecem atenção: o movimento, as influências, a linguagem, a diversidade, o preconceito, a nova geração do *rap* nacional, a relação com a poesia, além da abrangência sobre outras culturas, a exemplo da indígena. Diante disso, o *rap* pressupõe um movimento que promove discussões no processo educativo para a formação humana e para o letramento literário. Nessa perspectiva, Candido (2004, p. 180) diz que “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. Assim, a literatura e o *rap* podem tornar os sujeitos mais aptos, compreensivos e abertos para (con)viver em sociedade.

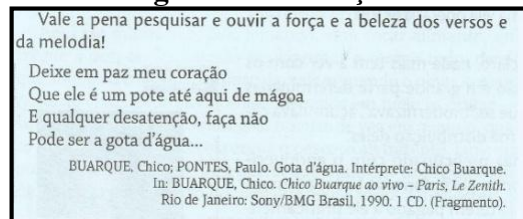
Figura 37 – Fragmento da canção “Tendo a lua”

[...]
 O céu de Ícaro tem mais poesia
 que o de Galileu
 E lendo teus bilhetes
 eu penso no que fiz
 Querendo ver o mais distante
 sem saber voar
 Desprezando as asas
 que você me deu
 [...]
 VIANNA, Herbert. “Tendo a lua”.
 In: Os Paralamas do Sucesso.
 Os grãos. EMI-Odeon, 1991.
 1 CD. Faixa 3. (Fragmento).

Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015, p. 126).

Vale reiterar que a relação da música com outras artes é fundamental, como afirma Oliveira (2002, p. 28): “[...] as artes em seus primórdios não teriam existido em separado”. A não segregação das artes pode ser um ponto extremamente favorável para a escola e para o letramento literário. Por exemplo, a canção “Tendo a lua” associa e (re)visita a mitologia grega na letra. Destacamos ainda que a sensibilidade do LDLP em investir em uma proposta de “Roda de leitura” implica um momento significativo e literário, e acaba por oportunizar, ao seu leitor, o contato com narrativas em que os diferentes povos buscam compreender os aspectos da vida. Essa breve passagem que o LDLP traz aponta caminhos para o aluno se aprofundar nas diferentes culturas.

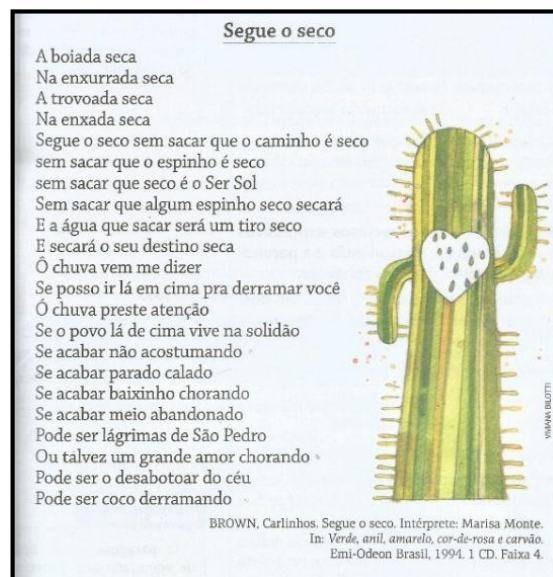
Figura 38 – Fragmento da canção “Gota d’água”



Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015, p. 140).

“Gota d’água” é uma canção sugerida pelo LDLP, no caderno “Práticas de literatura”, no quadro “Vale a pena ouvir!”, que possibilita ao aluno o contato com a letra inteira, bem como com a melodia. Essa iniciativa é louvável, uma vez que, raramente, a música tem espaço durante as aulas, mesmo sendo uma simples audição. Nesse sentido, a BNCC (BRASIL, 2018) considera o diálogo entre as formas de expressões artísticas, quando, no campo artístico-literário, sugere a prática de escuta de diferentes gêneros e em diferentes mídias.

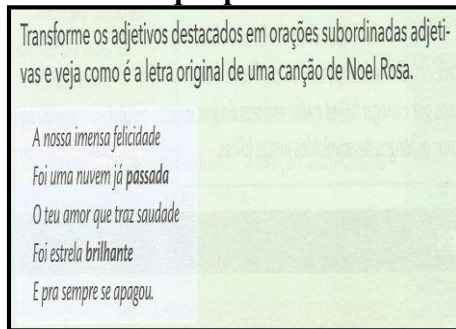
Figura 39 – Canção “Segue o seco”



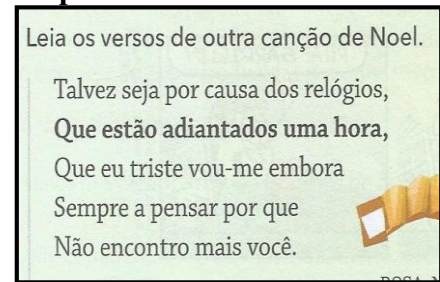
Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015, p. 209).

A canção que melhor representa a musicalidade em seus versos é “Segue o seco”, mobilizada no capítulo cujo título é “Usos expressivos da língua: figuras fônicas”. Ela explora os sentidos sonoros por meio dos recursos fônicos e acústicos, próprios da linguagem verbal, pautados pelo estudo da melopeia, recurso já conceituado por Oliveira (2002) e por Oliveira *et al.* (2003) neste trabalho. A intenção do compositor de envolver musicalmente cada verso da letra demonstrou de forma poética os recursos da nossa língua.

**Figura 40 – Fragmento da canção
“Nuvem que passou”**



**Figura 41 – Fragmento da canção
“por causa da hora”**



Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015, p. 238).

As canções de Noel Rosa “Nuvem que passou” e “Por causa da hora”, apesar de virem fragmentadas e introduzidas na abordagem do conteúdo gramatical, no caderno “Estudos de língua e linguagem”, possibilitam ao leitor um contato também com um gênero literário cuja expressividade, no processo de criação, influenciou a geração de Noel Rosa, percorrendo um caminho de “[...] ponto de encontro entre música e poesia; com esta gente talentosa, a canção faz por merecer atenção enquanto um gênero artístico específico, composto de poesia e música inseparavelmente” (SANTOS, MARQUES NETO; RÖSING, 2009, p. 250).

Nesse LDLP, a maioria das canções são destaques no caderno “Leitura e produção”, com privilégio ao eixo leitura, tecendo caminhos às demais atividades articuladas com a metodologia proposta. Apontamos, ainda, que esse LDLP contempla o caderno “Práticas de literatura”, um espaço com destaque à formação do leitor literário. Entretanto, no mapeamento e na investigação realizados, observamos apenas uma sugestão de audição: a canção “Gota d’água”, interpretada por Chico Buarque.

Cabe destacar que o eixo oralidade é invisibilizado nos três LDLP. As atividades relacionadas a esse eixo são em número reduzido e demandam um enfoque maior de propostas de trabalho, ainda que no campo artístico-literário na BNCC, há orientações e sugestões de práticas para o referido eixo. Por ser assim, entendemos que a oralidade deveria ser mais bem aproveitada por esse instrumento e no espaço escolar propício às manifestações orais, uma vez que tem uma recepção coletiva e, conseqüentemente, social.

O livro “Língua portuguesa e literatura no livro didático – desafios e perspectivas” traz uma reflexão acerca do processo de avaliação do PNL 2018, centrado no ensino médio. Contudo, buscamos concepções para este trabalho, que tem o foco no ensino fundamental, com a finalidade de compreender se é possível uma construção no processo de ensino e de aprendizagem, visando ao caminho com perspectivas futuras a esse alunado. Nesse sentido, os

autores dialogam repensando o ensino de língua portuguesa no sentido de aproximar a prática de ensino à escola, cada vez mais silenciada. A esse respeito, citam o PROFLETRAS e o PPGL da UFT. Pelo exposto, Simone Bueno Borges da Silva e Júlio Neves Pereira (2018, p. 68) mencionam:

Mesmo nos programas de pós-graduação brasileiros específicos da área de Letras, Linguística e Literatura, o ensino é tratado como uma espécie de ‘primo pobre’: boa parte deles nem mesmo preveem entre suas linhas de pesquisa as relações entre o ensino e a escola. Em número ainda menor tomam o ensino como área de concentração do curso, como é o caso do PROFLETRAS, Programa de Mestrado Profissional em Letras e do PPGL, Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da UFT, exceções que só confirmam a regra.

Diante disso, este estudo problematiza questões do LDLP para melhor compreensão das dificuldades, dos desafios e dos avanços no processo de ensino e de aprendizagem. Ao colocar em diálogo os anseios do cotidiano vivenciado pela escola, os sujeitos envolvidos participam e convergem para o mesmo propósito, tornar a prática educacional mais eficiente, uma vez que fortalece as experiências pensando o ensino.

Consideramos que, no processo de avaliação, o LDLP passou por diversas exigências, critérios e instâncias antes do contato com o aluno. Após essa análise, entendemos que a canção tem um papel significativo nesse espaço. Em vista disso, observamos a variedade de canções apresentadas em cada livro, evidenciando a riqueza do suporte musical do país no cenário educacional. Dessa maneira, promove o pensamento artístico crítico, investindo na formação humana, de modo que pressupomos o fazer literário a partir das discussões sobre a música popular brasileira, abrangendo práticas sociais e culturais além do espaço escolar.

4.1 Concepções didático-metodológicas de letramento literário: as canções em foco

O resultado do processo educativo exige habilidades com as diferentes demandas concernentes às práticas sociais no cotidiano, desse modo, mencionam, compreendem e sugerem os documentos didáticos. Nesse contexto, as perspectivas desse processo são manifestadas nos discursos e nas ações reproduzidas na sociedade. Em razão disso, Magda Soares (2009, p. 18) reflete acerca do letramento: “[...] é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Neste subcapítulo, 4.1, procedemos a um aprofundamento didático-metodológico no que se refere à música como um instrumento potencializador do letramento literário, no sentido

de aquisição social para melhora significativa dos atos de ler e escrever. Por isso, nosso objeto de estudo são as canções no LDLP, e para melhor apropriação desse gênero, que se apresenta como uma linguagem capaz de se manifestar crítica e esteticamente, trazemos algumas concepções de canção, ou de música, e suas relações com a literatura. Apontamos, ainda, como a canção no LDLP proporciona experiências diversas no processo de ensino e de aprendizagem.

Para Cosson (2014), a literatura não ocupa mais um lugar no cotidiano das pessoas. A situação é preocupante, uma vez que é fundamental para a formação do leitor literário. Diante de um novo contexto que a literatura vem enfrentando, é natural a difusão para diferentes formatos (mídias) e veículos. Usualmente a literatura na atualidade acaba por envolver também outras manifestações artísticas. Desse modo, a canção popular, o filme, as histórias em quadrinhos e a literatura eletrônica são “[...] avatares da literatura [...]”, como designa Cosson (2014, p. 15). O autor ainda afirmar que:

A canção popular é uma manifestação literária por si mesma porque emprega a palavra de modo literário, independentemente ou apesar do evidente parentesco que a letra tem com a poesia. Trata-se de uma forma distinta de fazer literatura que incorpora formas anteriores em um processo de transformação cultural, mas que não deve ser reduzida a elas (COSSON, 2014, p. 16).

A modalidade de expressão lírica que é dada hoje às canções nas faculdades de Letras vem amadurecendo, considerando que há muito tempo os estudos literários se isolaram nesse sentido, mas que começam a reconhecer, na canção popular, elementos com qualidade composicional poética. Exemplo desse reconhecimento é Chico Buarque de Holanda, que recebeu a alcunha de “trovador”, promovendo um resgate do hibridismo entre letra e música, próprio da poesia trovadoresca. Os primeiros trabalhos dedicados à música popular dentro das academias de Letras tinham por objeto a canção “A banda” (1966), em virtude da qualidade literária da obra (MELLER, 2015).

Nesse mesmo sentido, ressaltamos a canção “Inclassificáveis”. Na concepção de Oliveira *et al.* (2003), o compositor da referida canção utilizou a assimilação inventiva de procedimentos literários ao investir no recurso de uso de palavras-valise ao compor, delineando-a na classe de “letras-poemas”, localizáveis no limite com a poesia propriamente dita. Esse recurso disposto no LDLP desenvolve o trabalho também no viés literário.

Considerando-se a relevância desse material de circulação social, sustentado em uma linguagem coletiva e presente desde a era do rádio, veículo de comunicação que alcançou as camadas mais populares da sociedade, confirma-se a acessibilidade da canção a qual

defendemos. Atualmente, sendo explorada pelos LDLP e ganhando espaço no meio acadêmico, legitima um campo de pensamento artístico crítico e propício ao letramento literário.

Ao compreender a canção no universo literário, é preponderante considerar como cada gênero, estilos e temáticas se manifestam na sociedade compreendendo sua história e sua cultura. Essa experiência pode ser adquirida nas vivências que o leitor desenvolve em contato com os diferentes modos de recepção das produções culturais. Posto isso, Cosson (2014, p. 16) ratifica: “[...] a canção popular participa da literatura, mas também participa da música [...]”, uma das muitas maneiras de ler e apropriar-se do literário.

Observamos que há um número considerável de canções fragmentadas, principalmente no livro 2, comprometendo a leitura interpretativa enquanto via para o processo do letramento literário. Significa dizer que, quando dispostas por inteiras, abrem espaços para transitar pela ponte que as liga ao literário e que pode estimular o leitor a se debruçar sobre a linguagem, pelos sentidos e pelos diferentes modos de se relacionar com textos e com o mundo.

As estratégias de adequar letra e música trilham caminhos diversos dependendo do gênero musical, como, por exemplo, as características do samba, do rock, das canções de protestos e do *rap*. Destacadas neste estudo, essas características evidenciam os diferentes modos de dizer que inserem em cada composição um processo de interpretação crítica e estética. Já a reflexão sobre a leitura dessas composições realizada pelos alunos nas atividades e discussões em sala ajuda na construção de pensamentos e fortalece o letramento literário. Por ser desse modo, destacam Silva e Pereira (2018, p. 132) que “[...] os sujeitos envolvidos no processo de letramentos são sujeitos ativos e não passivos visto que o ato de compreender um texto, escrevê-lo, pressupõe um processo complexo na construção de significado”. Assim, a canção no LDLP ajuda no ato de interpretação e de compreensão das práticas sociais, uma vez que desencadeia muitos sentidos a partir dos significados.

O gênero musical “*rock*” revela sua especificidade por meio de uma interpretação mais ousada no sentido de apresentar uma contestação na letra e na performance. Como bem aponta Foucault (2006, p. 393) gostar de rock: “[...] é também uma maneira de viver, uma forma de reagir; é todo um conjunto de gostos e atitudes”. E reafirma: “O rock oferece a possibilidade de uma relação intensa, forte, viva, ‘dramática’ (no sentido de que ele próprio se oferece em espetáculo, de que a audição constitui um acontecimento e é encenada [...])” (FOUCAULT, (2006, p. 393). Consideramos esse um gênero de protesto, que busca conscientizar o jovem por meio da crítica social manifestada na maioria das letras, uma construção na perspectiva do letramento literário.

O termo “música crítica”, conceituado por Sant’Anna (2013, p. 193), é retratado na figura de Caetano Veloso, cantor-autor-crítico. Sua leitura diante de uma canção é singular, logo pratica uma interpretação crítica: “Hoje em crítica literária, chama-se *leitura* à interpretação e à crítica de texto” (SANT’ANNA, 2013, p. 194). Essa criticidade é adquirida conforme o modo como o artista se apropria da canção e leva ao público o reconhecimento de uma obra única, assim como o leitor se apropria do texto e o manifesta na sua prática social.

O uso social da língua, nos diversos gêneros textuais, possibilita um investimento no leitor ao recepcionar as canções nas diferentes situações de comunicação, viabilizando o reconhecimento da identidade do seu povo, o seu valor e o desenvolvimento da consciência crítica, legitimando uma das atribuições da educação básica, que preza o preparo para o exercício da cidadania.

Cosson (2014, p. 36) entende que “[...] a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto”. Aproximando esse conceito à música, compreendemos o leitor no papel do ouvinte; o autor sendo o compositor; o texto representando a canção; e o contexto, o movimento musical. Cada elemento, sem preferência de ordem, contribui para revelar o todo da leitura em um diálogo contínuo entre todos esses elementos, alimentando a eficácia na comunicação e, conseqüentemente, a construção dos sentidos presentes em cada canção.

A variedade de canções nos LDLP oferece uma diversidade de gêneros musicais que expressa o movimento no qual cada canção foi composta permitindo, para uma boa parte dos alunos que não tiveram o contato com a maioria dessas canções, um olhar no sentido de explorar, em sua linguagem, potencialidades literárias. Em relação a essa dinâmica da aprendizagem, Cosson (2018, p. 17) frisa: “No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos”. E, com a música, os estudantes podem vivenciar questões de alteridade e experienciar um aprofundamento em si mesmos, já que a canção, a música, abre espaço para as mais diversas formas de ser e estar no mundo.

Nesse contexto de discussão acerca do elo entre literatura e música, a “Expoesia”⁶ era o evento que reunia poetas e músicos nas universidades, nos anos de 1973 e 1974, resultando no encontro de nomes como João Cabral de Mello Neto, Chico Buarque e Gilberto Gil, entre outros, para debates e mesas-redondas com o objetivo de encontrar novos caminhos para a

⁶ A Expoesia tinha o objetivo de mostrar a trajetória da poesia brasileira e seus possíveis caminhos. Foi realizada em três edições, sendo a primeira organizada pelo Departamento de Letras da PUC do Rio de Janeiro. Posteriormente em Curitiba e Friburgo, reuniu cerca de 600 poetas e 3 mil poemas (SANT’ANNA, 2013).

cultura brasileira. Essa é também uma preocupação atual, em virtude de algumas conquistas estarem sendo ameaçadas, o que prejudicaria os avanços de projetos culturais no país.

As mobilizações de protestos que, por vezes, ocorrem nas universidades são fruto da aquisição do pensamento crítico que os alunos desenvolvem ao longo da educação básica. O letramento literário pode ajudar na construção de atitudes, de valores sociais e culturais do sujeito no mundo. E as canções têm papel essencial no contexto da sociedade, como afirma Nadja Hermann (2002, p. 28), ao se referir ao conceito de hermenêutica: “[...] é a arte de compreender, derivada de nosso modo de estar no mundo”.

Diante disso, a competência literária pode ser adquirida nas diversas manifestações culturais e artísticas, em que o leitor se apropria desse conhecimento-aprendizado e o devolve para a sociedade com o seu pensamento mais crítico, em que a prática social contribui para o “ser” e o “fazer”, a partir também de um exercício de cidadania e de uma construção de identidades plurais, conforme exposto no LDLP “Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem”, que abordou canções na unidade intitulada “Diversidade cultural”. Nesse sentido, Silva e Pereira (2018, p. 24) ressaltam:

A valorização da pluralidade cultural é um fator essencial à formação cidadã, no sentido de que uma abordagem da diversidade e das várias manifestações culturais presentes na sociedade, bem como o intercâmbio entre as culturas propiciam vivências sobre práticas, costumes, princípios e valores, manifestações artísticas, ampliando o conhecimento de mundo sobre si mesmo, sobre o outro e, sobretudo, no que tange ao respeito às diferenças.

A recepção/apropriação é uma das quatro esferas contextuais da canção, considerando-se as diversas situações de relação com ela. Desde a classe social e faixa etária às preferências ideológicas e culturais, cada sujeito analisará a canção conforme o contexto no qual está inserido. Esse lugar de reconhecimento e apropriação que se faz da canção estimula o discurso plural cultivado pelas duas artes.

Ao tratar do tema diversidade pelas diferentes temáticas contextualizadas nos LDLP, e por meio de letras das canções apresentadas em alguns gêneros musicais, como o *rock*, o *rap*, o samba, a tropicália, ou, ainda, em textos literários associados à música, Silva e Pereira (2018, p. 23) destacam:

É importante também que essa abordagem coloque a literatura como prática viva de pensar e construir, respeitando a diversidade de sujeitos e de culturas existentes no país, de modo a abranger, dentre outras, as literaturas afro-brasileiras, a indígena, as das periferias urbanas e as das diferentes regiões brasileiras.

Pautados por essa concepção, compreendemos que a literatura promove um papel formador na sociedade e estimula o dialógico com o outro, no sentido de estabelecer aproximações cultivando o respeito às diferenças existentes em diversos contextos. Conforme defendem os autores, a literatura é uma “prática viva de pensar e construir”. Diante disso, a literatura, assim como a música (a canção), com seu poder de linguagem múltipla e aberta a diferentes sentidos, carrega em seu discurso suas particularidades, que por vezes podem despertar a tolerância e outros modos de relações sociais. Por isso, do mesmo modo que a literatura contribui para uma percepção e reflexão mais críticas quando se pensam as diferenças (as alteridades), como forças propulsoras a conscientizar os sujeitos, as canções (seja no LDLP, ou não) também são frentes de transformação dotadas de um grande poder de afetar os jovens alunos/os sujeitos.

Convém ressaltar também o alerta que nos dão Santos, Marques Neto e Rösing (2009) sobre “escutar música atentamente”. Não é preciso ser um profissional da música e conhecer toda a teoria para viver os sentidos da música com atenção específica aos sons, aos instrumentos, à interação da voz com os instrumentos, às pausas, ao pulso do ritmo, ao conjunto, entre outros, que os sentidos, a sensibilidade e a imaginação do ouvinte permitirem apreciar quando imerso na experiência de ouvir a música atentamente, como recomendam os autores.

A música desperta uma atenção e uma leitura, dedicando uma atenção ao considerar letra e melodia, concentradamente, provoca uma ação estritamente literária. A união dessas duas linguagens privilegia o contato com o gênero poético e a fruição estética por meio das palavras e dos sons. O seu processo de criação exige uma subjetividade artística, assim como de quem a recebe, pois envolve um amadurecimento de ambas as partes na aquisição de experiências literárias.

Percebemos a forma com que esses LDLP se mostram dispostos a discutir a canção popular no processo de ensino e de aprendizagem, e como esse hibridismo artístico cultiva uma linguagem estética e social consistente, assumindo na literatura e na música sustentabilidade poética ao mobilizar os sentidos por meio de uma abordagem cultural carregada de significados, pronta a ser vivenciada, recebida e apreciada, a partir das experiências que o sujeito absorve.

A literatura alcança e/ou entrelaça outras linguagens, aguça a sensibilidade e os sentidos, estimula a fruição estética e conscientiza o sujeito, de tal modo que a música tem sua parcela significativa no processo de letramento literário, como podemos ver nos LDLP que constituem o *corpus* deste trabalho. Por isso, o diálogo da música (da canção) com a literatura legitima instrumentos didáticos que fornecem habilidades e competências para formação/construção do

leitor literário. Pelo exposto, compreendemos que as diferentes experiências literárias que as canções em destaque neste trabalho possibilitam ao sujeito ser o protagonista do seu próprio conhecimento.

Ao problematizarmos as canções no LDLP e pelas análises do tratamento dado a elas, destacamos algumas abordagens que as canções recebem nele e constatamos que as canções potencializam o letramento literário, além de agregarem significados no uso e nos modos de circulação da linguagem, quando as palavras ganham sentidos. Nesse contexto, os LDLP analisados mobilizam toda uma interação entre aspectos históricos e culturais representados em diferentes significados e fundamentados na experiência humana, especialmente tendo em vista que a canção se liga à sociedade (ela é um produto da cultura), representando tempos e espaços diversos. Assim, a canção pode ser uma força representativa do processo de ensino e de aprendizagem, pois tem uma linguagem imediata, às vezes até mais acessível ao jovem estudante. Por isso, depreendemos que ela é um gênero consistente e de grande potencial no letramento literário, além de ajudar no diálogo entre professor e aluno a partir do livro didático.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as análises, chegamos às considerações finais, apesar de sabermos que este trabalho abre espaço para o desenvolvimento de outras perspectivas, que podem (dada a amplitude da temática) se desdobrar em outras pesquisas e/ou estudos. Contudo, delineamos como proposta desta investigação fazer um estudo acerca das canções presentes no livro didático de Língua Portuguesa (LDLP), verificando a disponibilização dessas no sentido de promover o letramento literário. Para tanto, fizemos uma incursão e análise em três LDLP utilizados nas escolas da rede estadual pública do Estado do Maranhão, para discutirmos os diversos caminhos que giram em torno da canção/da música nesses manuais. Por isso, ressaltamos alguns aspectos (que ao nosso ver são importantes) e os contextualizamos sumariamente nesta conclusão. Em vista disso, constatamos que os resultados obtidos nesta pesquisa responderam à problematização deste estudo.

Para realizarmos esta pesquisa, selecionamos três LDLP do 9º ano do ensino fundamental (PNLD 2017, 2018 e 2019), acolhidos em três diferentes escolas da rede pública do Maranhão, a saber: **Livro 1**: “Universos: Língua Portuguesa” (2015); **Livro 2**: “Português e Linguagens” (2015); e **Livro 3**: “Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem” (2015). Esses manuais didáticos justificaram a investigação e forneceram dados importantes de análise. Lembramos ainda que esta pesquisa também é documental e que os conteúdos expressos no *corpus* do trabalho ajudam a delinear o perfil metodológico da nossa investigação. Cabe ressaltar, ainda, que os livros didáticos estavam vigentes até a data da pesquisa.

Destacamos que o número de canções mapeadas nos LDLP foi: no **Livro 1**, 6 canções; no **Livro 2**, 14 canções; e no **Livro 3**, 8 canções, e que essas proporcionaram uma análise abrangente e criteriosa, pois conseguimos fazer comparativos entre os materiais didáticos selecionados e uma visualização mais profunda, voltada à compreensão de como os LDLP exploram os diversos elos que constatamos haver entre a música e a literatura.

Assim, levantamos questões e discussões que subsistem desde a Idade Média até os dias atuais. Por exemplo, as cantigas trovadorescas merecem destaque no nosso trabalho pelas inter-relações históricas entre música e poesia. Esse resgate medieval nos revela um caráter de pensamentos e de costumes poéticos que servem de base para diferentes análises literárias até hoje.

Depois, vimos diferentes manifestações do Simbolismo, que também investiu fortemente na musicalidade. Além disso, propusemos um breve histórico da canção popular

brasileira e de toda uma gama de manifestações que estão no bojo das expressões artístico-musicais brasileiras (cantos, danças, ritmos, gêneros musicais etc.). Ademais, focamos também na história musical considerando a presença das canções nos LDLP, suscitando em nós reflexões críticas acerca do comportamento da sociedade e da cultura de ontem e de hoje.

Propusemos ainda a discussão do conceito de melopeia (som e ritmo impregnados na palavra), que pode desencadear possibilidades de explorar e de apreciar a letra da música e/ou o poema por meio das camadas sonoras/rítmicas. Podemos dizer que o modo particular de o leitor/ouvidor recepcionar a sonoridade das palavras abre espaços para gerar diferentes sentidos poéticos, pois a arte da palavra é um jogo de dar e receber. Além disso, a poesia proporciona a musicalidade, e os significados dessa são devolvidos novamente em sensações. É o que a canção possibilitou no **Livro 3**, no exemplo da canção “Segue o seco” (1994), de Marisa Monte, na qual foram explorados os recursos fônicos da letra, o que pode facilitar a compreensão da melopeia.

Desse modo, vimos que a melopoética traduz diversas formas de explorar a sonoridade pela linguagem verbal. Assim, essa abordagem poética contribuiu para observarmos a noção “música de palavra” (OLIVEIRA *et al.*, 2003). Por isso, a melopoética pode servir de instrumento de análise das inter-relações entre a música e a poesia/literatura. Outrossim, é pela melopoética que podemos desenvolver análises e estudos do potencial das criações que levam à percepção e à atuação do leitor-intérprete.

Abordamos, igualmente, algumas questões no que tange à intermedialidade, uma vez que há uma área pertinente aos cruzamentos das mídias (ou contextos intermediáticos) que explora e perpassa esferas mais ampla da relação palavra-imagem. Por isso, apontamos (mesmo que de modo breve) essa questão evidenciando os entrecruzamentos das mídias nas produções artísticas dentro de uma perspectiva interartes. Assim, apresentamos alguns aspectos da intermedialidade, principalmente dando destaque ao fato de que as artes podem se encontrar além das fronteiras das linguagens, o que nos leva para um campo de reflexões de que as produções artísticas podem configurar, como afirma Testa (2015, p. 420) “[...] atravessamentos e borramentos de fronteiras [...]”.

Desse modo, ao pensarmos em questões de intermídias, vemos que o professor pode fazer com que os alunos se aproximem da intermedialidade levando diferentes produções artísticas para o cotidiano da sala de aula.

Também conseguimos verificar diferentes caminhos didático-metodológicos pela via das nossas análises, de modo especial pautadas por concepções que preconizam o letramento

literário (como práticas sociais), em que as canções no LDLP possibilitam essa formação de atitudes e valores sociais aos estudantes.

Destacamos ainda que a BNCC (2018) nos serviu de embasamento para verificar orientações, especialmente no que concerne às práticas de linguagem: leitura, produção de textos, oralidade e análises linguísticas/semióticas. Dessa maneira, verificamos que as práticas com as orientações do referido documento se viabilizam/concretizam a partir daquilo que está posto nos manuais didáticos e que se referem ao tratamento dado às canções. Identificamos, principalmente, que ora essa abordagem explorava uma das práticas de forma individual, ora de forma conjugada. Cabe esclarecer que, pela nossa observação, a oralidade é uma prática invisibilizada nos três LDLP, apesar de os documentos didáticos contemplarem iniciativas e sugestões de atividades para esse eixo.

Ao priorizarmos os três LDLP selecionados como *corpus* deste trabalho, conseguimos também verificar como se manejam as orientações das Diretrizes Curriculares do Maranhão. Essas diretrizes nos apontam uma abordagem regional e sugere complementações de âmbito local, o que externa uma consideração às peculiaridades dessa região. Diante disso, recepcionar e (re)conhecer as identidades e suas singularidades por meio desse material escolar, que tem também uma circulação social/cultural, pode auxiliar na formação dos sujeitos e no processo de ensino e de aprendizagem.

Também ao realizarmos as análises das canções presentes no LDLP, levamos em consideração diferentes aspectos que possibilitaram uma discussão da temática em sentido bastante amplo. Assim, constatamos que a maioria das canções dos manuais didáticos em questão são contextualizadas pelo viés da gramática (são atividades com fins de ensino gramatical). Entretanto, delineamos como proposta de estudo que as canções no LDLP podem promover, sim, o letramento literário. Portanto, chamamos a atenção para a função da canção/da música como instrumento e competência nas práticas sociais.

Pelo exposto, o **Livro 1**: “Universos: língua portuguesa” contempla seis músicas de diferentes décadas. Essas apresentam em suas letras o contexto histórico das suas épocas, de modo que representam diferentes discursos, contrários ou favoráveis, sobre o momento que o país vivenciava, uma vez que as canções expressam o sujeito no tempo. Os movimentos de censura, protestos, cidadania, liberdade artística e de expressão foram manifestações inerentes às canções analisadas nesse LDLP.

No que concerne ao letramento literário, esses exercícios provocam o (re)pensar das diferentes situações nas práticas sociais, construindo sujeitos conscientes no universo democrático que se espera da sociedade. O caráter social desta pesquisa trabalha a todo

momento com o que declara Minayo (2002): “[...] o que está dado e o que está sendo construído”, citado no Percursos Metodológicos.

O referido livro conduz, em todo o capítulo 2, cujo título é “A poesia na boca do povo”, o contexto literário nas letras das canções e a compreensão de engajamento social e de percepções poéticas. Desse modo, essas características podem ser exploradas em atividades pelo professor, retomando as habilidades da proposta da BNCC (2018), no campo de atuação artístico-literário, visto que são evidenciadas pelo LDLP, na prática de linguagem e de leitura.

O **Livro 2**: “Português e linguagens” conta com a maior quantidade e variedade de canções, porém apenas uma é apresentada com a letra integral, do total de 14. É perceptível que a fragmentação exemplifica, enfatiza e ratifica o conteúdo gramatical. Pelo exposto, notamos como a fragmentação das canções cerceia e impossibilita explorá-las com maior consistência quando o objetivo é promover experiências literárias. Contudo, ao utilizarmos a abordagem qualitativa neste estudo, nós as investigamos pela concepção da fenomenologia, cujo conhecimento é oriundo da interpretação dos aspectos subjetivos (GIL, 2008).

Nesse sentido, buscamos nos registros gramaticais um olhar aguçado e inerente ao cenário em que elas se apresentam. Para tanto, recorreremos ao perfil inicial das canções obtido no mapeamento, considerando a temática da unidade, do capítulo, da seção, das atividades em que estão inseridas, do gênero e do movimento musical. Esses aspectos contribuirão para revelar novos sentidos, experiências estéticas e o resgate literário.

Notamos, ainda, que boa parte das canções são disponibilizadas como pretexto para a produção textual, que é uma das práticas de linguagem mencionadas pela BNCC (2018). A produção textual é um caminho de se fazer ouvir, de externar ideias, de comunicação e expressão por meio da escrita. O seu exercício possibilita apreensões críticas da leitura musical e literária.

O **Livro 3**: “Singular & plural – leitura, produção e estudos de linguagem” apresenta uma conformidade numérica de canções, entre letras integrais e fragmentadas, totalizando 8. Esse livro dá notoriedade ao gênero musical *rap*, exibindo duas canções com letras integrais, “Racismo é burrice” (2003), de Gabriel, O Pensador, e “Pretin” (2011), de Flora Matos, além de textos abordando a referida temática. Em vista dos aspectos já mencionados que caracterizam o *rap*, com seus modos de dizer, o LDLP investe para contextualizá-lo na unidade 2, intitulada “Diversidade Cultural”.

Esse gênero musical de manifestação, expressividade e representatividade passou do preconceito à indicação de leitura obrigatória aos candidatos para o vestibular de 2020 da UNICAMP, na categoria de poesia, apesar de ainda enfrentar incompreensões por uma camada

da sociedade. O espaço social, político e cultural que o *rap* alcançou permitiu compreender as diferentes formas de comunicação e de fazer literatura, assim como na sala de aula, que é um espaço heterogêneo e de alteridades, propício às discussões múltiplas também por intermédio das canções.

Em virtude do que foi observado, retomamos a concepção da abordagem hermenêutica, que se preocupa em pensar e conhecer para a vida prática (HERMANN, 2002). Desse modo, depreendemos que, ao mobilizar o *rap*, o LDLP entra em aproximação com os estudantes do ensino fundamental a partir de um gênero musical que está mais próximo deles, o que pode acabar por fazer mais sentido à vida dos alunos adolescentes, dado que estão em construção de suas personalidades e buscando compreender melhor a si mesmos e ao mundo. Por isso, o *rap* pode ajudar a conscientizar o jovem quanto a ser um cidadão mais crítico, em um cenário cultural plural e complexo, que é o nosso país.

O **Livro 3** contempla três cadernos: “Leitura e produção”, “Práticas de literatura” e “Estudos de língua e linguagem”, sendo que, das oito canções, quatro estão situadas no caderno “Leitura e produção”. Pela nossa observação, conforme mencionamos anteriormente sobre as abordagens das práticas de linguagem da BNCC (2018), esse fato justifica a relevância das canções para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Por outro lado, no caderno “Práticas de literatura”, a música é invisibilizada, com apenas uma sugestão de audição da canção “Gota d’água” (1990), de Chico Buarque e Paulo Pontes. Dado o exposto, e considerando a natureza deste estudo, que é discutir as canções e seu auxílio para efetivar o letramento literário, interpretamos, a partir desse dado, que são limitadas as possibilidades de a música contribuir para os estudos literários nesse LDLP, por ratificar a predominância dos estudos gramaticais.

Diante dessa observação, nos centramos no conceito da fenomenologia, do sujeito que “percepciona” (HURSSSEL, 1989). Por essa ação, apreendemos os sentidos por outras vias. Dito isso, buscamos alguns outros caminhos literários focando nos recursos que a língua oferece, na sua musicalidade, como preza a melopeia (POUND, 2006), no contexto histórico-musical, pela interdisciplinaridade da melopoética (OLIVEIRA, 2002), e nas imbricações que a intermedialidade (CLÜVER, 2006; RAJEWSKI, 2012; TESTA, 2015) propõe. Assim, conseguimos construir uma rede de diálogos e de percepções advindas de nossas leituras e interpretações.

Considerando, ainda, o que propusemos como discussão neste estudo, elaboramos uma pergunta como problema de pesquisa: Que tipo de abordagem é dada às canções nos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDLP) do 9º ano do ensino fundamental diante do processo

de letramento literário dos alunos? Em vista das discussões realizadas e das análises presentes nesta investigação, e a fim de encontramos algumas respostas possíveis à questão-problema desta pesquisa, este estudo perspectiva que a canção favorece e pode contribuir com o ensino literário. Por isso, a canção/a música no LDLP não pode ser considerada apenas uma metodologia voltada aos estudos gramaticais.

Percebemos que as conjunturas de tempo, modo e lugar em que as composições foram concebidas figuram objetos de expressão histórica, cultural e social refletidas ao longo das análises, e que elas também são permeadas por um despertar estético que a poesia (e/ou a literatura) expressa. O contexto de abrangência das canções para o estudo literário nos remete aos diferentes letramentos literários que Cosson (2014) defende. Também consideramos que o LDLP é um material de base legal destinado aos alunos e que acaba por fomentar diferentes atividades de leitura e escrita, por isso é ele tão importante. Entretanto, o professor pode estimular as concepções do letramento literário e provocar uma abordagem para essa competência de modo mais amplo, por meio de músicas que se mostrem significativas para o seu trabalho em sala de aula, com base nas experiências cotidianas.

Desse modo, apreendemos os diferentes (e amplos) modos de relações existentes entre música e literatura. E todo o contexto do nosso trabalho conduz e legitima essa relação, que se mostra profícua e disposta a transcender os elos das fronteiras estaques das linguagens, uma vez que há um cenário artístico bastante expressivo em nosso mundo. Em virtude disso, explorar esses elos nos espaços educacionais pode favorecer as competências e as habilidades de ensino e de aprendizagem, mobilizando, de modo especial, o aluno a outras esferas e experiências.

Por todos esses aspectos, constatamos que ampliar os horizontes da música/canção, seja no LDLP, seja nas práticas docentes, pode aguçar o pensar e o sentir de modo amplo e global dos jovens estudantes. As canções ainda dialogam, complementam e ampliam as discussões literárias (ou se imbricam a elas), conforme pontuado em nosso trabalho. Nesse sentido, o modo singular dessas inter-relações estabelece e facilita situações comunicacionais socialmente diversificadas, bem como essas podem atender à necessidade do sujeito de se apropriar do conhecimento de modo mais aprofundado.

Por fim, diante da força representativa e do potencial das canções, desde a Idade Média até aos dias de hoje, vemos que as canções tanto podem potencializar o letramento literário quanto ampliar as possibilidades metodológicas do processo de ensino e de aprendizagem pela via da arte. Por isso, oportunizar situações de letramentos literários na escola se faz necessário. Só assim os alunos passam a (con)viver com a arte, e o professor (enquanto mediador do processo de ensino e de aprendizagem) acaba por ajudar o estudante a protagonizar caminhos

diversos, com o fim de valorizar as diferentes poéticas. Portanto, o *link* da canção e da literatura gera a seguinte ideia: as artes dialogam entre si muito mais do que se imagina.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Maria Cristina. **Música e poesia**: a relação complexa entre duas artes da comunicação. In: Assistente do 1º Triênio d ESEV, Arte e Expressão Criativa – Música. p. 127 - 137.
- AGUIAR, Joaquim. **A poesia da canção**. São Paulo: Scipione, 1993. (Margens do texto)
- ALVES, Paulo César; RABELO, Míriam Cristina; SOUZA, Iara Maria. Hermenêutica fenomenológica e compreensão nas ciências sociais. **Revista Sociedade e Estado**, v. 29, n. 1, p. 181-198, jan./abr. 2014.
- ASSIS, Jamille de. **Literatura e música**: diálogos da crítica. In: III ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador-Bahia-Brasil. 2007.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 06 set. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017**: língua portuguesa – ensino fundamental anos finais. Brasília: MEC/SEB/FNDE, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Sobre programas do livro**. Brasília: MEC/FNDE. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/programas/programas-dolivro/legislacao/item/9787-sobre-os-programas-do-livro>>. Acesso em: 18 nov. 2019.
- BROWN, Calvin S. **Music and literature**. A Comparison of the Arts. Athens, University of Georgia Press, 1948.
- CARVALHAL, Tania Franco. Literatura comparada: uma estratégia interdisciplinar. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n. 1, mar. 1991, p. 9-21.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.
- CAVALCANTI, Luciano Marcos Dias. **Música popular brasileira e poesia**: a valorização do “pequeno” em Chico Buarque e Manuel Bandeira. Belém: Paka-Tatu, 2007.
- CAVALCANTI, Luciano Marcos Dias. Música e poesia em Manuel Bandeira. **Estação Literária**, vagão-volume 3, p. 30-45, out. 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL3Art3.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2018.

CEREJA, William; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens** - 9º ano. 9. ed. reformulada. São Paulo: Saraiva, 2015.

CLÜVER, Claus. Inter textus/ Inter artes/ Inter media. **Revista Aletria**, Belo Horizonte, v. 14, p. 11-41, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1357>. Acesso em: 25 abr. 2020.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 8ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

COSTA, Edson Tavares. **Licenciatura em Letras/Português: Literatura portuguesa**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

FENSKE, Elfi Kürten (pesquisa, seleção e organização). **Paul Verlaine** o príncipe dos poetas. Templo Cultural Delfos, agosto 2014. Disponível em: <http://www.elfikurten.com.br/2014/08/paul-verlaine.html>. Acesso em: 01 abr. 2019.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

FLORESTI, Felipe. Periferia na Academia. **Galileu**, São Paulo, edição 324, p. 18, 01 jul. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta. Tradução Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Coleção Ditos & Escritos, III).

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: editora Atlas, 2008.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1989.

JAUSS, Hans Robert *et al.* **A literatura e o leitor – textos de estética da recepção**. Seleção, tradução e introdução Luiz Costa Lima. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Literatura e Teoria, v. 36).

LOPEZ, Telê Porto Ancona. “**Rapsódia e resistência**”. *Macunaíma*. Florianópolis, Editora da UFSCAR, 1988, pp. 242-277.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento curricular do território maranhense para educação infantil e ensino fundamental**. 2019. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/conheca-o-documento-curricular-do-territorio-maranhense-para-educacao-infantil-e-ensino-fundamental/>. Acesso em: 05 ago. 2019.

- MELLER, Lauro. **Poetas ou cancionistas?:** uma discussão sobre música popular e poesia literária. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.
- MIDDLETON, Richard. **Studying popular music.** Philadelphia; Open University Press, 1990.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **A pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.
- MOISÉS, Massaud. **A literatura portuguesa.** 12. ed. São Paulo: Cultrix, 1974.
- MOISÉS, Massaud. **A literatura portuguesa através do texto.** São Paulo: Cultrix, 2002.
- MURICY, Andrade. **Panorama do movimento simbolista brasileiro.** São Paulo: Perspectiva, 1987. v. 1.
- MOYA, Fernanda Nunes. Os escritos sobre música de Mário de Andrade: em defesa do nacionalismo musical e da criação da Discoteca Pública Municipal de São Paulo. **Revista Outros Tempos**, Dossiê História e Literatura, v. 8, n. 11, p. 189-206, 2011. Disponível em: <https://www.outrostempos.uema.br/OJS/index.php/outros_tempos_uema/article/viewFile/76/62> . Acesso em: 09 dez. 2018.
- NAPOLITANO, Marcos. **História e Música.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- OLIVEIRA, Solange Ribeiro. **Literatura e música:** modulações pós-coloniais. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- OLIVEIRA, Solange Ribeiro de *et al.* **Literatura e música.** São Paulo: Senac; Instituto Itaú Cultura, 2003.
- ONGARO, Carina de Faveri; SILVA, Cristiane de Souza; RICCI, Sandra Mara. **A Importância da música na aprendizagem.** Paraná: ONIMEO/CTESOP, 2006.
- PAIVA, Aparecida et al. **Literatura e letramento:** espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro. 1. ed. 2º reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica; CEALE/ FaE/UFMG, 2007.
- PEREIRA, Camila Sequetto; BARROS, Fernanda Pinheiro; MARIZ, Luciana. **Universos:** Língua portuguesa - 9º ano. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.
- PERRONE, Charles A. **Letras e letras da MPB.** Rio de Janeiro: ELO, 1988.
- PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade.** Tradução Arthur Bueno e Camila Boldrini. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- PIRES, Lenimar de Jesus Alves. **Chico Buarque:** entre o erudito e o popular. 2006. 117 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2006.
- POUND, Ezra. **ABC da literatura.** Tradução Augusto de Campos e José Paulo Paes. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

RAJEWSKY, Irina. A fronteira em discussão: o status problemático das fronteiras midiáticas no debate contemporâneo sobre intermedialidade. Traduzido por Isabella Santos Mundim. In: DINIZ, Thaís Flores; VIEIRA, André Soares (org.). **Intermedialidade e estudos interartes**: os desafios da arte contemporânea. Belo Horizonte: Rona; Fale/UFMG, 2012. p. 51-74.

REMAK, Henry H. H. **Comparative literature, its definition and function**. In: STALLKNECHT e FRENZ (ed.). *Comparative Literature: method and perspective*. Illinois: Southern Illinois University Press, 1971. p. 1.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Música popular e moderna poesia brasileira**. 1. ed. São Paulo: Nova Alexandrina, 2013.

SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tania M. K. (org.). **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. 1. ed. São Paulo: Global, 2009.

SCHER, Steven Paul. **Literature and music**. Em Jean-Pierre Barricelli, *Interrelations of Literature*, edição de Joseph Gibaldi (Nova York, 1982), p. 225-250.

SCHLEIERMACHER, Friedrich. **Introdução à hermenêutica (1819)**: As ideias inacabadas de Leibniz sobre uma língua filosófica universal – Dialética (1822). Seleção, tradução e notas de Luís Fernandes dos Santos Nascimento e Márcio Suzuki Estudo de Luís Fernandes dos Santos Nascimento. Clandestina, 2015.

SILVA, Simone Bueno Borges da; PEREIRA, Júlio Neves (org.). **Língua portuguesa e literatura no livro didático**: desafios e perspectivas. 1. ed. São Paulo: Pontes, 2018.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STANGER, Claudia. **Literature and musical structuralism**. Na approach to Interdisciplinary Criticism. *Literature and the Other Arts*. Proceedings of the IX Congress of the International Comparative Literature Association. Konstatinovic, Zoran; Scher, Steven Paul e Weisstein Ulrich (eds.) University of Innsbruck, 1981, pp. 223-227.

SQUEFF, Enio; WISNIK, José Miguel. **Música**: O nacional e o popular na cultura brasileira. São Paulo: Brasiliense, 2004.

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

TESTA, Eliane Cristina. **Redes comunicacionais e procedimentos de criação**: poéticas intermédias na experimentação contemporânea. 2015. 528 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

UNICAMP. Comissão Permanente para os Vestibulares. Vestibular 2020. Disponível em: <<http://www2.comvest.unicamp.br/vestibular-2020/>>. Acesso em 01 abr. 2020.

WERNEY, Alfredo. A Articulação entre melodia e prosódia na canção popular brasileira: uma análise de retrato em preto e branco. **Revista Desenredo**, Teresina, ano 1, n. 2, p. 1-13, 2009.

WIKIPÉDIA. A enciclopédia livre. Apresenta conteúdo enciclopédico. **Passacaglia**. Disponível em :<<https://pt.wikipedia.org/wiki/Passacaglia>>. Acesso em: 13 nov. 2019.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Ubu Editora, 2018.