JOSÉ PEIXOTO COELHO DE SOUZA

LETRA E MÚSICA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DA CANÇÃO NA AULA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

PORTO ALEGRE
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA
LINHA DE PESQUISA: AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

CANÇÃO: LETRA E MÚSICA NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL – UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITEROMUSICAL

JOSÉ PEIXOTO COELHO DE SOUZA

ORIENTADORA: PROFª. DRª. MARGARETE SCHLATTER

Tese de doutorado em Linguística Aplicada, apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PORTO ALEGRE
2014

Para Laura e Bruno, por comporem comigo a trilha sonora que embala as nossas vidas.

AGRADECIMENTOS

Uma pesquisa de quatro anos e meio não se constrói sozinho (nem sozinha). Durante a realização deste trabalho, tive o privilégio de conhecer muitas pessoas e vivenciar muitas experiências que, de alguma forma, deixaram suas marcas nesta tese. Assim, agradeço aqui:

Ao CNPQ pela concessão da bolsa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, pela formação qualificada e pela oportunidade de cursar disciplinas em outros PPGs que possibilitaram o enriquecimento desta pesquisa.

À professora Margarete Schlatter, pelos anos de aprendizado que me fizeram refletir sobre minhas práticas pedagógicas, pela orientação atenta e pela leitura cuidadosa deste trabalho.

Às professoras Márcia Viegas, Simone Sarmento e Anamaria Welp, pela confiança na proposta que tenho desenvolvido nesses anos e pelas oportunidades de trabalhar com formação inicial e continuada de professores de língua adicional dentro e fora da UFRGS.

À professora Luciana Del-Ben, por me aceitar como um “estranho no ninho” no PPG Música e pelas significativas contribuições na qualificação e na defesa que deram novos contornos a esta pesquisa.

À professora Luciene Simões, pelas sugestões e críticas construtivas desde o primeiro semestre do doutorado e por me ajudar a (re)situar a canção no seu lugar no mundo.

À professora Cloris Torquato, por ter aceito o convite para ser banca e pelas suas contribuições para a versão final deste trabalho.

À Escola Bem Brasil, à Simone Kunrath, à Letícia Santos, por ter sempre as portas abertas para me receber quando precisei, e em especial à Graziela Andrighetti, pela parceria produtiva e por me mostrar a importância e o privilégio do trabalho em equipe.

Aos colegas de Pós-Graduação Andréa Mangabeira, Daniela Mittelstadt, Éverton Costa, Gabriela Bulla, Lia Schulz, Maitê Gil, Melissa Fornari, Simone Carvalho e William Kirsch, pelas conversas, trocas de ideias e momentos de desabafo tão importantes em tantas ocasiões.

Aos amigos que fiz durante o meu percurso acadêmico, André Fuzer, Bruna Morelo, Camila Dilli, Michele Carilo e Guto Leite, que tem me acompanhado desde 2008 e que espero que, mesmo com a distância, permaneçam assim.

Ao Pablo Trindade e ao Expresso 25, pelos 10 anos de amizade, aprendizagem e pelos inúmeros momentos de prazer cantando em bando.

Aos meus pais, Marta e João Fernando, e aos meus irmãos, Gabriela, Fernando, Marilia e Nil, pelo exemplo de vida, pelo eterno apoio e incentivo.

E, por fim, à Laura e ao Bruno, por compreender que a minha ausência em alguns momentos tinha um objetivo maior e, principalmente, por tudo o que significam pra mim.

RESUMO

Partindo do pressuposto de que a canção é um gênero discursivo formado por letra e música e de que, consequentemente, os sentidos de uma canção decorrem da articulação entre as duas materialidades, esta tese tem como objetivo discutir de que modo o uso de canções em aulas de línguas, mais especificamente de português como língua adicional, pode promover o desenvolvimento do letramento literomusical dos educandos, através de uma proposta pedagógica interdisciplinar. Com base na compreensão de letramento como práticas sociais mediadas pela escrita, em estudos sobre letramento literário e educação musical, proponho que letramento literomusical seja entendido como o estado ou condição daquele que, por construir e refletir sobre os sentidos de uma canção a partir das suas duas linguagens constitutivas e da sua articulação e por (re)conhecer o que representa para a sua comunidade musical, participa das práticas sociais e dos discursos que se constroem a partir de canções e posiciona-se criticamente em relação a elas. Isso envolve, por exemplo, reconhecer e interpretar as ações que estão sendo mediadas pela canção e, nessa interpretação, compreender os valores que a permeiam e a interlocução projetada. O conceito de letramento literomusical aliado à noção de canção como constelação de gêneros, também proposta neste trabalho - a qual é formada por tantos gêneros discursivos *canção de gênero musical* (como canção de bossa nova e canção de funk carioca) quanto os gêneros musicais existentes - permitem vislumbrar a multiplicidade de práticas de letramento literomusicais diretamente relacionadas aos usos e funções sociais associados aos diferentes gêneros *canção de gênero musical*, práticas essas que podem variar em função do contexto sociocultural, do campo de atividade e momento em que ocorrem e dos participantes que nelas se engajam. A proposta pedagógica apresentada neste trabalho é ilustrada em uma unidade didática que tem a canção de funk carioca como gênero estruturante. A unidade propõe uma coletânea de tarefas para o estudo e a discussão de um repertório de canções representativas do gênero e de outros textos que podem ajudar a (re)construir as práticas sociais mediadas pelo funk carioca para buscar um entendimento mais abrangente que possibilite ao educando decidir se e como o quer participar delas. A proposta pedagógica se alinha a uma perspectiva de educação linguística que tem como objeto de estudo textos que atualizam diferentes gêneros discursivos a fim de desenvolver as práticas de leitura e escrita dos educandos e ampliar sua participação em diferentes esferas da sociedade.

ABSTRACT

Based on the assumption that songs are a speech genre consisting of both music and lyrics and that, consequently, its meanings derive from the articulation between both languages, this research aims to discuss how the use of songs in language teaching, more specifically in the teaching of Portuguese as an Additional Language, can develop students' literomusical literacy through an interdisciplinary pedagogical proposal. Grounded on the concept of literacy as social practices mediated by written language and bringing contributions from studies on literary literacy and music education, literomusical literacy is conceived as the state or condition of those who participate in social practices mediated by songs and discourses that emerge from songs and take a critical stand on them because they are able to understand and reflect upon their verbal and musical components, on how they articulate to build certain meaning effects and on how they relate to their musical community. Participating in social practices mediated by songs and discourses that emerge from songs involves recognizing and interpreting the actions that are being mediated by songs, and through this interpretation, to be able to understand the values underlying them and the target interlocutors. The concept of literomusical literacy allied to the understanding that song is a genre constellation formed by as many speech genres *musical genre song* (such as bossa nova song and funk carioca song) as there are musical genres may bring to light the multiplicity of literomusical literacy practices connected to the social uses and functions associated with the different speech genres *musical genre songs*, which may vary according to the sociocultural context, the sphere of activity and the moment in which they occur, as well as to those who engage in them. The pedagogical proposal presented in this work is shown in more detail in a lesson plan designed to teach funk carioca. The teaching materials created comprise a set of tasks designed to promote the study and discussion of a collection of representative funk carioca songs and of other texts which may help (re)construct the social practices mediated by this speech genre aiming to foster a deeper understanding of these social practices so that the students can decide whether and to what extent they wish to engage in these practices. This pedagogical proposal is aligned with a perspective of linguistic education whose objective is the study of texts of different speech genres aiming at developing students' reading and writing practices and increase their participation in different social spheres.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12
1 A CANÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE PLA 21
1.1 A canção nos livros didáticos 23
1.2 Análise das tarefas 30
1.2.1 Compreensão escrita 30
1.2.2 Compreensão oral 36
1.2.3 Produção Escrita 37
1.2.4 Aspectos da canção enquanto gênero do discurso 38
1.3 O lugar e o papel da canção nos livros didáticos analisados 39
2 A CANÇÂO NA ÓTICA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS: UMA CONSTELAÇÃO DE GÊNEROS 43
2.1 O papel do enunciado na concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin 44
2.2 Gêneros do discurso 48
2.3 Canção: letra e música na ótica dos gêneros discursivos 53
2.3.1 A canção popular brasileira: um discurso literomusical 55
2.3.2 Letra 63
2.3.3 Música 68
2.4 Canção como constelação de gêneros 78
3 LETRAMENTO LITEROMUSICAL: PRÁTICAS SOCIAIS MEDIADAS PELA CANÇÃO 87
3.1 Leitura e escrita como práticas sociais 91
3.2 Letramento literário 99
3.3 Educação musical 104
3.4 Letramento literomusical 110
4 CANÇÃO: LETRA E MÚSICA NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL 117
4.1 Compreensão da canção e do gênero *canção de gênero musical* 119
4.2 Formação de ouvintes e ampliação de repertório 123
4.3 Fruição e apreciação 133
4.4 Efeitos de sentido literomusicais 136
4.4.1 Letra e melodia 137
4.4.2 Letra e ritmo 145

4.4.3 Letra e harmonia 147
4.4.4 Letra e gênero musical 151
5 O FUNK CARIOCA É A CARA DO RIO DE JANEIRO? UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITEROMUSICAL 156
5.1 O funk carioca 159
5.2 A unidade de funk carioca 163
5.2.1 Pra começar 165
5.2.2 Conhecendo a canção – Rap da Felicidade 166
5.2.3 Conhecendo a canção – Diretoria 168
5.2.4 Refletindo sobre as canções – o funk carioca e os MCs 170
5.2.5 Ouvindo música 172
5.2.6 O que pensam sobre isso? 174
5.2.7 Produção escrita 175
5.2.8 Conhecendo mais 176
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 178
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 184
APÊNDICE A – Breve apresentação das coleções analisadas 198
APÊNDICE B – Unidade didática 202

LISTA DE FIGURAS, QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS

Figura 1 – Trecho da tarefa sobre *A Banda* 32
Figura 2 – Trecho da tarefa sobre *O Barquinho* 33
Figura 3 – Trecho da tarefa sobre *Sinal Fechado* 34
Figura 4 – Trecho da tarefa sobre *Trem das Onze* 34
Figura 5 – Trecho da tarefa sobre *Conversa de Botequim* 35
Figura 6 – Trecho da tarefa sobre *Asa Branca* 35
Figura 7 – Trecho da tarefa sobre *Conversa de Botequim* 36
Figura 8 – Trecho da tarefa sobre *Uma Partida de Futebol* 37
Figura 9 – Trecho da tarefa sobre *As Mariposa* 37
Figura 10 – Trecho da tarefa sobre *Coimbra* 39
Figura 11 – Constelação dos gêneros c*hats* 83
Figura 12 – Canção como constelação de gêneros 85
Figura 13 – Sugestões para o estudo da canção em relação ao seu contexto histórico 125
Figura 14 – Ritmo como *word painting* 146

Quadro 1 – Elementos constitutivos do gênero canção 81
Quadro 2 – Objetivos pedagógicos para o uso de canções visando ao letramento literomusical 118
Quadro 3 – Quadro para o reconhecimento de instrumentos presentes na canção 129

Tabela 1 – Número de canções presentes nas coleções analisadas 23
Tabela 2 – Canções mais recorrentes nos LDs analisados 24
Tabela 3 – Número de canções com tarefas por coleção 29
Tabela 4 – Seções em que há a presença de canções nos LDs analisados 29
Tabela 5 – Tabela para o reconhecimento de elementos da linguagem musical 129

Gráfico 1 – Gêneros musicais das canções mais recorrentes 25
Gráfico 2 – Compositores com maior ocorrência nos LDs analisados 26
Gráfico 3 – Tipos de perguntas de leitura presentes nos LDs 31

“Não é possível ir falando em canção comercial popular como se ela tivesse um uso puramente estético-contemplativo, como se ela fosse um objeto de arte exposto num museu ou executado sobriamente numa sala de concerto. Uma das dificuldades de se falar sobre ela é levar em consideração a multiplicidade dos seus usos, que corresponde à multiplicidade dos modos como ela é escutada.”

(José Miguel Wisnik)

INTRODUÇÃO

É bastante comum ouvir relatos de estrangeiros que tiveram seu primeiro contato com a língua portuguesa através da audição de uma canção brasileira[1] no rádio, na televisão, na Internet ou um filme. Antes mesmo de conhecer o país, esses ouvintes já entraram em contato com timbres, batidas musicais e ritmos aliados a palavras e versos (talvez inicialmente incompreensíveis, mas com uma sonoridade peculiar), que acabam por tomar parte na sua própria representação do país, reforçando ou, por vezes, desconstruindo estereótipos bastante comuns, como o Brasil ser o país do futebol, do carnaval e do samba.

A canção popular brasileira é um dos nossos produtos culturais mais conhecidos e reconhecidos internacionalmente. Desde a década 1960[2], artistas da bossa nova e da MPB tais como Tom Jobim, João Gilberto, Caetano Veloso, Chico Buarque, Gilberto Gil e Elis Regina, entre diversos outros, podem ser considerados mensageiros de elementos da cultura brasileira, materializando-os em versos de cunho poético associados a melodias e harmonias sofisticadas e a ritmos cheios de síncopes e contratempos. Mais recentemente, canções representantes de outros gêneros musicais produzidos no país, como o axé de Ivete Sangalo e de Cláudia Leitte, o sertanejo universitário de Michel Teló, Luan Santana e Gusttavo Lima, o funk carioca com uma levada pop de Naldo Benny e de Anitta, têm rodado o mundo e tocado em bares, discotecas e rádios dentro e fora do país.

No Brasil, a canção popular ocupa um lugar bastante distinto na cultura devido aos diversos papeis que exerce na nossa sociedade, uma vez que "é arte, diversão, fruição, produto de mercado e, por tudo isso, uma referência cultural bastante presente no dia a dia" (HERMETO, 2012, p. 12). Nas suas letras, podemos encontrar histórias, crônicas, relatos, diálogos, ou seja, representações das múltiplas realidades de um país-continente permeado por diferentes culturas e povos que se veem retratados nos sambas, nos carimbós, nas músicas sertanejas, nos forrós e nas milongas, que compõem uma parte do amplo mosaico dos gêneros musicais brasileiros. Nas suas músicas, as batidas e timbres produzidos a partir de instrumentos acústicos, elétricos, eletroacústicos e eletrônicos formam uma amálgama sonora que nos remete a diferentes regiões do Brasil, permitindo ao ouvinte viajar pelo país sem sair do lugar. Por essas (e outras) razões,

---

[1] Embora o recorte desta pesquisa seja a canção produzida no Brasil, a discussão que realizo aqui também diz respeito ao uso pedagógico de canções produzidas nos outros países lusófonos e ao ensino de outras línguas.

[2] Na verdade, embora a música popular brasileira já transitasse por outros países e continentes, como durante a turnê pela Europa do grupo Os Oito Batutas com Pixinguinha, e o sucesso de Carmen Miranda na América Latina e nos Estados Unidos durante os anos 1940, isso se dava de forma assistemática até o momento.

> A música brasileira forma um enorme e rico patrimônio histórico e cultural, uma das nossas grandes contribuições para a cultura da humanidade. [...] Além disso, nossa música foi o território de encontros e fusões entre o local, o nacional e o cosmopolita; entre a diversão, a política e a arte; entre o batuque mais ancestral e a poesia mais culta. Por isso tudo, a música no Brasil é coisa para ser levada muito a sério. (NAPOLITANO, 2005, p. 109).

A canção popular brasileira tem entre suas peculiaridades o fato de que muitos compositores e letristas lançam mão, em maior ou menor grau, de recursos mais tipicamente encontrados em gêneros literários e poéticos (tais como um léxico mais sofisticado, o uso de linguagem conotativa, rimas, metáforas, aliteração, etc.). Isso faz com que a fronteira entre os gêneros *letra de música* e *poema* seja bastante permeável, a ponto de aquela ser comumente vista como esta. Apesar de a linha que separa a canção popular e a literatura no Brasil ser bastante tênue (desde o surgimento e consolidação da canção popular), ela foi historicamente rompida por Vinicius de Moraes no final dos 1950. Ao trocar o livro pelo disco como suporte para a sua poesia, Vinicius influenciou novos cancionistas e abriu o caminho para "gerações de compositores e letristas leitores dos grandes poetas modernos, como Carlos Drummond de Andrade, João Cabral, Manuel Bandeira, Mário de Andrade ou Cecília Meireles" (WISNIK, 2004a, p. 216). Poetas e escritores como Aldir Blanc, Paulo César Pinheiro e Antônio Cícero produzem parte da sua obra como letristas; compositores como Chico Buarque, Caetano Veloso, Celso Viáfora e Vitor Ramil são também escritores de prosa.

A visão da canção em estreita relação com a literatura também está presente nos principais documentos de referência para o ensino de línguas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RC), nos quais a mesma é compreendida como um gênero literário de suporte oral (BRASIL, 1998; RIO GRANDE DO SUL, 2009). Embora essa relação entre letras de canção e literatura não seja isenta de controvérsias (COSTA, 2003), o entendimento de que a canção é um gênero literário parece estar relacionado aos recursos de linguagem literária e poética que a compõem (em maior ou menor grau) e ao efeito estético pretendido. Essas características requerem que o ouvinte esteja atento não somente à história sendo contada, mas também a *como*[3] está sendo contada.

Se por um lado há gêneros musicais brasileiros que apresentam um alto grau de sofisticação no que concerne às letras, o mesmo pode ser dito com relação às músicas. Ao afirmar que "a riqueza musical que existe sobre as terras brasileiras é, sem dúvida, uma das

[3] Ressalto que, na perspectiva de educação linguística à qual esta pesquisa se afilia, a ênfase no *como* algo é dito ou escrito não diz respeito apenas aos gêneros literários, mas sim a todos os gêneros discursivos.

mais abundantes e motivadoras matérias-primas culturais do planeta", entendo que o maestro Júlio Medaglia (2003, p. 142) se refere à variedade musical presente nos diferentes timbres, ritmos, harmonizações e modos materializados na ampla diversidade de gêneros musicais produzidos no país. Ilustrando com apenas duas regiões do país, podemos citar, por exemplo, alguns dos diferentes gêneros que formam a música nordestina (o baião, o forró, o coco, o frevo) e a música gaúcha (a milonga, a vaneira, a rancheira, o vaneirão). Ademais, gêneros como a MPB e a bossa nova são reconhecidos nacional e internacionalmente por suas melodias trabalhadas, suas harmonias refinadas e seu ritmo sincopado.

Por compreender o lugar distinto que a canção popular ocupa na cultura do Brasil e a sua riqueza cultural que, como vimos, materializa-se tanto nas letras quanto nas músicas, concordo com Barbosa (2001) quando afirma que

> Em nosso país, a música (assim como a culinária e outros elementos da nossa cultura) é depositária da pluralidade cultural que nos marca, e é esse caráter plural que nos fornecerá índices importantes sobre diversos aspectos da nossa cultura. Podemos, portanto, dizer que uma proposta do ensino de Português como Língua Estrangeira, através da música, apresenta-se pertinente, possível e produtiva, por ela ser a manifestação cultural mais importante no Brasil. (BARBOSA, 2001, p.3).

Porém, apesar de a autora ter apontado nessa direção há treze anos, ainda são poucos os trabalhos específicos na área de ensino e aprendizagem de Português como Língua Adicional[4] (PLA) que propõem orientações pedagógicas para o uso de canções em sala de aula. Estudos como Faria (2009), Coelho de Souza (2009), Souza (2010), Barbosa, N. (2011), Figueiroa (2011) e Tonelli (2012) discutem os benefícios e especificidades da utilização desse recurso pedagógico em aulas de PLA, ressaltam a sua grande riqueza cultural e trazem propostas concretas de materiais didáticos e planos de aula que têm a canção como texto central. Entretanto, apesar do aprofundamento das discussões e da produtividade das propostas presentes nesses estudos (especialmente no que diz respeito ao tratamento dado aos aspectos culturais retratados nas letras), o que ainda se observa na grande maioria[5] desses trabalhos é uma proposta de práticas pedagógicas que enfocam essencialmente o estudo da

---

[4] Utilizo o termo *língua adicional* com base nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009) e em Schlatter e Garcez (2012) por entender que seu uso expressa um entendimento de que a aprendizagem de uma nova língua acrescenta-a ao repertório do educando. Dessa forma, essa língua passa a também pertencer ao aluno, não sendo assim *estrangeira* a ele.

[5] Em Coelho de Souza (2009) e Barbosa, N. (2011), percebe-se uma preocupação em tratar a canção enquanto gênero do discurso e também abordar elementos musicais para a atribuição de sentidos da canção, porém de modo ainda bastante incipiente.

letra desvinculada da linguagem musical[6], sendo esta ignorada para a atribuição de sentidos. Sobre essa questão, Napolitano (2005) [7] afirma que

> Este recorte, por mais justificado que seja, traz em si alguns problemas: além de reduzir o sentido global da canção, desconsidera aspectos estruturais fundamentais da composição deste sentido: como o arranjo, a melodia, o ritmo e o gênero. Muitas vezes o impacto e a importância social da canção estão na forma como ela articula a mensagem verbal explícita à estrutura poético-musical como um todo. (NAPOLITANO, 2005, p. 96).

Além disso, nesses trabalhos não se percebe uma preocupação em promover o entendimento da canção enquanto gênero discursivo, isto é, não há referência a questões relacionadas a quem a compõe, para quem, por quê, onde e quando, isto é, à interlocução projetada e aos seus contextos de produção, circulação e recepção.

Ao ouvirmos uma canção, entramos em contato com um enunciado sincrético formado por duas linguagens (a verbal e a musical) em constante relação dialógica, o que quer dizer que letra e música podem reforçar, atenuar ou subverter o(s) sentido(s) uma da outra. Além disso, os sentidos da canção também decorrem dos seus diferentes usos e da compreensão da interlocução por ela projetada. Por esse motivo, entendo que, se partimos de uma perspectiva de ensino de línguas que tem como objeto de estudo os textos de diferentes gêneros discursivos e as práticas de linguagem a eles associadas (BRASIL, 1998; RIO GRANDE DO SUL, 2009; SCHLATTER e GARCEZ, 2012; SIMÕES et al, 2012), uma proposta de abordagem da canção em aulas de línguas deveria abarcar as suas duas linguagens constitutivas e refletir sobre o seu papel social.

Indo ao encontro dessa ideia, esta tese tem como objetivo discutir de que modo o uso da canção popular brasileira (enquanto gênero discursivo formado por uma materialidade verbal e outra musical) em aulas de português como língua adicional pode promover o desenvolvimento do letramento literomusical[8] dos alunos. Ter o letramento literomusical dos educandos como objetivo do uso de canções em aulas de línguas implica em torná-los aptos para participar de modo mais informado, qualificado e crítico das práticas sociais nas quais a

---

[6] Entendo o estudo apenas da letra como um possível recorte metodológico. Porém, numa perspectiva de estudo ancorada no conceito de gêneros do discurso, como a aqui defendida, torna-se fundamental tratar a canção enquanto gênero formado por letra e música.

[7] Embora o autor refira-se ao estudo da canção como fonte histórica, acredito que os mesmos apontamentos deveriam ser levados em conta no seu estudo no ensino de línguas. Interessantemente, na área da História, o estudo da canção enquanto produto cultural formado por letra e música já vem sendo discutido em trabalhos como Napolitano (2005) e Hermeto (2012), entre outros.

[8] Utilizo o termo literomusical com base em Costa (2002, 2003) para salientar a ligação entre a canção e a literatura, especialmente, na canção produzida no Brasil. A discussão sobre esse conceito será realizada no capítulo 3.

canção[9] medeia as (inter)ações dos participantes, através de uma compreensão mais aprofundada dos elementos verbais, musicais e literomusicais e do (re)conhecimento dos seus contextos de produção, circulação e recepção, e dos usos, funções e das práticas sociais a ela atreladas. Desse modo, espera-se instrumentalizar o aluno para, entre outras coisas, ser capaz de posicionar-se e justificar sua reação frente a uma canção não apenas com base no seu gosto pessoal, mas a partir de diferentes elementos presentes no conteúdo temático, no estilo e na construção composicional das duas linguagens e no (re)conhecimento da comunidade musical (FABBRI, 1981) à qual está atrelada e dos valores a elas atribuídos.

Neste trabalho, proponho o que estou denominando *letramento literomusical* por entender que uma participação mais qualificada, crítica e informada em práticas sociais nas quais a canção ou gêneros verbomusicais (como os cantos de torcida, os hinos religiosos, as canções de ninar) e em discursos que se constroem a partir de canções requer a mobilização de um conjunto de conhecimentos e habilidades distinto daquele necessário para participar de práticas sociais mediadas por textos escritos. Por exemplo, no caso da canção - gênero da esfera literomusical - torna-se necessário lançar mão de habilidades e competências que transcendem a construção de sentidos a partir da linguagem verbal, uma vez que "a canção exige uma tripla competência: a verbal, a musical e a literomusical, sendo esta última a capacidade de articular as duas linguagens" (COSTA, 2002, p. 107).

Esta pesquisa dá continuidade aos meus estudos sobre o uso de canção no ensino de PLA iniciados durante a realização da minha monografia de conclusão de curso intitulada *Canção brasileira: proposta de material didático para um curso de português como língua adicional* (COELHO DE SOUZA, 2009). Nela, apresento o curso que elaborei para o Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e abordo o uso da canção em aulas de línguas, sugerindo possíveis objetivos de ensino para a elaboração de tarefas pedagógicas com base nesse gênero. Nesse curso, cada unidade foi elaborada com base em um gênero musical, ilustrado a partir do estudo mais aprofundado de uma canção e da audição de quatro outros exemplos, como forma de ampliar a visão dos alunos sobre o gênero em foco. Entre os objetivos da disciplina estão a promoção da reflexão sobre temas presentes nas letras das canções estudadas e sua relação com a cultura brasileira e a do país de origem dos alunos, a identificação de elementos musicais mais característicos de cada um dos gêneros estudados e o desenvolvimento da percepção musical do aluno através do reconhecimento desses elementos (COELHO DE SOUZA, 2009).

---

[9] Não apenas canções, mas qualquer gênero formado pelas linguagens verbal e musical, como os hinos, as cantigas de roda, os *jingles* etc.

Durante a revisão bibliográfica realizada para a monografia, percebi que, na maior parte dos estudos sobre o uso de canção em aulas de línguas por mim analisados, há um enfoque somente no estudo da letra, em detrimento de uma compreensão mais holística que leve em conta a linguagem musical e suas relações com a verbal para a construção dos sentidos da canção. Além disso, apesar desses estudos terem sido escritos após o lançamento dos PCN (BRASIL, 1998), primeiro documento oficial produzido no país a propor os gêneros como objeto de ensino nas aulas de língua portuguesa e línguas estrangeiras (ROJO, 2005), não havia um tratamento da canção como gênero. Por essas razões, o meu projeto de mestrado tinha como objetivo pesquisar como realizar uma abordagem em aulas de línguas que tratasse a canção como gênero discursivo - no sentido de compreender quem se comunica através da canção, com quem, com que propósitos e em que situações sociais – e que levasse em conta suas duas linguagens constitutivas, partindo do pressuposto de que "a música não é *suporte* de verdades a serem ditas pela letra, como uma tela passiva onde se projetasse uma imagem figurativa" (WISNIK, 2004a, p. 174, grifo do autor), mas que é uma linguagem e que produz novos sentidos ao interagir com a letra.

Ao final dos dois anos de mestrado, notei que, apesar dos avanços da pesquisa, algumas das questões a serem abordadas na dissertação estavam ainda incipientes, especialmente no que dizia respeito a um maior aprofundamento da compreensão da natureza da linguagem musical e das suas possíveis articulações com a linguagem verbal na canção. Ademais, percebi que, para um entendimento mais amplo de uma canção, é fundamental ir além da construção de sentidos a partir dos elementos verbais, musicais e literomusicais, mas construí-lo situando a canção em estudo na sociedade onde circula, compreendendo o seu papel social, os valores que lhe são atribuídos e a interlocução por ela projetada. Além disso, busquei aprofundar minha leitura na área de estudos sobre letramento por julgar que essa abordagem teórica pudesse fundamentar uma proposta pedagógica para a canção numa perspectiva social. Tendo essas ideias em mente, o que seria inicialmente uma dissertação teve a possibilidade de mais dois anos e meio de maturação, tornando-se assim esta tese.

Durante esses quatro anos e meio de pós-graduação, tive a oportunidade de compartilhar algumas das ideias desenvolvidas no decorrer da pesquisa através de oficinas e minicursos sobre o uso e a elaboração de materiais didáticos com base em canções para o ensino de línguas. Essas oficinas e minicursos visavam a chamar a atenção dos professores em formação inicial ou continuada para as particularidades do uso de canções em sala de aula, destacando a importância de levar em conta tanto a letra quanto a música para a construção de sentidos. Nelas, discutimos objetivos pedagógicos e realizamos a audição comentada de

trechos de músicas e canções de modo a desenvolver o conhecimento musical no que se refere ao (re)conhecimento de timbres, melodias, ritmos, andamentos, arranjos, entre outros. Nessas ocasiões, tive a oportunidade de trabalhar com professores de diferentes línguas adicionais e observar o interesse desses profissionais por novos conhecimentos e formas de trabalhar a canção em suas aulas. Pude também refletir sobre os materiais que eu tinha proposto para o curso de Canção Brasileira, amadurecer as ideias que apresento neste trabalho e refletir sobre sua factibilidade em diferentes contextos de ensino.

Uma das motivações pessoais para a realização desta pesquisa relaciona-se à minha trajetória de quase dez anos como cantor do Expresso 25, grupo vocal de Porto Alegre especializado em música brasileira, com o qual tive o privilégio de interpretar músicas e canções de compositores consagrados da música nacional e internacional (Tom Jobim, Chico Buarque, Djavan, Astor Piazzola, entre inúmeros outros) em shows realizados em cidades dentro e fora do país. Essa experiência propiciou a ampliação do meu conhecimento musical e sobre a música brasileira, aprimorando a minha formação como músico e cantor, e me permitiu também perceber a importância da música como meio de comunicação e expressão, principalmente em apresentações no exterior, em locais onde não se fala português.

Além disso, outra razão que me motivou a realizar esta pesquisa foi a criação do curso de Canção Brasileira, mencionado anteriormente, que me instigou o interesse em pesquisar sobre o uso de canções em aulas de línguas e a conhecer mais sobre a produção musical do nosso país. Em função da estruturação do curso, pude trabalhar mais de perto e elaborar materiais didáticos com outros colegas do PPE, como Arildo Aguiar, Bruno Coelho, Ana Cristina Balestro e especialmente André Fuzer, com quem criei quatro das oito unidades que compõem o curso. Mais recentemente, para reelaborar a unidade didática que apresento no sexto capítulo deste trabalho, tive a oportunidade de desenvolver uma parceria muito produtiva com Graziela Andrighetti, que havia sido banca da minha monografia de conclusão de curso.

Durante as quatro edições que ministrei da disciplina, estive em contato com alunos de diferentes nacionalidades e provenientes de diferentes continentes que propiciaram um enriquecimento da minha visão tanto sobre a música brasileira quanto sobre a música produzida nos seus países. Com eles, pude também colocar em prática algumas das ideias que estão apresentadas nesta tese e, a partir das reflexões e discussões que realizamos em sala de aula, ponderar sobre quais conhecimentos seriam relevantes para que esses alunos tivessem mais recursos para participar de modo mais efetivo nas práticas sociais mediadas por gêneros musicais brasileiros.

A proposta pedagógica[10] de caráter interdisciplinar que aqui apresento ancora-se em uma visão de educação linguística que têm entre seus objetivos o desenvolvimento do letramento, a promoção da interdisciplinaridade e do autoconhecimento tendo em vista a cidadania e a fruição dos educandos (BAGNO e RANGEL, 2005; SCHLATTER, 2009; SCHLATTER e GARCEZ, 2012; SIMÕES et al, 2012). Nessa perspectiva, as habilidades e competências linguísticas e discursivas dos alunos são aprimoradas através da leitura e produção de textos (orais ou escritos) que atualizam diferentes gêneros do discurso e por meio da promoção de práticas da linguagem a eles associadas. Desse modo, espera-se ampliar e qualificar a participação dos educandos em práticas sociais mediadas pela linguagem em diferentes esferas da atividade humana.

Com base nesse construto teórico, esta pesquisa procura responder a seguinte pergunta norteadora: *como o uso de canções em aulas de PLA pode promover o desenvolvimento do letramento literomusical dos alunos*? Para isso, enfoco as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que objetivos pedagógicos podem ser propostos para o trabalho com canções em aulas de PLA visando à promoção do letramento literomusical dos educandos?
2. Que orientações pedagógicas podem nortear as práticas pedagógicas a fim de atingir esses objetivos?

Para responder a essas perguntas, este trabalho tem como objetivos específicos:

a) fazer um levantamento da abordagem dada à canção em livros didáticos de PLA;
b) analisar as materialidades verbal e musical da canção na perspectiva dos gêneros do discurso a fim de compreender as particularidades desse gênero sob essa perspectiva;
c) delinear um conceito de letramento literomusical alinhado à perspectiva de letramento como práticas sociais;
d) propor objetivos e orientações pedagógicas para o uso de canções em aulas de PLA;
e) sistematizar a proposta desenvolvida, ilustrando-a em uma unidade didática.

A partir desta introdução, esta tese divide-se em mais seis capítulos.

---

[10] A trajetória que levou à elaboração da proposta que apresento neste trabalho acabou por levar-me a áreas do conhecimento bastante distintas, como a educação linguística, o letramento literário e educação musical, entre outras. Em virtude de este trabalho almejar, de alguma forma, instrumentalizar o professor de línguas adicionais com um conhecimento que não está facilmente ao seu acesso, percebi a necessidade de aprofundar o recorte sobre a música e a educação musical em detrimento de questões relacionadas ao ensino de línguas e de literatura, que são igualmente relevantes para a compreensão da canção de forma holística.

No primeiro capítulo, intitulado “A canção nos livros didáticos de português como língua adicional”, apresento um panorama sobre o lugar e o papel da canção nos livros didáticos de PLA a partir da análise de 16 coleções a fim de observar questões relativas à seleção do repertório, à abordagem dada ao estudo de textos desse gênero discursivo e ao conceito de canção subjacente a esses materiais.

No segundo capítulo, “A canção na ótica dos gêneros do discurso: uma constelação de gêneros”, partindo da constatação que nos livros didáticos analisados a canção é vista essencialmente como um gênero somente verbal, procuro compreender a canção na perspectiva dos gêneros discursivos. Para tanto, discorro sobre o papel do enunciado na concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin e da noção de gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados, para, então, analisar as duas materialidades constitutivas da canção (a verbal e a musical) numa ótica discursiva a fim de propor o conceito de canção como constelação de gêneros.

No capítulo “Letramento literomusical: a canção mediando práticas sociais”, com base na noção de letramento como práticas sociais e com contribuições dos estudos sobre letramento literário e educação musical, proponho o conceito de letramento literomusical para tratar do tipo de letramento envolvido na participação em práticas sociais nas quais canções (ou gêneros verbomusicais) medeiam as inter(ações) dos participantes.

No quarto capítulo, intitulado “Canção: letra e música no ensino de português como língua adicional”, com base nos conceitos de canção como constelação de gêneros e de letramento literomusical propostos nos dois capítulos anteriores, discuto as suas implicações para o ensino de PLA a partir da sugestão de cinco objetivos pedagógicos que visam à promoção do letramento literomusical dos educandos e de orientações para que os mesmos possam ser atingidos em sala de aula.

No quinto capítulo, “O funk carioca é a cara do Rio de Janeiro? Uma proposta de letramento literomusical”, a fim de ilustrar a proposta pedagógica de caráter interdisciplinar discutida no capítulo anterior, apresento e analiso uma unidade didática com base no gênero discursivo canção de funk carioca, procurando explicitar de que modo as tarefas pedagógicas nela presentes buscam promover o letramento e o letramento literomusical dos alunos.

Por fim, nas considerações finais, retomo os objetivos da pesquisa e faço uma síntese das principais contribuições deste estudo para o ensino da canção em aulas de (P)LA, procurando apontar temas para novas pesquisas na área.

1 A CANÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

O português brasileiro tem alcançado destaque cada vez maior no mundo globalizado do início do século XXI devido, entre outras razões, ao fato de o Brasil estar entre as cinco principais economias emergentes, junto com a Rússia, Índia, China e África do Sul (BRICS). A crescente procura pelo estudo de PLA pode ser ilustrada pelo aumento no número de inscritos no Celpe-Bras, o exame de proficiência de português brasileiro, que passou de 127 candidatos na sua primeira aplicação em 1998 para mais de 4.000 candidatos dez anos depois (SCHOFFEN, 2009). Para suprir a demanda pelo ensino de português, a área de PLA vem investindo, desde o início da década de 1990, em iniciativas como a fundação de uma sociedade para profissionais desse campo de estudos (a SIPLE[11]), a realização de congressos e seminários em nível nacional e internacional (como o CONSIPLE[12] e o SINEPLA[13]), o desenvolvimento e publicação de materiais didáticos e a criação de cursos e disciplinas com o objetivo de formar professores para atuar nessa área (TROUCHE; JÚDICE, 2005). Mais recentemente, ações como a construção de políticas linguísticas que reúnem os Países Africanos de Língua Portuguesa (PALOP) e a constituição do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (ILLP), com projetos como o Portal de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna[14] (plataforma online que reúne materiais didáticos para o ensino de PLA), dão continuidade a essas iniciativas.

No que concerne à publicação de materiais didáticos de PLA no Brasil, pode-se afirmar que a consolidação do mercado editorial de livros didáticos (LDs) é ainda recente. Apesar de a primeira obra sobre o tema ter sido publicada em 1954[15], até o final da década de 1980, somente quatro outras coleções foram lançadas no Brasil (DINIZ, 2008). Foi somente na década seguinte que a produção nacional de LDs expandiu-se e, por conseguinte, ampliou-se a variedade de obras e de públicos-alvo a elas direcionado, tanto em relação ao nível de conhecimento do idioma quanto à faixa etária dos alunos. Ademais, como aponta Diniz (2008, p. 74), é a partir dessa época que "os LDs passam, cada vez mais, a ser acompanhados por outros materiais, como livro do aluno, livro do professor, livro de exercícios, fitas

---

[11] Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira.
[12] Congresso Internacional da SIPLE.
[13] Simpósio Internacional de Ensino de Português como Língua Adicional.
[14] Para mais informações sobre esse e outros projetos do ILLP, ver http://iilp.cplp.org/home.html.
[15] *Português para Estrangeiros* (Volume 1 e 2) de Mercedes Marchant.

cassetes/CDs, glossários etc.", como forma de constituírem-se em materiais didáticos mais abrangentes e atrativos para os alunos.

Partindo do pressuposto de que os LDs "significam – através do seu conteúdo *e* forma – construções específicas da realidade e maneiras específicas de selecionar e organizar o vasto universo do conhecimento possível"[16] (APPLE; CHRISTIAN-SMITH, 1991, p. 3, grifo dos autores), este capítulo tem como objetivo apresentar um breve panorama sobre o lugar e o papel da canção brasileira em LDs de PLA produzidos no país a fim de compreender de que modo os textos desse gênero são abordados e com quais objetivos. Para isso, analiso os livros-texto de 12 séries (16 volumes) publicadas no Brasil entre 1991 e 2010, buscando verificar se há ocorrências de canções nas obras analisadas e, em caso afirmativo, se há tarefas[17] para abordá-las. Além disso, procuro compreender através dessa análise como a canção - gênero que pressupõe o uso de habilidades específicas para a construção do(s) sentido(s) devido às possíveis integrações entre as linguagens verbal e musical (COSTA, 2003) - é vista nesses materiais didáticos.

O recorte dos LDs selecionados como objeto da análise a ser apresentada é composto por 16 livros-texto de PLA produzidos no Brasil, abrangendo as seguintes séries[18]: *Aprendendo Português do Brasil* (LAROCA; BARA; CUNHA, 2003), *Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros* – Volumes 1 e 2 (LIMA *et al*, 1991; 2005), *Bem Vindo! A língua portuguesa no Mundo da Comunicação* (PONCE *et al*, 2009), *Diálogo Brasil: Curso Intensivo de Português para Estrangeiros* (LIMA; IUNES; LEITE, 2003), *Estação Brasil: Português para Estrangeiros* (BIZON; FONTÃO, 2005), *Fala Brasil* (FONTÃO; COUDRY, 1995), *Falar... Ler... escrever... Português: um Curso para Estrangeiros* (LIMA; IUNES, 1999), *Muito Prazer* (FERNANDES; FERREIRA; RAMOS, 2008), *Novo Avenida Brasil* – Volumes 1, 2 e 3 (LIMA *et al*, 2008, 2009, 2010), *Português Via Brasil – Um Curso Avançado para Estrangeiros* (LIMA; IUNES, 2005), *Terra Brasil: Curso de Língua e Cultura* (DELL' ISOLA; ALMEIDA, 2008) e *Tudo Bem? Português para a nova geração* – Volumes 1 e 2 (PONCE; BURIM; FIORISSI, 2000, 2010). A seleção procurou contemplar obras mais recentes publicadas no Brasil (entre 1991 e 2010), enquanto

---

[16] *They signify - through their content and form – particular constructions of reality, particular ways of selecting and organizing that vast universe of possible knowledge*. Todas as traduções são de minha responsabilidade.

[17] Para fins de análise, foi considerado como tarefa todo enunciado ou conjunto de enunciados que solicita que o aluno leia a letra ou ouça a canção para realizar uma determinada ação. No capítulo 5, retomarei e discutirei esse conceito.

[18] Uma breve apresentação de cada uma das coleções analisadas pode ser encontrada no Anexo I no final deste trabalho.

a escolha do livro-texto como objeto de análise se deu por geralmente apresentar uma maior variedade de tarefas e gêneros discursivos do que o livro de exercícios.

1.1 A canção nos livros didáticos

Com base na análise das 16 obras apresentadas acima, verifica-se que apenas 4 não incluem letras de canções entre os textos apresentados. Ou seja, grande parte (75%) dos LDs investigados propõem, com maior ou menor grau de aprofundamento, o estudo de canções brasileiras[19]. Nessas 12 coleções, foram encontradas 62 ocorrências de textos desse gênero discursivo, divididas da seguinte maneira:

Tabela 1 – Número de canções presentes nas coleções analisadas

Coleção	Número de canções
Aprendendo Português do Brasil (2003) (APB)	6
Avenida Brasil 1 (1991) (AV1)	2
Avenida Brasil 2 (2005) (AV2)	7
Bem-Vindo! (2009) (BV)	3
Diálogo Brasil (2003) (DB)	0
Estação Brasil (2005) (EB)	0
Fala Brasil (2004) (FB)	11
Falar... Ler... Escrever... Português (1999) (FLE)	6
Muito Prazer (2008) (MP)	0
Novo Avenida Brasil 1 (2008) (NAV1)	1
Novo Avenida Brasil 2 (2009) (NAV2)	1
Novo Avenida Brasil 3 (2010) (NAV3)	3
Português Via Brasil (2005) (PVB)	0
Terra Brasil (2008) (TB)	12
Tudo Bem 1 (2000) (TD1)	6
Tudo Bem 2 (2010) (TD2)	4
Total de coleções que incluem canções: 12	**Total de canções: 62**

Como se pode verificar na Tabela 1, as quatro séries que não abordam canções são *Diálogo Brasil*, *Estação Brasil*, *Muito Prazer* e *Português Via Brasil*. Embora todas sejam recentes, tendo sido publicadas entre 2003 e 2008, pelo menos no que concerne à presença da canção nessas obras, elas parecem destoar da tendência verificada por Castro (2006, p. 21) de que a maior parte dos LDs de PLA produzidos a partir de 2001 "apresenta avanços na utilização de textos autênticos de gêneros variados – sejam eles verbais ou não verbais".

[19] Houve a ocorrência de apenas uma canção que não foi produzida no país: *Coimbra*, um fado português.

Percebe-se também que, apesar de a série *Novo Avenida Brasil* ser uma reelaboração da coleção *Avenida Brasil*, nos três volumes daquela houve a redução para cinco canções.

As 62 ocorrências encontradas correspondem a 49 canções diferentes, sendo que apenas nove delas (*Conversa de Botequim, Sinal Fechado, As Mariposa, O Barquinho, Construção, Garota de Ipanema, Uma Partida de Futebol, Pequeno Burguês e Eduardo e Mônica*) somam 22 ocorrências, representando quase um terço (32,26%) do total de canções presentes nos LDs analisados. Com relação às outras 40 canções[20] encontradas, houve apenas uma ocorrência de cada.

Tabela 2 - Canções mais recorrentes nos LDs analisados

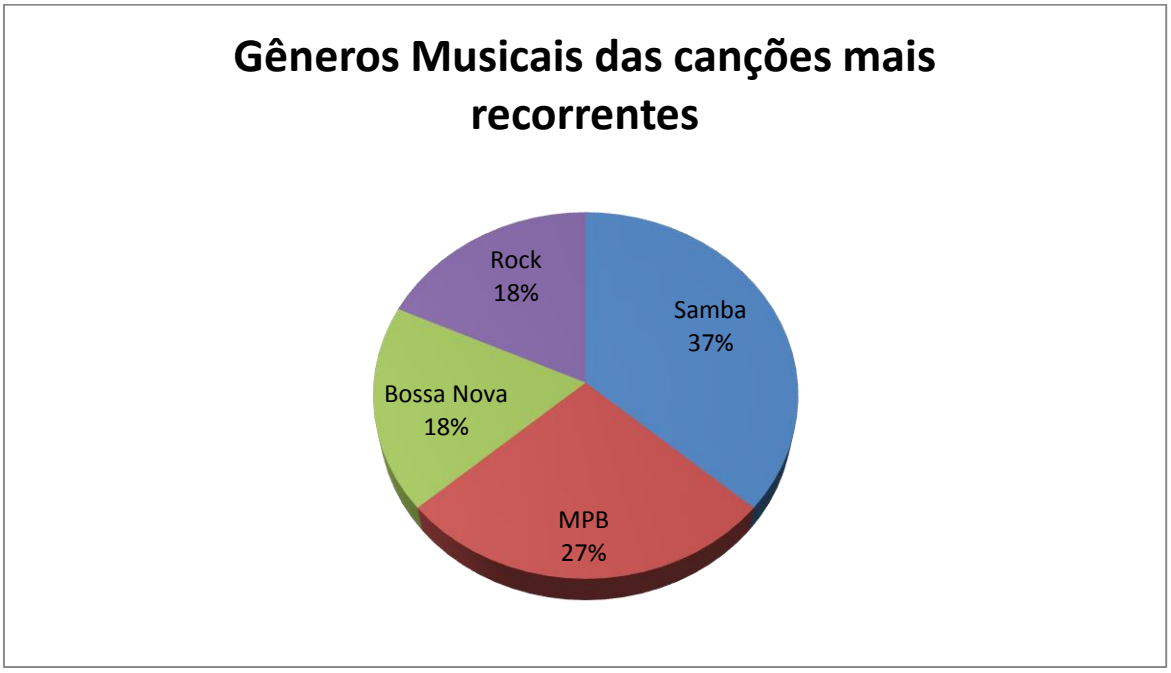
Canção	**Compositor(es)**	**Nº de ocorrências[21]**	**LDs onde ocorrem**
Conversa de Botequim	Noel Rosa	4	AB2, APB, NAB3, TB
Sinal Fechado	Paulinho da Viola	4	AB1, APB, FB, NAB1
As Mariposa	Adoniran Barbosa	2	AB2, NAB3
O Barquinho	Roberto Menescal e Ronaldo Bôscoli	2	AB1, NAB2
Construção	Chico Buarque	2	APB, TD2
Garota de Ipanema	Tom Jobim e Vinicius de Moraes	2	FLE, TB
Uma Partida de Futebol	Samuel Rosa e Nando Reis	2	TB, TD2
Pequeno Burguês	Martinho da Vila	2	AB2, NAB3
Eduardo e Mônica	Renato Russo	2	TD1, TB

[20] *A Banda* (Chico Buarque), *A Casa* (Vinicius de Moraes) *A felicidade* (Tom Jobim / Vinícius de Moraes), *Amante à moda antiga* (Roberto Carlos e Erasmo Carlos), *Asa Branca* (Luis Gonzaga / Humberto Teixeira), *Cabeça, ombro, joelho e pé* (M. Cook, J. Fatt, A. Field, G. Page, J. Field - Versão: Vanessa Alves), *Cada um é como é* (Toquinho), *Canção da América* (Milton Nascimento / Fernando Brandt), *Casa no campo* (Zé Rodrix / Tavito), *Chuva, Suor e Cerveja* (Caetano Veloso), *Coimbra* (Raul Ferrão / José Galhardo), *Eu não sou da sua rua* (Branco Mello / Arnaldo Antunes), *Festa do Interior* (Moraes Moreira / Abel Silva), *Gente tem sobrenome* (Toquinho / Elifas Andreato), *Gostava tanto de você* (Edson Trindade), *Herdeiros do Futuro* (Toquinho / Elifas Andreato), *Hora da razão* (Batatinha / J. Luna), *Liberar geral* (Edybinho / Reinaldo Nascimento), *Marvada Pinga* (Ochelsis Laureano), *O bêbado e a equilibrista* (João Bosco / Aldir Blanc), *País Tropical* (Jorge Benjor), *Pogressio* (Adoniran Barbosa), *Praieiro* (Manno Góes), *Rai das Cores* (Caetano Veloso), *Refazenda* (Gilberto Gil), *Samba de uma nota só* (Tom Jobim / Newton Mendonça), *São Paulo da Garoa* (Murilo Alvarenga / Dieses dos Anjos Gaia), *Se todos fossem iguais a vocês* (Tom Jobim / Vinicius de Moraes), *Sonhar não custa nada! Ou quase nada...* (Paulinho Mocidade / Dico da Viola / Moleque Silveira), *Tarde em Itapoã* (Toquinho e Vinícius de Moraes), *Te ver* (Samuel Rosa / Lelo Zanetti / Chico Amaral), *Tomara* (Vinicius de Moraes), *Trem das onze* (Adoniran Barbosa), *Trem do Pantanal* (Paulo Simões / Geraldo Roca), *Tu tu tu tupi* (Hélio Ziskind), *Um índio* (Caetano Veloso), *Valsa brasileira* (Edu Lobo e Chico Buarque), *Valsinha* (Vinicius de Moraes / Chico Buarque), *Você só...mente* (Noel Rosa / Hélio Rosa), *Você vai gostar (lá no pé da serra)* (Elpídio dos Santos).

[21] As repetições das canções presentes nas séries Avenida Brasil e Novo Avenida Brasil foram consideradas como ocorrências distintas.

Analisando a tabela acima, constata-se que as nove canções com maior ocorrência nos LDs analisados são, originalmente[22], exemplares de gêneros musicais distintos: *Conversa de Botequim*, *As Mariposa* e *Pequeno Burguês* são sambas, *Sinal Fechado* e *Construção* são exemplos de MPB, *O Barquinho* e *Garota de Ipanema* são clássicos da bossa nova, enquanto *Uma Partida de Futebol* e *Eduardo e Mônica* são canções de rock. Como podemos ver no gráfico abaixo, verifica-se que a grande maioria dessas canções (82%) são pertencentes a gêneros musicais considerados de maior prestígio na cultura brasileira (como a bossa nova, a MPB e o samba) tanto nacional quanto internacionalmente. Uma análise global das outras 40 canções permite inferir que os números referentes a esses três estilos de música não seriam muito diferentes, exceto que no equivalente aos 18% referentes somente ao rock, também estariam incluídos gêneros musicais como o axé, o pop-rock e o baião, entre outros.

Gráfico 1 – Gêneros musicais das canções mais recorrentes

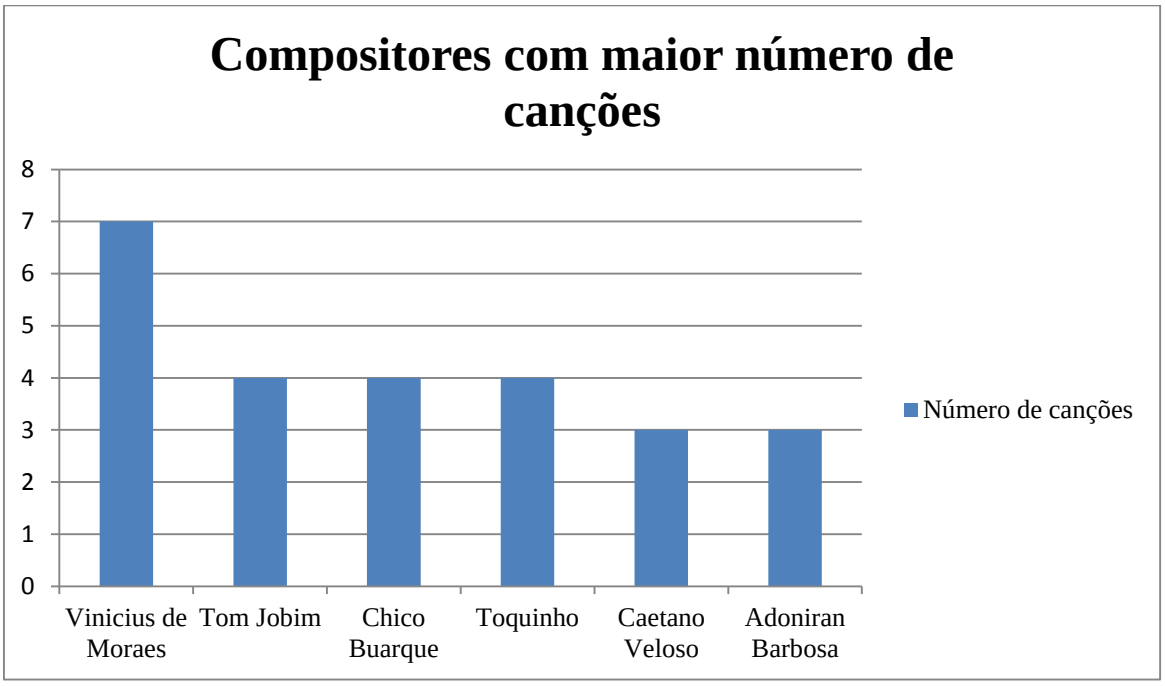


Com relação aos compositores das 49 canções encontradas, foi encontrada uma maior ocorrência de composições de Vinicius de Moraes (7 canções), Tom Jobim (4 canções), Chico Buarque (4 canções), Toquinho (4 canções), Caetano Veloso (3 canções) e Adoniran Barbosa (3 canções)[23]. Com exceção de Elifas Andreato, Noel Rosa e Samuel Rosa, que tiveram duas

[22] Digo originalmente visto que uma mesma canção pode ser regravada em diferentes gêneros musicais.
[23] Para fins de análise, as canções compostas em parceria foram contadas separadamente, ou seja, uma canção como *Garota de Ipanema* (composta por Tom Jobim e Vinicius de Moraes) foi contada como duas ocorrências, uma para cada um dos compositores.

ocorrências cada, todos os outros 46 compositores tiveram apenas uma ocorrência. Similarmente aos números apresentados no Gráfico 1, constata-se no gráfico abaixo que há um predomínio de canções compostas por compositores tipicamente associados à bossa nova (Vinicius de Moraes e Tom Jobim), à MPB (Tom Jobim, Vinicius de Moraes, Chico Buarque, Toquinho e Caetano Veloso) e ao samba (Adoniran Barbosa).

Gráfico 2 – Compositores com maior ocorrência nos LDs analisados



Esses dados apontam para uma seleção de repertório, por parte dos autores dos LDs, que talvez pudéssemos denominar de canônica[24], uma vez que apresenta um recorte de gêneros musicais tradicionalmente valorizados e reconhecidos como representantes da música brasileira dentro e fora do país, em detrimento de uma seleção que abarque a riqueza do cancioneiro popular brasileiro em sua multiplicidade de manifestações musicais. Seria possível afirmar que, pelo menos as canções mais recorrentes dessa coletânea (mas também muitas das outras), são consideradas ícones de uma época e de determinadas gerações:

[24] Neste trabalho, a questão do cânone não será abordada, visto que, para tanto, seria necessário discutir questões complexas referentes a circuitos e práticas que canonizam, ao cânone versus os cânones, a práticas de canonização, entre outros. Para uma discussão sobre a questão do cânone literário, ver Paulino (2004) e os OCEM (BRASIL, 2006).

- a época do rádio e da popularização do disco na década de 30, durante o Estado Novo, em que o samba (como também a própria língua brasileira) foi usado estrategicamente para unificar culturalmente o Brasil;
- o movimento desenvolvimentista do final dos anos 50, período do surgimento também da bossa nova;
- a ditadura no final dos anos 60, época em que a elite universitária do Rio de Janeiro se impôs na cultura brasileira através do Cinema Novo e dos festivais da canção;
- a anistia nos anos 80, período em que o rock brasileiro teve a função social de protesto.

Por um lado, isso pode ser interpretado como uma representação um tanto limitada da canção brasileira, enquanto produto artístico e cultural, pois parte de uma visão da produção musical brasileira prioritariamente de determinados períodos e de gêneros musicais prestigiados e legitimados pela classe (média) de professores de língua portuguesa (e autores desses LDs, em sua maioria publicados em São Paulo e Rio de Janeiro[25])[26]. Essa inferência parece ser corroborada pelo fato de que, dentre as 49 canções encontradas, não há nenhuma ocorrência de canções de rap e de funk carioca, por exemplo, gêneros muitas vezes desprestigiados e até mesmo estigmatizados na sala de aula (e como candidatos a representar o Brasil), mas que têm um público amplo e exercem funções sociais importantes na sociedade. Da mesma forma, podemos notar que o axé, o sertanejo universitário, o samba enredo, gêneros de grande popularidade dentro e fora do país também não são incluídos ou têm apenas uma ocorrência nos LDs analisados. Embora o foco deste trabalho não seja construir critérios para a seleção de repertório de canções para o ensino de PLA[27], defendo a presença de uma maior variedade da produção cultural brasileira nos materiais didáticos. Entendo que uma seleção limitada à repetição do que já está consagrado no cânone (nos materiais didáticos para o ensino de PLA) pouco contribui para ampliar os conhecimentos do

[25] Também é importante lembrar que, como professores e autores de materiais didáticos, selecionamos o que conhecemos. Quanto maior a abrangência de nossas práticas sociais mediadas por canções, ou seja, quanto mais literomusicalmente letrados formos, mais estaremos preparados para selecionar e acolher variedade de repertório em sala de aula e refletir sobre os diferentes usos e valores atribuídos a diferentes canções.

[26] Uma das razões para esse prestígio também pode ser uma maior sofisticação dessas canções no que diz respeito à elaboração das letras e da música (se comparadas a canções de axé ou sertanejo universitário, por exemplo). Hoje essas canções parecem ser pouco conhecidas pelo público jovem, principalmente considerando a grande exposição à música popular massiva, atualmente campo altamente produtivo em termos de composições, investimentos em produção e divulgação.

[27] É importante lembrar que a seleção de textos autênticos também está atrelada a questões legais como a obtenção de direitos autorais para a publicação da obra no livro.

aluno em relação à diversidade do que é produzido no Brasil, à relação dessa produção artística com o cancioneiro de outras culturas, seja ela em português ou em outras línguas, e à participação mais autoral e crítica nas práticas sociais contemporâneas mediadas pela canção.

Por outro lado, é importante ressaltar que, em muitos casos, a razão para a inclusão de uma dada canção não parece estar relacionada ao gênero musical, mas sim a um determinado recorte linguístico. Além de serem canções que remetem a temas de relevância para a discussão sobre a história social, política e cultural do país, muitas delas são também narrativas e apresentam recursos linguísticos (vocabulário de certos campos semânticos, determinadas estruturas gramaticais e pronúncia clara) considerados relevantes para o ensino de português como língua adicional. Isso pode ser visto, por exemplo, nas tarefas propostas para o estudo da canção *Sinal Fechado*, que, em três[28] das suas quatro ocorrências nos LDs analisados, tem como objetivo enfocar expressões de saudação, cumprimentos e cortesia presentes na letra. Da mesma forma, a canção *Gente Tem Sobrenome*[29] é apresentada apenas através de um trecho (Todas as coisas têm nome / Casa, janela e jardim / Coisas não têm sobrenome / Mas a gente sim) junto com a conjugação do verbo *ter* no presente do indicativo e seguido por uma tarefa que solicita que os alunos completem dez frases com a forma adequada desse verbo, sem nenhuma tarefa de leitura ou compreensão oral. Como discuto mais adiante, a análise dos recursos linguísticos (associados aos recursos musicais) de uma canção é importante para entendê-la e, para o aprendiz de PLA, pode ser altamente relevante para que perceba ou memorize, de modo leve e divertido, como se usa determinado recurso linguístico em português, já que as canções são exemplos autênticos da língua em uso. Mas limitar a seleção do repertório e o trabalho em sala de aula a esse critério seria incoerente com a visão de canção como gênero do discurso que proponho aqui.

No que se refere à abordagem da canção nos LDs pesquisados, como podemos constatar na tabela abaixo, das 62 canções encontradas, apenas 34 (54,84%) incluem tarefas para sua leitura e/ou audição. Isso quer dizer que pouco mais da metade das canções encontradas são de fato abordadas, enquanto não é dado nenhum tratamento pedagógico à outra metade. Do mesmo modo, pode-se verificar que, embora as obras *Fala Brasil* e *Terra Brasil* sejam as que incluem o maior número de canções - com 11 ocorrências e 12 ocorrências, respectivamente - apenas uma canção em cada uma das duas obras é acompanhada por tarefas.

---

[28] Avenida Brasil 1, Aprendendo Português Brasileiro e Novo Avenida Brasil.
[29] Tudo Bem 1.

Tabela 3 – Número de canções com tarefas por coleção

Coleções	Canções presentes	Canções com tarefas
Aprendendo Português Brasileiro	6	5
Avenida Brasil 1	2	2
Avenida Brasil 2	7	7
Bem-Vindo!	3	1
Fala Brasil	11	1
Falar... Ler... Escrever...	6	5
Novo Avenida Brasil 1	1	1
Novo Avenida Brasil 2	1	1
Novo Avenida Brasil 3	3	3
Terra Brasil	12	1
Tudo Bem 1	6	3
Tudo Bem 2	4	4
Total: 12	**Total: 62**	**Total: 34**

A tabela abaixo apresenta as seções dos livros nos quais as canções são apresentadas. Percebe-se que, com exceção das canções pertencentes à seção *Intervalo*, praticamente nenhuma das canções incluídas em seções cujos títulos expressam ideias associadas à descontração e lazer (como *Recreio*, *Música* e *Sons da Terra*) são acompanhadas por tarefas. Nesses livros, a audição da canção parece estar associada somente a um momento de descontração em sala de aula. Por outro lado, verifica-se que nas demais seções – *Atividades*, *Leitura Suplementar*, *Exercício* e as seções *A*, *B* e *D* das séries *Avenida Brasil* e *Novo Avenida Brasil* –, todas as canções estão vinculadas a tarefas, as quais passo a analisar a seguir.

Tabela 4 - Seções em que há a presença de canções nos LDs analisados

Coleção	Seções	Nº de canções	Nº de canções com tarefas
APB	Atividades (Música Popular Brasileira)	4	4
APB	Recreio	1	0
APB	Leitura Suplementar	1	1
AV1	D1, D2	2	2
AV2	A3, B1, D1, D2	7	7
BV	Exercício	3	1
FB	Música	11	1
FLE	Música	1	0
FLE	Intervalo	5	5
NAV1	D1	1	1
NAV2	D2	1	1
NAV3	D, A, D1	3	3

TB	Sons da Terra	12	1
TD1	Música[30]	3	0
TD1	Exercício	3	3
TD2	Exercício	4	4

1.2 Análise das tarefas

Uma análise mais detalhada das 34 tarefas[31] permite verificar que as questões que as compõem podem ser classificadas em quatro categorias, sendo que duas englobam a grande maioria das ocorrências: perguntas de leitura e perguntas de compreensão oral. Além dessas duas categorias, há algumas tarefas que contêm questões que enfocam algum tipo de produção escrita ou algum aspecto textual específico (como acentuação), enquanto há outras que levam em conta, mesmo que de modo incipiente, usos sociais e reações à canção enquanto gênero do discurso. Passo agora a discorrer sobre os quatro tipos de tarefas[32] encontradas nos LDs analisados, descrevendo seus objetivos e trazendo exemplos.

1.2.1 Leitura

Das 34 tarefas analisadas, 21 englobam perguntas que enfocam a leitura da letra da canção com diferentes objetivos. A fim de melhor compreendê-los, lanço mão da tipologia de perguntas de compreensão proposta por Marcuschi (2001), que as divide em nove categorias[33]: a cor do branco de Napoleão (resposta incluída na própria pergunta), cópias (transcrição de informações no texto), objetivas (identificação de informações explícitas no texto), inferenciais (relação de conhecimentos textuais com outros tipos de conhecimento), globais (envolvem o texto como um todo), subjetivas (relacionadas superficialmente ao texto, envolvem a opinião do aluno), vale-tudo (admitem qualquer resposta), impossíveis (só podem ser respondidas com conhecimentos externos ao texto) e metalinguísticas (relativas a questões

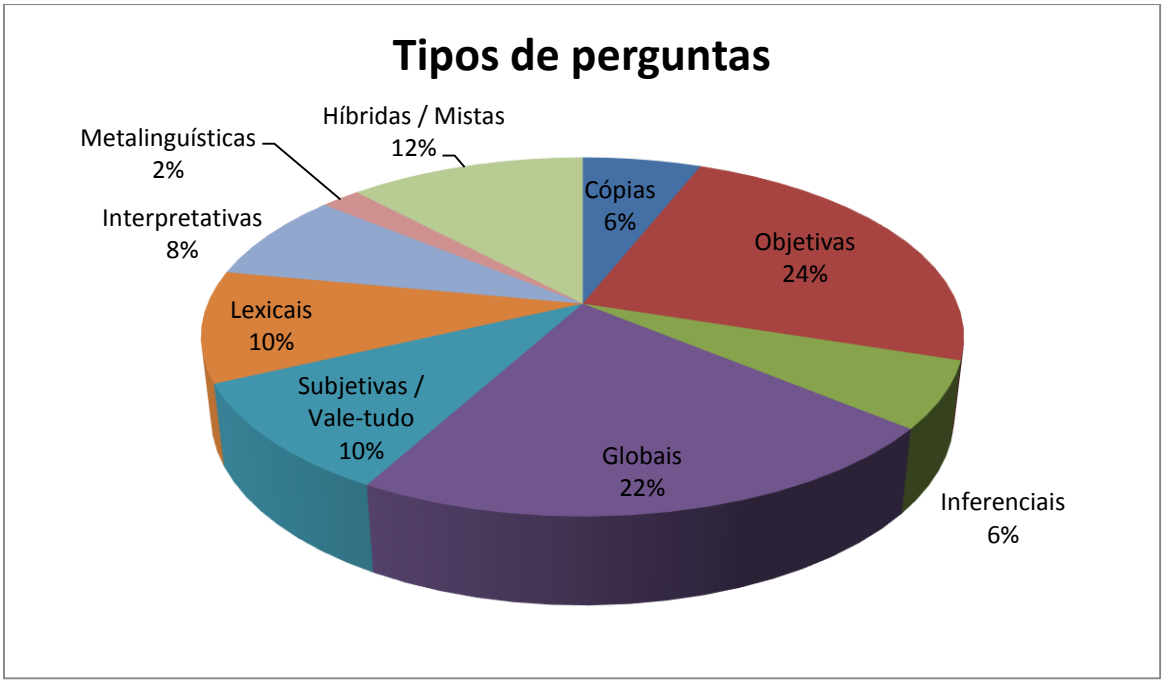
[30] Embora não tenha título, esta seção apresenta a letra da canção em um *box* separado com um desenho de um teclas de piano acima.
[31] Para fins quantitativos, as tarefas sobre as canções presentes tanto na coleção Avenida Brasil 1 e 2 quanto na série Novo Avenida Brasil 1, 2 e 3 foram contadas como distintas, mesmo sendo iguais ou praticamente iguais.
[32] Lembro que uma mesma tarefa pode incluir questões que se encaixam em diferentes categorias, sendo assim computadas como ocorrências distintas. Logo, o somatório do número de tarefas incluídas nas quatro categorias ultrapassa as 34 tarefas analisadas.
[33] Marcuschi (2001) explica que a tipologia por ele proposta "não é a única nem a mais correta, mas serve para indicar alguns aspectos interessantes da prática escolar quanto ao fenômeno da compreensão" (MARCUSCHI, 2001, p. 51). Para os propósitos desta análise, a tipologia foi produtiva, fornecendo critérios relevantes para a análise das tarefas de leitura.

formais do texto). O autor aponta que algumas perguntas podem ser classificadas em mais de uma classe, sendo assim consideradas híbridas ou mistas.

Além das nove categorias apresentadas por Marcuschi (2001), para melhor entender os objetivos das 50 perguntas e subperguntas de leitura encontradas nas tarefas analisadas, tornou-se necessário elaborar mais duas categorias: as lexicais, que se referem a questões de vocabulário (como o reconhecimento de sinônimos), e as interpretativas, que dizem respeito à compreensão de versos da canção.

Como podemos ver no gráfico abaixo, o maior número de questões encontradas foi o de perguntas objetivas (12 ocorrências), seguido pelas globais (11 ocorrências), híbridas/mistas (6 ocorrências), subjetivas/vale-tudo[34] (5 ocorrências), lexicais (5 ocorrências), interpretativas (4 ocorrências), cópias (3 ocorrências), inferenciais (3 ocorrências) e metalinguísticas (1 ocorrência). Não houve ocorrências de perguntas do tipo *a cor do cavalo branco de Napoleão* nem do tipo *impossíveis*.

Gráfico 3 – Tipos de perguntas de leitura presentes nos LDs

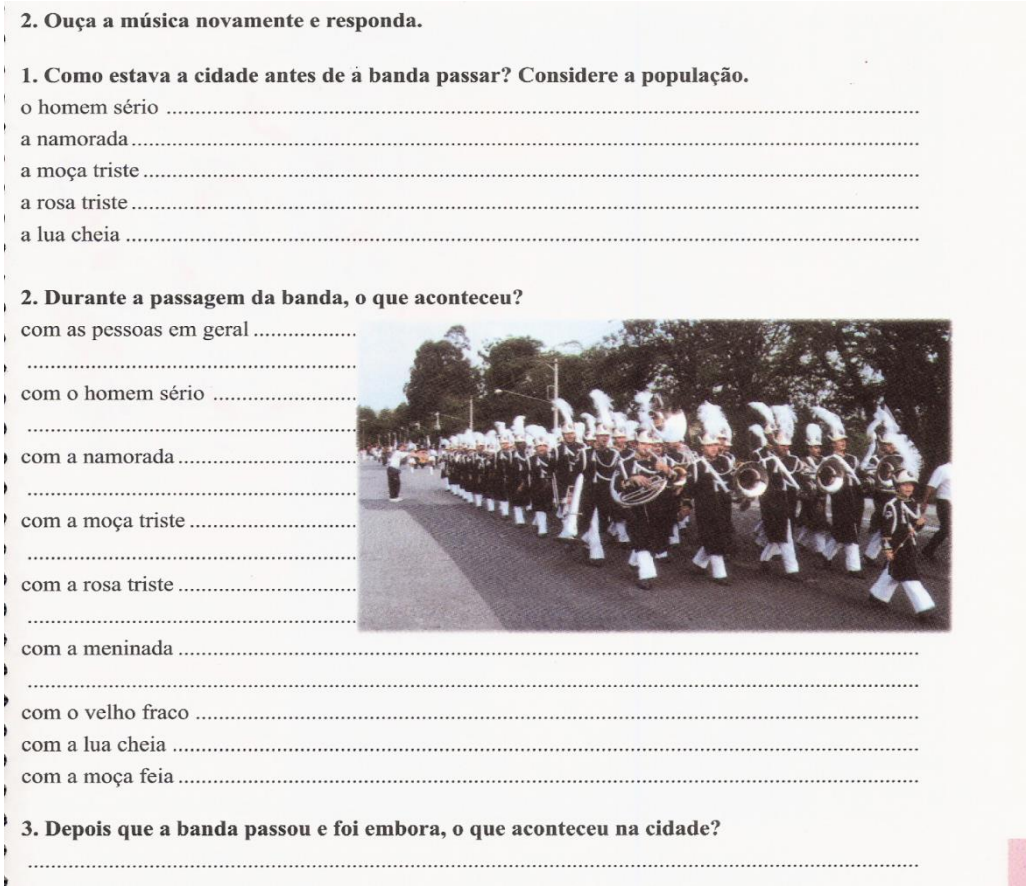


Verifica-se no Gráfico 1 que pouco mais de um terço (36%) das questões[35] requer uma compreensão mais ampla tanto de trechos específicos quanto do texto como um todo por parte dos alunos, além da capacidade de construir relações intratextuais e intertextuais. Embora

[34] Não foi realizada uma distinção entre as perguntas subjetivas e as perguntas vale-tudo uma vez que a linha que as separa é muito tênue e não se tornou relevante diferenciá-las.
[35] Foram contabilizadas as perguntas globais, inferenciais e interpretativas.

esses números destoem positivamente dos resultados encontrados por Marcuschi (2001)[36], ainda assim, 15 perguntas[37] (30%) envolvem apenas a identificação de informações no texto. Das perguntas objetivas, categoria com maior representatividade nos LDs de PLA investigados, as 12 questões solicitam que o aluno leia o texto com o objetivo de: marcar as opções corretas, assinalar se uma informação está certa ou errada com relação ao texto, identificar informações específicas e relacionar colunas com informações presentes na letra da canção. Podemos encontrar exemplos de perguntas referentes à identificação de informações no estudo da canção *A Banda*, apresentadas abaixo, na qual, com base nos versos "O homem sério que contava dinheiro parou / O faroleiro que contava vantagens parou / A namorada que contava as estrelas parou / Para ver, ouvir e dar passagem", as perguntas do grupo 1 e 2 apenas pressupõem respostas como "O homem sério contava dinheiro" e "O homem sério parou para ver, ouvir, e dar passagem".

Figura 1 – Trecho da tarefa sobre *A Banda*



2. Ouça a música novamente e responda.

1. Como estava a cidade antes de a banda passar? Considere a população.

o homem sério .....
a namorada .....
a moça triste .....
a rosa triste .....
a lua cheia .....

2. Durante a passagem da banda, o que aconteceu?

com as pessoas em geral .....
.....
com o homem sério .....
.....
com a namorada .....
.....
com a moça triste .....
.....
com a rosa triste .....
.....
com a meninada .....
.....
com o velho fraco .....
com a lua cheia .....
com a moça feia .....

3. Depois que a banda passou e foi embora, o que aconteceu na cidade?

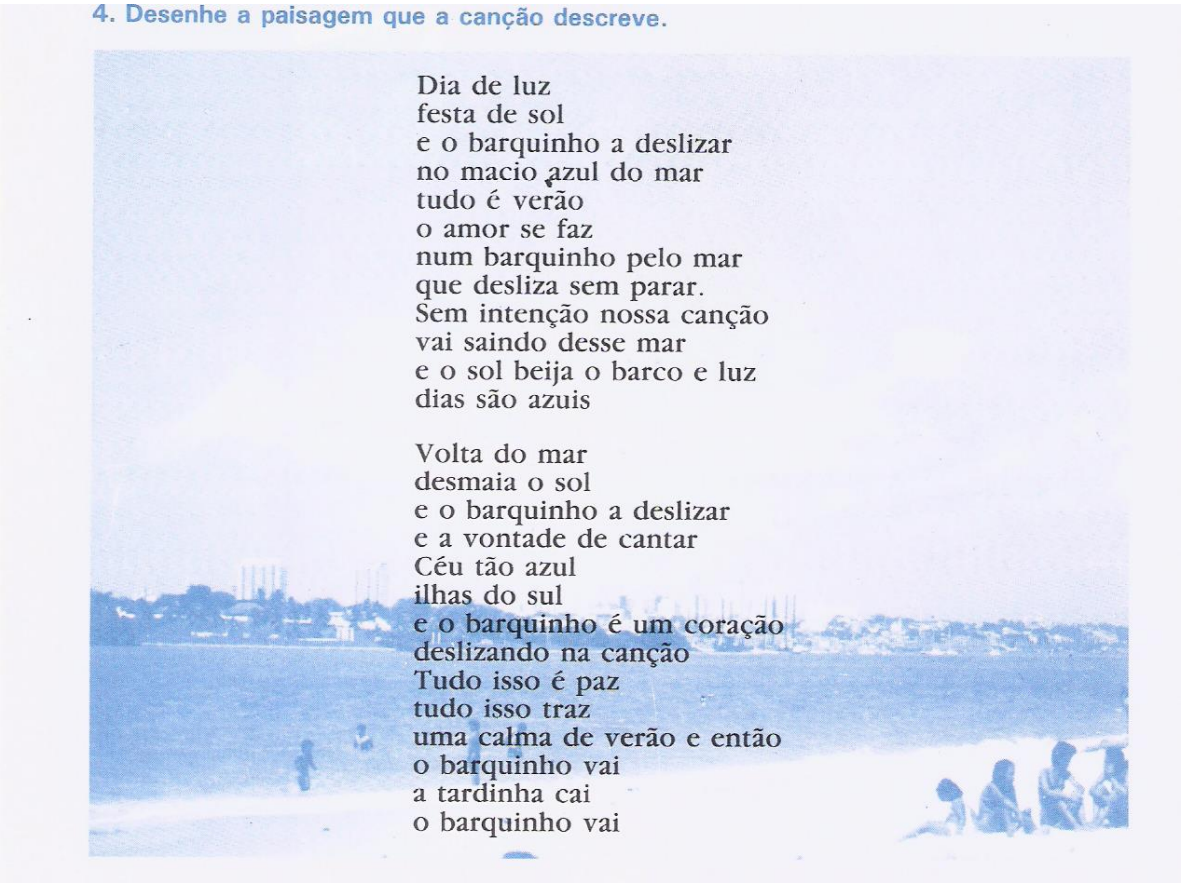
.....

Fonte: Falar... Ler... Escrever... Português (LIMA e IUNES, 1999, p. 207)

[36] O autor analisou 2360 questões presentes em 25 livros didáticos de português como língua materna, das quais 70% envolvem apenas a localização de informações no texto (53% objetivas, 16% cópias e 1% cavalo branco).
[37] Foram contabilizadas as perguntas objetivas e as cópias.

Por outro lado, as 11 perguntas globais encontradas envolvem ações como escolher palavras que podem ser mais associadas ao conteúdo da letra, criar um título para a canção, relacionar as semelhanças e diferenças entre as personagens, fazer uma descrição física e psicológica das personagens, dizer do que trata a letra, compreender se o ponto de vista do compositor é otimista ou pessimista, compreender o contexto pessoal e social da personagem e desenhar a paisagem retratada na canção, como podemos ver na figura abaixo:

Figura 2 – Trecho da tarefa sobre *O Barquinho*



4. Desenhe a paisagem que a canção descreve.

Dia de luz
festa de sol
e o barquinho a deslizar
no macio azul do mar
tudo é verão
o amor se faz
num barquinho pelo mar
que desliza sem parar.
Sem intenção nossa canção
vai saindo desse mar
e o sol beija o barco e luz
dias são azuis

Volta do mar
desmaia o sol
e o barquinho a deslizar
e a vontade de cantar
Céu tão azul
ilhas do sul
e o barquinho é um coração
deslizando na canção
Tudo isso é paz
tudo isso traz
uma calma de verão e então
o barquinho vai
a tardinha cai
o barquinho vai

Fonte: Avenida Brasil 1 (LIMA et al, 1991, p. 118)

No que diz respeito às seis perguntas híbridas/mistas, elas foram categorizadas desse modo por abrangerem, simultaneamente, *interpretação* e *cópia* (localizar no texto paráfrases de um trecho fornecido) e *cópia* e *metalinguística* (destacar ou retirar do texto verbos em tempos verbais específicos). Um exemplo deste subtipo pode ser visto abaixo nas questões c) e d) sobre a canção *Sinal Fechado*:

Figura 3 – Trecho da tarefa sobre *Sinal Fechado*

Retirar do texto:

a) Todas as expressões de *saudação*: _____

_____

b) Todas as expressões de *cortesia*: _____

_____

c) Todos os verbos no *presente do indicativo*: _____

_____

d) Todos os verbos no *imperativo*: _____

_____

Fonte: Aprendendo Português do Brasil (LAROCA; BARA; CUNHA, 2003, p. 39)

Com relação às cinco questões subjetivas/vale-tudo, uma convida o aluno a refletir se, assim como o compositor, gostaria de ter uma casa no campo e por quê. Já as outras quatro solicitam que o aluno imagine como são determinados locais e personagens, como no estudo de *O trem das onze*. Embora os alunos possam basear-se nas informações fornecidas pelo eu lírico sobre a razão de ter que deixar a mulher amada, como diz o próprio enunciado da questão B, é necessário que o aluno use sua criatividade para descrever o eu lírico, sua mãe e Jaçanã.

Figura 4 – Trecho da tarefa sobre *Trem das Onze*

B.Use sua imaginação.

1. Descreva o rapaz. .....

.....

2. Como é sua mãe? .....

.....

3. Que idéia você faz do bairro em que ele mora? Justifique. .....

.....

C. Explique.

1. Só amanhã de manhã. .....

.....

2. Tenho minha casa pra olhar. .....

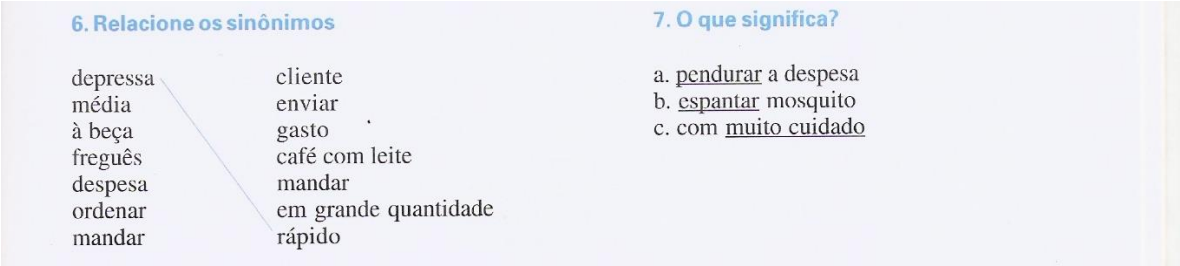
.....

Fonte: Falar... Ler... Escrever Português (LIMA; IUNES, 1999, p. 161)

Além das questões subjetivas/vale tudo, as perguntas lexicais também tiveram cinco ocorrências. Como vimos, estas dizem respeito a ações como o reconhecimento de sinônimos

e a inferência do significado de palavras e expressões idiomáticas, como nas questões 6 e 7 presentes na tarefa sobre *Conversa de Botequim*:

Figura 5 – Trecho da tarefa sobre *Conversa de Botequim*



6. Relacione os sinônimos

depressa	cliente
média	enviar
à beça	gasto
freguês	café com leite
despesa	mandar
ordenar	em grande quantidade
mandar	rápido

7. O que significa?

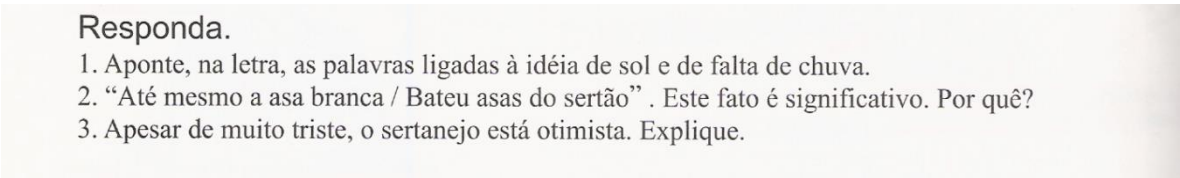
a. pendurar a despesa
b. espantar mosquito
c. com muito cuidado

Fonte: Avenida Brasil 1 (LIMA *et al*, 1991, p. 101)

As quatro perguntas classificadas como interpretativas, como também já vimos, envolvem a compreensão do significado de versos da canção (com ou sem a sugestão de opções). Podemos encontrar um exemplo desse tipo de pergunta na questão C sobre *O trem das onze*, apresentada anteriormente na Figura 4.

Duas categorias tiveram três ocorrências cada: as perguntas de cópias, que envolvem a identificação e/ou retirada de expressões da letra da canção, e as inferenciais, que nas tarefas analisadas propõem que o aluno reflita sobre a relação entre o refrão de uma canção e a compreensão global de outra canção e estabeleça relações entre uma afirmação sobre a canção e a compreensão global da letra. Exemplos de questões pertencentes a essas duas categorias podem ser encontrados no estudo da canção *Asa Branca*, na Figura 6: enquanto a primeira pergunta requer que o aluno encontre palavras como “ardendo”, “braseiro”, “fornalha”, presentes na letra da canção enfocada, as duas questões seguintes requerem que o aluno compreenda a razão de a asa branca, pássaro que vive no nordeste brasileiro, ter fugido do sertão, a relação entre a seca e a decisão do eu lírico de emigrar, e o contraste entre a tristeza em ter que sair das suas terras e a esperança de que o verde dos olhos de Rosinha, sua amada, espalhe-se novamente pela plantação.

Figura 6 – Trecho da tarefa sobre *Asa Branca*



Responda.

1. Aponte, na letra, as palavras ligadas à idéia de sol e de falta de chuva.
2. “Até mesmo a asa branca / Bateu asas do sertão” . Este fato é significativo. Por quê?
3. Apesar de muito triste, o sertanejo está otimista. Explique.

Fonte: Falar... Ler... Escrever... Português (LIMA; IUNES, 1999, p. 248)

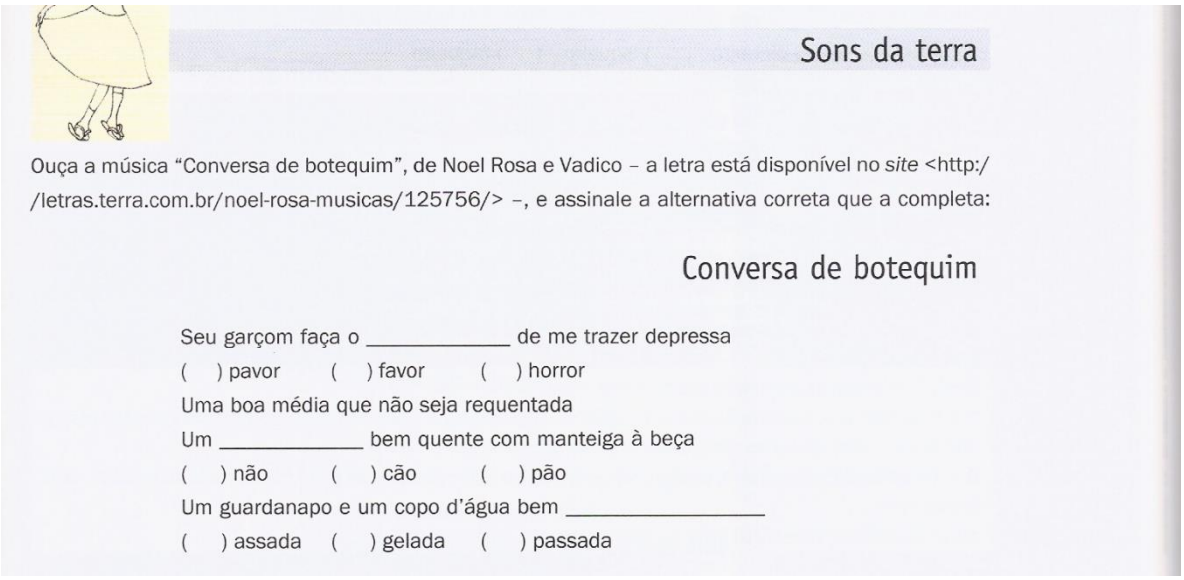
Finalmente, no que tange à pergunta de metalinguagem presente nas tarefas investigadas, solicita-se que o aluno pondere sobre o uso do pretérito perfeito e do pretérito imperfeito com base nos exemplos presentes na canção *Valsinha* em versos como "*Olhou*-a de um jeito muito mais quente / Do que sempre *costumava* olhar", incluída na obra *Fala Brasil* (FONTÃO; COUDRY, 1995, p. 123, grifos dos autores).

1.2.2 Compreensão oral

Foram encontradas 17 questões envolvendo a prática da compreensão oral, sendo que nove solicitam que o aluno ouça a canção para preencher lacunas. O preenchimento de lacunas nessas tarefas é proposto de três maneiras diferentes: sem a apresentação prévia das palavras a serem utilizadas, com a apresentação e com a sugestão de opções de palavras com sonoridade parecida. Embora as duas últimas formas de trabalhar com lacunas já se distingam um pouco da abordagem tradicional da canção em aulas de línguas, conforme Coelho de Souza (2009, p. 18), "ouvir a canção somente com esse objetivo reduz a canção a um instrumento de avaliação em uma perspectiva muito restrita de compreensão oral, focada apenas na identificação de algumas palavras do texto".

Podemos ver abaixo um trecho da tarefa sobre *Conversa de Botequim*, na qual o aluno é convidado a ouvir a canção para selecionar qual palavra preenche a lacuna em cada verso.

Figura 7 – Trecho da tarefa sobre *Conversa de Botequim*



Sons da terra

Ouça a música "Conversa de botequim", de Noel Rosa e Vadico – a letra está disponível no *site* <http://letras.terra.com.br/noel-rosa-musicas/125756/> –, e assinale a alternativa correta que a completa:

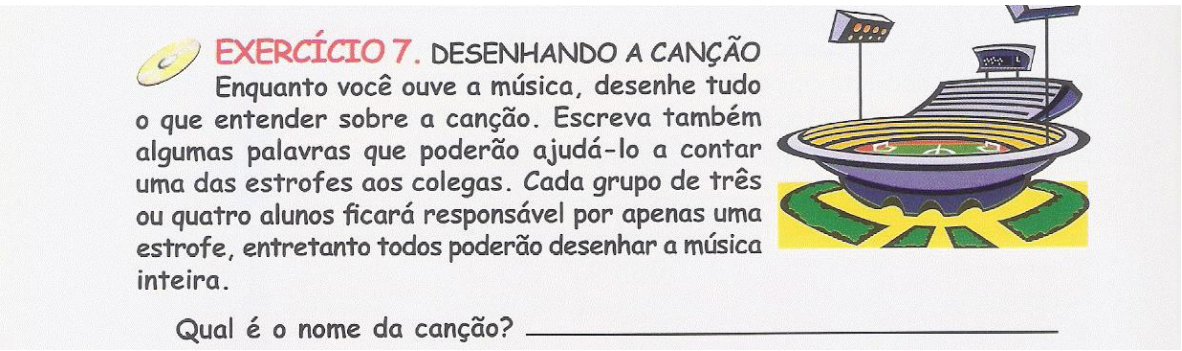
Conversa de botequim

Seu garçom faça o _____ de me trazer depressa
( ) pavor ( ) favor ( ) horror
Uma boa média que não seja requentada
Um _____ bem quente com manteiga à beça
( ) não ( ) cão ( ) pão
Um guardanapo e um copo d'água bem _____
( ) assada ( ) gelada ( ) passada

Fonte: Terra Brasil (DELL' ISOLA; ALMEIDA, 2008, p. 123)

As tarefas também propõem a audição da canção tanto com objetivos de compreensão específica, tais como ordenar versos, encontrar palavras que faltam, corrigir palavras que foram trocadas de posição e anotar palavras-chave, quanto de compreensão global, como dizer sobre o que trata a letra, associar o conteúdo da letra a imagens e desenhar uma figura que ilustre o que foi compreendido. Podemos observar a seguir uma tarefa com dois desses objetivos no estudo da canção *Uma partida de futebol*, a qual também inclui uma pergunta que envolve a compreensão escrita da letra:

Figura 8 – Trecho da tarefa sobre *Uma Partida de Futebol*


EXERCÍCIO 7. DESENHANDO A CANÇÃO
Enquanto você ouve a música, desenhe tudo o que entender sobre a canção. Escreva também algumas palavras que poderão ajudá-lo a contar uma das estrofes aos colegas. Cada grupo de três ou quatro alunos ficará responsável por apenas uma estrofe, entretanto todos poderão desenhar a música inteira.

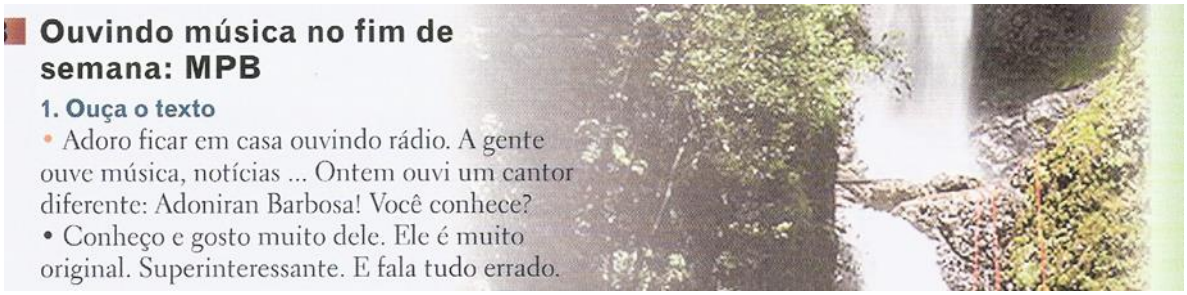
Qual é o nome da canção? _____

Fonte: Tudo Bem 2 (PONCE; BURIM; FIORISSI, 2010, p. 86)

1.2.3 Produção escrita

Apenas cinco das 34 tarefas analisadas incluem questões que envolvem algum tipo de produção escrita ou relacionada a elementos textuais. Enquanto há duas questões que envolvem a acentuação de palavras ou a criação de novos versos para a canção, as outras três relacionam-se à reprodução da letra em um registro mais formal, como na tarefa abaixo:

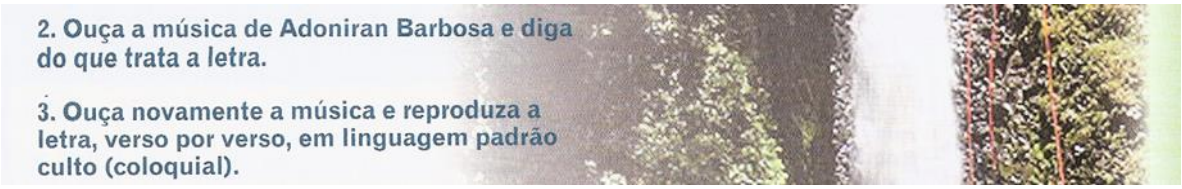
Figura 9 – Trecho da tarefa sobre *As Mariposa*


Ouvindo música no fim de semana: MPB

1. Ouça o texto

• Adoro ficar em casa ouvindo rádio. A gente ouve música, notícias ... Ontem ouvi um cantor diferente: Adoniran Barbosa! Você conhece?

• Conheço e gosto muito dele. Ele é muito original. Superinteressante. E fala tudo errado.



Fonte: Novo Avenida Brasil 3 (LIMA *et al*, 2010, p. 55)

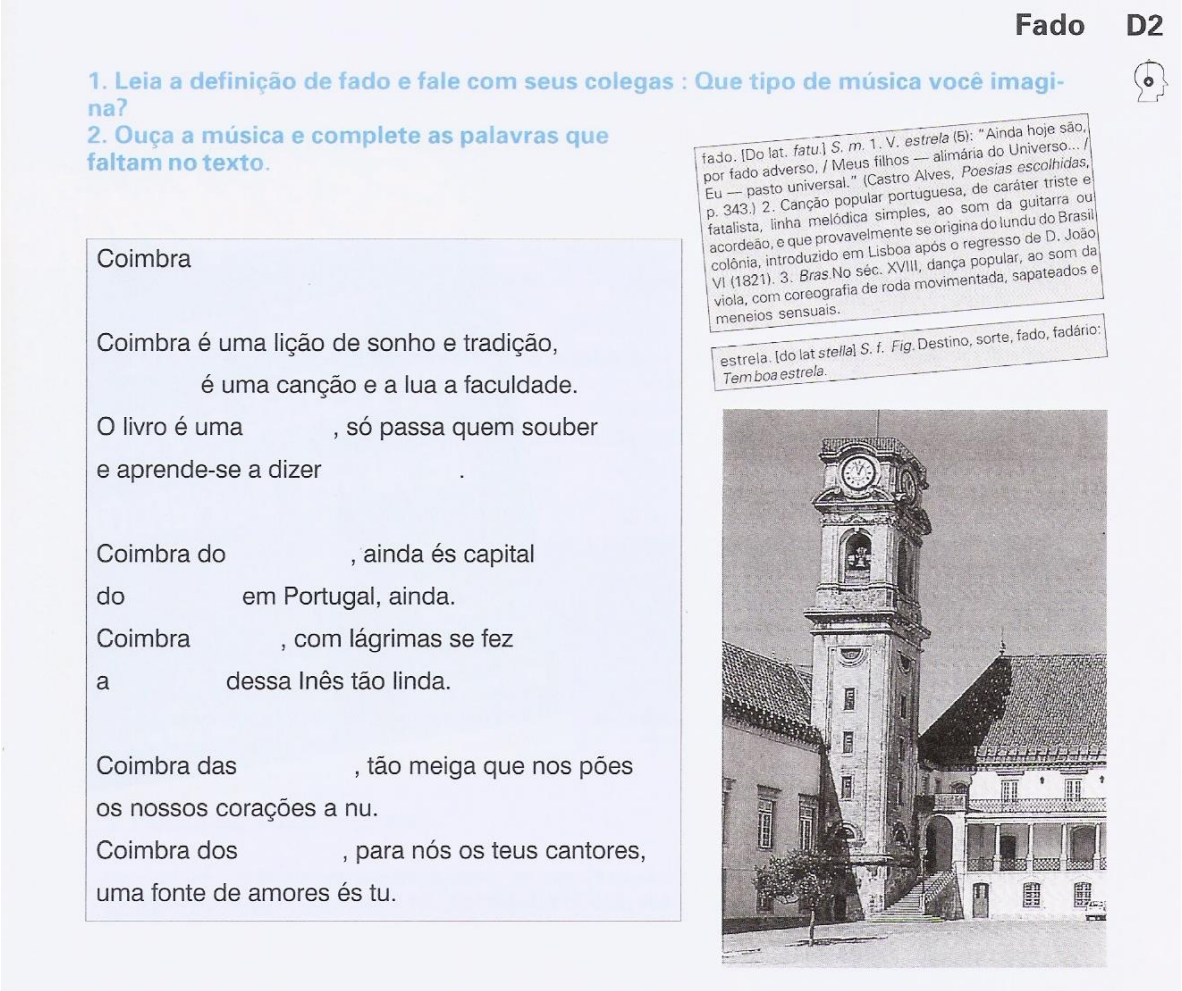
Verificam-se nesta tarefa algumas imprecisões que podem levar o aluno a uma compreensão equivocada sobre a relação entre o compositor e o eu lírico de uma canção e sobre a questão da variação linguística. Podemos notar que quando uma das personagens do diálogo afirma que conhece Adoniran Barbosa, ela diz que o considera muito original e que "fala tudo errado". Primeiramente, se entendemos que as diferentes variantes linguísticas que se apresentam nas letras de canções brasileiras são uma expressão do plurilinguismo[38] (CARETTA, 2011), o registro de linguagem utilizado pelo compositor na canção *As Mariposa* pode ser visto como uma representação de uma determinada variante, no caso bastante estigmatizada, e não decorre que o cantor seja falante dessa variante, mesmo porque o eu lírico não é o compositor. Além disso, ao não problematizar a relação entre a linguagem utilizada na canção e a classe socioeconômica dos personagens nela retratados, percebe-se que "a variação, quando reconhecida, é simplesmente sinônimo de erro" (BAGNO e RANGEL, 2005, p. 72). Por fim, há uma imprecisão terminológica por parte dos autores no uso do termo "linguagem padrão culto (coloquial)", uma vez que não fica claro à qual registro de linguagem os autores estão referindo-se: à norma culta, à norma-padrão ou ao registro coloquial.

1.2.4 Aspectos da canção enquanto gênero do discurso

Por fim, seis tarefas relacionam a canção a práticas sociais ou chamam a atenção para algum aspecto intrínseco ao gênero, como o seu caráter expressivo e o seu gênero musical. Com relação àquelas, as tarefas convidam o aluno para ouvir a canção para cantar junto ou para posicionar-se em relação à canção ouvida a partir do seu gosto pessoal. No que diz respeito às perguntas que envolvem elementos da canção enquanto gênero formado por letra e música, elas envolvem selecionar fotos que melhor retratem o tema da letra e a sensação produzida pela canção ou ler a definição de um determinado gênero musical para imaginar como é a canção, como na tarefa sobre a canção *Coimbra*, apresentada a seguir:

[38] A questão do plurilinguismo na canção será abordada no próximo capítulo.

Figura 10 – Trecho da tarefa sobre *Coimbra*



Fado **D2**

1. Leia a definição de fado e fale com seus colegas : Que tipo de música você imagina?
2. Ouça a música e complete as palavras que faltam no texto.

fado. [Do lat. *fatu*.] *S. m.* 1. V. *estrela* (5): "Ainda hoje são, por fado adverso, / Meus filhos — alimária do Universo... / Eu — pasto universal." (Castro Alves, *Poesias escolhidas*, p. 343.) 2. Canção popular portuguesa, de caráter triste e fatalista, linha melódica simples, ao som da guitarra ou acordeão, e que provavelmente se origina do lundu do Brasil colônia, introduzido em Lisboa após o regresso de D. João VI (1821). 3. *Bras.* No séc. XVIII, dança popular, ao som da viola, com coreografia de roda movimentada, sapateados e meneios sensuais.

estrela. [do lat *stella*] *S. f. Fig.* Destino, sorte, fado, fadário: *Tem boa estrela.*

Coimbra

Coimbra é uma lição de sonho e tradição,
é uma canção e a lua a faculdade.
O livro é uma , só passa quem souber
e aprende-se a dizer .

Coimbra do , ainda és capital
do em Portugal, ainda.
Coimbra , com lágrimas se fez
a dessa Inês tão linda.

Coimbra das , tão meiga que nos pões
os nossos corações a nu.
Coimbra dos , para nós os teus cantores,
uma fonte de amores és tu.

Fonte: Avenida Brasil 2 (LIMA *et al*, 2005, p. 15)

1.3 O lugar e o papel da canção nos livros didáticos analisados

A análise apresentada neste capítulo evidencia uma ampla representatividade de canções nos 16 LDs de PLA selecionados, visto que 75% deles incluem textos desse gênero. Isso parece apontar para um possível reconhecimento por parte dos autores desses LDs da importância da canção brasileira como produto cultural brasileiro de ampla referência no exterior e das suas possibilidades pedagógicas, visto que esse gênero pode servir de base para a prática das quatro habilidades (GOBBI, 2001; COELHO DE SOUZA, 2009; BARBOSA, N., 2011).

Entretanto, no que tange as 62 ocorrências de canções, verificou-se que as tarefas referentes ao seu estudo, quando existentes, quase sempre tem como objetivo a leitura e a compreensão oral da letra da canção desvinculada de seus usos sociais e de elementos da

música, sua outra linguagem constitutiva, para a construção de sentidos. Do mesmo modo, observaram-se nas obras investigadas tarefas em que a audição da canção é apenas um pretexto para o estudo de algum aspecto linguístico pontual, como no caso da tarefa sobre a canção *Construção*, que solicita que o aluno acentue as proparoxítonas que terminam cada um dos versos e marque as palavras que necessitam de til.

No que concerne à prática da compreensão oral, embora pouco mais da metade das tarefas de compreensão oral presentes nos LDs investigados ainda tenha entre seus objetivos o preenchimento de lacunas, percebe-se que os autores desses livros estão lançando mão de outras propostas de abordagem para a canção, inclusive envolvendo uma compreensão mais geral da canção. Ressalto que o uso de lacunas não é um problema em si, mas que não é a única forma de propiciar a prática dessa habilidade[39]. Ademais, ao selecionar essa dinâmica, é importante que o professor reflita sobre "por que razão e com que objetivo retira palavras da letra, se para praticar rimas, sentidos possíveis do texto, alguma classe gramatical específica ou a percepção de alguns sons específicos, tendo sempre em vista o grau de compreensibilidade da palavra ao ouvir a canção" (COELHO DE SOUZA, 2009, p. 18).

Além disso, das 34 tarefas analisadas, verificou-se que há apenas seis que enfocam aspectos da canção enquanto gênero e, dentre elas, três resumem-se a convidar o aluno para cantar junto. Essas tarefas, aliadas às canções presentes nas seções intituladas *Recreio*, *Música* e *Sons da Terra*, parecem reforçar o caráter de lazer da sua audição. Sem dúvida, ouvir canções para relaxar, descontrair e cantar junto são usos sociais bastante comuns da canção fora de sala de aula e, por essa razão, são objetivos válidos para desenvolver a fruição de um repertório de canções na língua em foco e ampliar a participação em um dos usos que comumente fazemos desse gênero discursivo: ouvir canções pelo prazer que nos proporcionam. Contudo, acredito que, embora ter a fruição como objetivo pedagógico para o uso de canções em aulas de PLA faça parte de um entendimento da canção enquanto gênero do discurso, esse não deveria ser o único objetivo e, caso seja, deveria ser proposto conjuntamente com orientações para sua apreciação, como discutirei mais adiante.

Essa constatação, aliada ao fato de que pouco mais da metade das canções presentes nessas coleções (54,84%) são acompanhadas por tarefas para o seu estudo parece ir ao encontro da afirmação de Ginet (1995 apud BARBOSA, 2001) de que a canção é geralmente utilizada para "trabalhar um item gramatical específico, quebrar o ritmo, dar uma aula 'diferente', 'recompensar' os alunos por terem assimilado uma unidade X ou Y,

[39] Para sugestões de maneiras de trabalhar a canção tendo como objetivo a compreensão oral e as outras habilidades, ver Gobbi (2001) e Coelho de Souza (2009).

complementar um tema, ‘recuperar’ um conteúdo que foi mal assimilado e/ou ‘rechear’ uma unidade com um passatempo”.

Por outro lado, no que diz respeito à seleção do repertório presente nos LDs analisados, verificou-se um predomínio de canções de gêneros musicais como a MPB, a bossa nova e o samba, gêneros historicamente vinculados a uma representação já bastante consagrada do Brasil nos LDs de PLA e que pouco retrata sua diversidade cultural. Contatou-se também um apagamento de gêneros que por vezes são considerados menos valorizados (por terem fins mais comerciais), como o sertanejo universitário e o pagode, ou desprestigiados em determinados campos de atuação, como o funk carioca e o rap, provavelmente por não fazerem parte das práticas sociais mediadas por canções em que os autores estão inseridos. Isso também parece decorrer do fato de que, na nossa sociedade, há uma legitimação das “músicas que empregam estruturas melódico-harmônicas elaboradas, construídas com uma poética rica em elementos gramaticais sofisticados e que ocorram em um contexto de experiência musical mais contemplativo do que participativo” em detrimento de “práticas musicais fundadas em rituais coletivos, letras diretas e melodias simples” (TROTTA, 2005, p. 187-188). Por esse motivo, concordo com Pereira (2004), quando afirma que

> No que diz respeito ao LD de LE [língua estrangeira], podemos dizer que o mesmo pode orientar a leitura de seus usuários para determinados aspectos da realidade social (identidade de grupos sociais, organização social, relação entre os grupos sociais), cultural (crenças, visão de mundo, valores) e linguística (homogeneidade linguística x variedade linguística) em detrimento de outros. Nesse sentido, as representações poderão distorcer, omitir, idealizar, ou destacar alguns aspectos da realidade. (PEREIRA, 2004, p. 26).

Acredito que esse recorte acaba por destacar os gêneros musicais já conhecidos e comumente legitimados como o repertório que representa a canção produzida no país e também como uma coleção que pode servir aos propósitos de ensinar sobre a história, a cultura e a língua do Brasil. Como vimos, isso pode levar a uma visão limitada e limitante da riqueza da produção cultural brasileira, da abrangência das participações sociais mediadas pela canção e das possíveis reflexões por parte dos estudantes estrangeiros, público-alvo dessas obras, sobre modos de participar nas interações mediadas pelas canções que já conhecem ou que querem ou precisam conhecer.

Por fim, com relação à concepção de canção subjacente aos LDs investigados, pode-se concluir que - exceto nas seis tarefas mencionadas acima nas quais há uma abordagem, mesmo de forma bastante incipiente, de alguns aspectos relacionados à canção como gênero

discursivo - a canção não é vista como gênero formado por uma materialidade verbal e outra musical, mas como um gênero apenas verbal, ou seja, como letra de música[40]. Assim como na análise de LDs realizada por Gada (2005) e por Lacerda (2011)[41], as tarefas analisadas não fazem menção a elementos da linguagem musical, trazendo uma abordagem somente da letra da canção em estudo. Não há, tampouco, nenhuma questão enfocando a articulação das duas linguagens para a construção de sentidos da canção. Da mesma maneira, assim como nos resultados encontrados pelas autoras, não há explicitação alguma de elementos relacionados ao contexto de produção, circulação e/ou recepção das canções analisadas, o que poderia fornecer aos alunos insumos para uma compreensão mais responsiva da canção em estudo.

Neste capítulo, apresentei um breve panorama sobre a presença e a abordagem dada a canções nos LDs de PLA. Para isso, analisei 16 coleções, encontrando 62 ocorrências de canções e, com base na análise das questões presentes nas 34 tarefas encontradas, concluí que o tratamento dado à canção nas coleções analisadas não dá conta de aspectos inerentes ao gênero, tais como os usos sociais a ela associados, a linguagem musical e sua articulação com a verbal para a produção de sentidos. Lembro que o que apresentei aqui não pretende ser uma análise exaustiva sobre o assunto, mas teve como objetivo demonstrar o que já é feito no trabalho com canções em aulas de PLA para, com base nesse panorama, refletir sobre como abordar esse gênero nesse contexto de ensino.

Partindo dessa constatação, a fim de refletir sobre uma abordagem da canção em aulas de PLA numa perspectiva de ensino pautada pelos gêneros discursivos, faz-se necessário compreender a canção enquanto gênero formado por letra e música sob essa perspectiva, especialmente no que diz respeito à interlocução por ela projetada e à construção de sentidos, o que será tema do próximo capítulo.

---

[40] Apesar de toda canção ser composta por letra e música, entendo que *letra de canção* (ou coloquialmente *letra de música*) e *canção* são gêneros discursivos distintos, uma vez que este é um gênero oral formado por letra e música enquanto aquele é um gênero escrito e formado apenas pela linguagem verbal, e que, consequentemente, circulam em suportes distintos.

[41] Em suas pesquisas de mestrado, Gada (2005) e Lacerda (2011) analisaram coleções de livros didáticos de português como língua materna a fim de observar o tratamento dado às canções por parte dos autores das obras.

2 A CANÇÃO NA ÓTICA DOS GÊNEROS DO DISCURSO: UMA CONSTELAÇÃO DE GÊNEROS

O conceito de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]) tem-se revelado de grande valia para orientar o ensino de línguas, servindo como base para a elaboração de materiais didáticos e progressões curriculares conforme proposto nos principais documentos de referência para o ensino de português e de línguas adicionais, tanto em nível nacional quanto estadual, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), PCN+ Ensino Médio (BRASIL, 2002), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006) e nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009), na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008), na Proposta Curricular da Rede Estadual de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2009) e nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008). De acordo com esses documentos, o estudo de variados gêneros discursivos em sala de aula, partindo dos mais familiares aos mais institucionais, promove o letramento dos educandos e estimula-os a refletir sobre o mundo em que vivem e a agir nele através da linguagem. Com isso, espera-se prepará-los para participar de maneira mais qualificada e autoral nas práticas sociais mediadas pela leitura e escrita em diferentes esferas da atividade humana e que, dessa forma, estejam mais capacitados para exercer seu papel como cidadão da sociedade em que vivem.

Desde o lançamento dos PCN, no final da década de 1990, a noção de gênero do discurso tornou-se objeto de interesse e estudo por parte de professores e pesquisadores brasileiros, em especial para os da Linguística Aplicada, dando origem a uma ampla área de pesquisas buscando o aprofundamento do conceito e/ou a análise/descrição de diferentes gêneros sob diversas perspectivas. Em linhas gerais, pode-se dizer que há duas principais vertentes teóricas no estudo de gêneros: a dos gêneros discursivos e a dos gêneros textuais, esta com enfoque maior na descrição da materialidade textual e sua forma, e aquela enfocando o enunciado/texto e sua relação com suas condições de produção (ROJO, 2005). Esta pesquisa alinha-se à perspectiva dos gêneros discursivos por reconhecer a situação de interlocução de um dado enunciado como fundamental para a participação social mediada pelo texto e, no nosso caso, pela canção. Por essa razão, concordo com Schoffen (2009) quando afirma que

> [...] não é possível que somente a forma, a função ou mesmo o suporte determinem um gênero, visto ser o gênero o somatório das relações dialógicas estabelecidas em um determinado contexto de comunicação, em que se relacionam o falante, o ouvinte, o propósito do enunciado e a esfera da atividade humana em que a comunicação ocorre. A forma é, então, resultado dessas relações, e não definidora

> do gênero, tanto quanto apenas a função sozinha ou o suporte sozinho não podem sê-lo. (SCHOFFEN, 2009, p. 90-91).

Assim, para analisar a canção sob uma ótica bakhtiniana, primeiramente faço uma breve introdução sobre a concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin[42] e a centralidade do conceito de enunciado nessa visão, para então abordar a noção de gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados, apontando seus elementos constitutivos e suas especificidades. Após, relaciono-a às interfaces verbal e musical da canção, trazendo contribuições de trabalhos nas áreas dos estudos da linguagem (PAULA, 2008; CAMARGOS, 2009; CARETTA, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011), no campo da música (SCHROEDER, 2009; SCHROEDER; SCHROEDER, 2011; SWANWICK, 1994, 2003; PIEDADE, 2003, 2005; TROTTA, 2005, 2008), da comunicação social (MARRA, 2007; OLIVEIRA, 2008) e da antropologia (DOMÍNGUEZ, 2009), entre outros. Por fim, devido às diversas interlocuções e funções comunicativas projetadas pelos diferentes gêneros musicais, proponho que a canção seja pensada como uma constelação de gêneros (ARAÚJO, 2004, 2006), na qual as canções de cada gênero musical – canção de rock, canção de bossa nova - também sejam vistas como pertencentes a diferentes gêneros discursivos, como *gênero do discurso canção de rock* e *gênero do discurso canção de bossa nova*, com características diferentes quanto à sua construção composicional, seu estilo e seu conteúdo temático decorrentes da sua relação com seus contextos de produção, circulação e recepção.

2.1 O papel do enunciado na concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin

Na segunda parte da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (Bakhtin/Voloshinov, 2009 [1929]), os autores têm como objetivo delimitar a compreensão da linguagem como objeto de estudo e, para esse fim, apresentam as duas principais correntes que dominavam o pensamento filosófico-linguístico na Rússia do início do século XX, denominadas pelos autores de subjetivismo idealista e objetivismo abstrato. Essas duas correntes concebiam a linguagem de forma praticamente oposta: o objetivismo, tendo Ferdinand de Saussure[43] como principal representante, tinha como objeto de estudo a língua como um sistema sincrônico de formas gramaticais, lexicais e fonéticas, estável e imutável, regido por normas abstratas, que é

---

[42] Ainda hoje não há consenso entre os pesquisadores sobre a autoria de todas as obras atribuídas a Bakhtin (ver FARACO, 2003, por exemplo). Assim, ao falar desse autor, refiro-me ao Círculo de Bakhtin, grupo de estudiosos russos do início do século XX, cujos membros mais conhecidos são M. Bakhtin, V. Voloshinov e P. Medvedev.

[43] Ferdinand de Saussure (1857-1913) – filósofo e linguista suíço que desenvolveu as bases para o desenvolvimento da linguística enquanto ciência, formando uma corrente teórica denominada estruturalismo.

recebido pelos indivíduos da comunidade linguística como já constituído, tornando-se sujeitos às suas leis imanentes; já o subjetivismo idealista, cujo pioneiro foi Wilhelm Humboldt[44] e cujo principal expoente foi Karl Vossler[45], via a língua como um fluxo contínuo de atos de fala em constante produção e evolução e interessava-se pelo ato de criação individual da fala, irrepetível, constituído a partir do psiquismo individual, visto como fonte da própria língua.

Na opinião dos pensadores russos, nenhuma das duas concepções conseguiu abarcar o fenômeno da linguagem em sua completude, já que cada uma trazia em sua base um argumento falacioso. Sobre a concepção de língua na perspectiva do objetivismo abstrato, Bakhtin/Voloshinov (2009 [1929]) afirmam que

> A consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como um sistema de formas normativas. Tal sistema é uma mera abstração, produzida com dificuldade por procedimentos cognitivos bem determinados. O sistema linguístico é o produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2009 [1929], p. 95).

Os autores também afirmam que a consciência linguística do locutor e do seu interlocutor orienta-se não para a estabilidade do significado de uma palavra dentro das normas do sistema linguístico, mas para sua possível significação em um determinado contexto concreto, "seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma", já que, para o falante socializado em uma dada língua, "a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações da sua própria prática linguística" (2009 [1929], p. 96 e 98).

Por outro lado, com relação ao subjetivismo idealista, Bakhtin/Voloshinov questionam o monologismo dos atos de fala como expressão da consciência individual do falante e os veem em sua relação inerente ao meio social, como produto da interação entre locutor e interlocutor. Para eles, o ato de fala, ou melhor, o enunciado (seu produto), "não pode de forma alguma ser considerado individual, no sentido estrito do termo, não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. *A enunciação é de natureza social*" (2009 [1929], p. 113, grifos dos autores).

---

[44] Wilhelm Humboldt (1767 – 1835) – pensador e filósofo da linguagem alemão considerado o primeiro a reconhecer a linguagem humana como um sistema governado por regras. Suas ideias fundaram as bases da segunda orientação.

[45] Karl Vossler (1872 – 1949) – linguista alemão criador da *Idealistiche Neuphilologie* e que, conjuntamente com Charles Bally, é considerado o fundador da estilística enquanto ciência.

O Círculo então faz, à sua maneira, uma relação dialética das duas correntes acima apresentadas, concebendo a língua em sua integridade concreta e viva - ou seja, em uso - em constante evolução, e como axiologicamente saturada e heterogênea (BAKHTIN, 2002; 2009 [1929]). A língua é, assim, compreendida como meio de interação entre sujeitos sociohistoricamente situados que agem no mundo através dela, cuja verdadeira substância não é constituída nem "por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno de interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações" (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2009 [1929], p. 127).

Desse modo, os autores deslocam o foco dos estudos da filosofia da linguagem da época para o enunciado[46] como elemento central da comunicação verbal e, entre outras inovações, introduzem a noção da valoração imanente à língua, afirmando que "não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc." (2009 [1929], p. 99), e sua heterogeneidade, revelada pelos dialetos sociais relacionados não só às classes sociais, mas aos gêneros, às gerações, às profissões, etc., fenômeno denominado por Bakhtin de plurilinguismo (BAKHTIN, 2002).

Faraco (2003) aponta para o fato de a noção de enunciado estar presente no pensamento bakthniano desde o primeiro texto escrito pelo autor russo, intitulado *Por uma filosofia do ato* (1919-1921), no qual é entendido como "um ato singular, irrepetível, concretamente situado", que "emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição neste contexto" (FARACO, 2003, p. 24 e 25). Em outras palavras, o enunciado é único e está sempre em relação dialógica[47] com outros proferidos numa mesma esfera da comunicação, respondendo, negando, reafirmando, polemizando, em suma, expressando a posição de seu autor com relação a um determinado assunto.

Esta característica constitutiva do enunciado, denominada dialogismo[48], deve-se ao fato de ele ser um elo na cadeia da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]),

---

[46] Utilizo o termo *enunciado* embora nesta obra seja utilizado somente o termo *enunciação*, uma vez que, em outras obras do Círculo, os termos *enunciado* e *enunciação* referem-se a dois fenômenos distintos: este ao ato de produção do discurso, enquanto aquele ao produto deste ato.

[47] Relações valorativas e de sentido que se dão entre enunciados no campo do discurso, i.e., da língua como fenômeno concreto e em uso (BAKHTIN, 2009 [1929]).

[48] Esta é uma das acepções do termo dialogismo na obra bakhtiniana. Dialogismo também é entendido como "a condição essencial do próprio ser e agir dos sujeitos" e como "a base de uma forma de composição de enunciados/discursos, o diálogo" (SOBRAL, 2005, p. 35-36). Para uma descrição detalhada das três acepções do termo, ver SOBRAL (2005) e FIORIN (2006).

sempre trazendo em si ressonâncias de outros enunciados, devido ao seu autor não ser o primeiro a tornar um dado tópico objeto do seu discurso, ou seja,

> O falante não é um Adão [só relacionado com objetos virgens não nomeados], e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento do dia-a-dia) ou com pontos de vistas, visões de mundo, correntes, teorias, etc. (no campo da comunicação cultural). (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 300).

Por essa mesma razão, o enunciado sempre espera a resposta de outros que ainda serão proferidos; ele se constrói antecipando-a, já que "todo discurso é orientado para uma resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada" (BAKHTIN, 2002, p. 89). Logo, o locutor enuncia já buscando responder as objeções que prevê e/ou reforçando seus argumentos como forma de convencer seu interlocutor antes mesmo de sua réplica.

O fato de que todo falante ao enunciar espera uma resposta de seu ouvinte evidencia a importância do papel do interlocutor na visão de linguagem do Círculo. Para os pensadores russos, diferentemente da visão estruturalista - na qual o locutor possui um papel ativo na comunicação e o ouvinte é somente passivo na sua recepção e compreensão do discurso – este ocupa sempre uma posição ativa e responsiva diante do discurso do outro: ele concorda com ele ou não, refuta-o, completa-o, etc. Consequentemente, toda compreensão é responsiva, uma vez que é "prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante" (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 271).

Em suma, neste trabalho entende-se enunciado como uma unidade do discurso na qual o locutor

> [...] busca realizar um dado projeto enunciativo [seu "querer dizer"], de acordo com a interação em que está envolvido (e que o leva a alterar esse projeto enunciativo ao longo de sua execução), tendo por material as formas da língua e imprimindo ao que é dito um tom avaliativo que leva em conta a resposta ativa presumida do interlocutor a quem o locutor se dirige. (SOBRAL, 2005, p. 98).

No capítulo "Os gêneros do discurso", Bakhtin (2003 [1952-1953]) retoma e desenvolve algumas das características do enunciado apresentadas em outras obras, enfatizando sua variedade de formas e propósitos, sua não-reiterabilidade e relação direta com a esfera da atividade humana na qual se origina, já que cada uma "tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira" e "dispõe de sua própria função no conjunto da vida social" (2009 [1929], p. 33). Essa relação se reflete nos seus três elementos constitutivos: o tema, o estilo e a construção composicional, inseparáveis

no todo do enunciado e determinados pelas particularidades dos inúmeros campos da atividade humana. Nessa perspectiva, o tema de um enunciado pode ser entendido como o seu sentido em uma dada situação histórica concreta, isto é, sua significação[49] acrescida do contexto no qual foi produzido e da valoração por parte de seu autor com relação ao objeto do discurso, sendo assim, como o próprio enunciado, único e irrepetível. Já o estilo está ligado à possibilidade de individualização do enunciado através da seleção de recursos expressivos[50] pelo falante, tendo em mente um dado contexto de produção e determinado(s) interlocutor(es). Além disso, essa seleção também é determinada pela relação valorativa do autor sobre o tema, já que não existem enunciados neutros. Por fim, a construção composicional é considerada pelo pensador russo como o elemento que mais reflete as condições específicas e as finalidades das diferentes esferas da comunicação. Ela se relaciona com a estrutura do enunciado a partir de "procedimentos composicionais para a organização, disposição e acabamento da totalidade discursiva e da relação dos participantes da comunicação discursiva" (RODRIGUES, 2005, p. 167), sendo determinada pelo projeto enunciativo do locutor, sua vontade discursiva. Logo, torna-se evidente que a particularidade de cada enunciado individual está relacionada diretamente com esses três elementos, indissolúveis, na sua formação, com as condições de produção (quem fala, para quem, com que propósito, em que modalidade, usando qual suporte, etc.).

Para o estudo do enunciado, Bakhtin propõe uma nova ciência, a metalínguística[51], cujos objetos de estudo são o campo da comunicação discursiva e os aspectos que transcendem a linguística *strito senso*, pois, na concepção bakhtiniana, a abordagem da linguística é "insuficiente pelo fato de enfocar o enunciado exclusivamente como um fenômeno da língua, como algo puramente verbal, desvinculado do ato de sua materialização, indiferente às suas dimensões axiológicas" (FARACO, 2003, p. 25). É esta a ciência que abarcaria o estudo das relações dialógicas e o das formas típicas de enunciados, denominadas pelo pensador russo de *gêneros do discurso*.

2.2 Gêneros do discurso

[49] Significação é a "capacidade potencial de construir sentido, própria dos signos linguísticos e das formas gramaticais da língua. É o sentido que esses elementos assumem, em virtude de seus usos reiterados" (CEREJA, 2005, p. 202).

[50] O termo *recursos expressivos* refere-se não apenas aos linguísticos, mas a outros utilizados na comunicação humana como os imagéticos, os musicais e os gestuais, entre outros.

[51] Também pode ser encontrado em algumas traduções o termo *translinguística*.

Conforme Faraco (2003), o termo gênero foi originalmente usado por Platão no livro III da *República* para classificar a imitação da vida na literatura em três categorias: a épica, a lírica e a dramática. Logo após, o termo passou a ser utilizado por Aristóteles nas suas obras *Retórica* e *Poética* para abordar, respectivamente, gêneros como o judiciário, a epopeia e a tragédia. Faz-se relevante salientar que o enfoque dessas obras era essencialmente sobre as propriedades formais dos gêneros, agrupando-os a partir de características comuns e listando-as, o que historicamente reduziu o conceito de gênero a uma visão normativa, estável, focada somente na forma. Como nos aponta o próprio Bakhtin (2003 [1952-1953]):

> [...] da Antiguidade aos nossos dias eles [gêneros literários] foram estudados num corte da sua especificidade artístico-literária, nas distinções diferenciais entre eles (no âmbito da literatura) e não como determinados tipos de enunciados, que são diferentes de outros tipos, mas têm com estes uma natureza *verbal* (linguística) comum. (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 262).

Alinhado à tradição dos estudos literários, o Círculo de Bakhtin faz uso desse mesmo termo, mas o ressignifica, referindo-se não somente a fenômenos de natureza literária e retórica, mas a todas as manifestações verbais, sejam elas orais ou escritas, provenientes das diversas esferas da atividade humana, tanto do cotidiano e sua ideologia (familiar, íntima), quanto das elaboradas nas camadas de produção ideológica (artística, religiosa, política, entre outras), surgidas em diferentes épocas e grupos sociais. Dessa forma, Bakhtin enfatiza a relação intrínseca dos enunciados através da sua natureza verbal, mas diferenciando-os a partir da sua relação com suas esferas de atividade de origem, propondo que "cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gênero do discurso*" (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 261-262, grifo do autor).

Essa relativa estabilidade dos gêneros discursivos permite que comportem "contínuas transformações" e que sejam "maleáveis e plásticos, precisamente porque as atividades humanas são dinâmicas, e estão em contínua mutação" (FARACO, 2003, p. 112). Isso se dá porque cada enunciado proferido renova o gênero ao qual pertence, sendo ao mesmo tempo novo (por ser único e irrepetível) e o mesmo (por ter características similares às dos outros enunciados produzidos dentro do seu gênero). Por essa razão, o locutor e seu(s) interlocutor(es) podem reconhecer o gênero através do qual estão (inter)agindo, mesmo que apenas em termos práticos, pois, como o próprio Bakhtin (2003 [1952-1953], p. 283) nos lembra, "quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras […], isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso". Indo ao

encontro dessa ideia, Rodrigues (2005, p. 166) explica que, para o locutor, "os gêneros constituem-se como 'índices' sociais para a construção do enunciado (quem sou eu, quem é meu interlocutor, como este me vê, o que dizer, como dizer, para que etc.)", enquanto para o interlocutor, "os gêneros funcionam como um horizonte de expectativas (de significação), indicando, por exemplo, a extensão aproximada da totalidade discursiva, sua determinada composição, bem como os aspectos da expressividade do gênero e do enunciado".

Na perspectiva bakhtiniana, ao iniciarmos nossa socialização em uma língua, assimilamos as formas da língua nas formas típicas de enunciados (gêneros), conjunta e intimamente vinculadas, uma vez que a língua não se apresenta aos falantes como itens do dicionário e gramáticas, mas como enunciados concretos proferidos no campo da comunicação discursiva pelas pessoas que nos rodeiam. Assim, aprender a falar significa "aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)" (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 283) e moldá-los nas formas dos gêneros. Logo, enquanto falantes de uma língua, estamos expostos e participamos de um amplo repertório de gêneros (orais e escritos) diretamente relacionado aos campos de comunicação que entramos em contato no decorrer das nossas vidas. Isso explica o fato de algumas pessoas que, apesar de terem desenvoltura para participar de inúmeras situações comunicativas em uma dada língua, sentem-se inaptas a participar de uma interação em uma determinada esfera, por não saberem moldar seu discurso nas formas estilístico-composicionais esperadas naquela situação.

Assim como os enunciados, os gêneros do discurso possuem os mesmos três elementos constitutivos indissolúveis: o estilo, a construção composicional e o conteúdo temático[52], os quais são diretamente sociohistoricamente relacionados às especificidades de cada esfera da atividade humana. Isso se dá porque cada esfera possui sua própria forma de produção, de circulação e recepção de discursos sociohistoricamente construída e, por isso, gera expectativas quanto à participação dos interagentes com os quais eles terão que lidar na interação com o outro, visto que nela

> [...] os parceiros da enunciação podem ocupar determinados lugares sociais – e não outros – e estabelecer certas relações hierárquicas e interpessoais - e não outras; selecionar e abordar certos temas – e não outros; adotar certas finalidades ou intenções comunicativas – e não outras, a partir de apreciações valorativas sobre o tema e sobre a parceria. (ROJO, 2005, p. 197).

[52] Com base nas discussões realizadas na disciplina *Leituras Dirigidas: A perspectiva bakhtiniana sobre dialogismo e gêneros do discurso*, ministrada pela Profa. Dra. Margarete Schlatter em 2010/2, entendo tema como elemento constitutivo do enunciado e conteúdo temático como elemento constitutivo dos gêneros.

O repertório de gêneros de uma dada esfera está sempre em constante ampliação e mudança, acompanhando o desenvolvimento das atividades humanas, o que implica o aparecimento de novos gêneros e o desaparecimento gradativo de outros (como a mala-direta na esfera comercial, por exemplo) com o passar dos anos. Além disso, a emergência de novos campos da comunicação - como o digital, no final do século XX - gera o surgimento de novos gêneros (como o *chat*, o *e-mail*, o *blog*, o *twitter*, etc.).

Embora os elementos constitutivos dos gêneros sejam os mesmos dos enunciados, existem diferenças entre eles no nível conceitual. Por exemplo, há um estilo próprio do gênero, que se apresenta através da seleção dos recursos linguísticos (como na esfera científica, no qual se busca um estilo mais formal e objetivo de expressão), e um estilo do enunciado (que cria no gênero o efeito de individualidade), permitindo que características comuns a certos enunciados sejam reconhecidas e associadas a um determinado sujeito/autor. Sobre essa questão, Bakhtin (2003 [1952-1953]) afirma que há gêneros que permitem maior individualização por parte do locutor, inclusive alguns que possuem o estilo como um dos seus objetivos principais (como os literários), e outros que são menos propícios ao reflexo da individualidade, como os documentos oficiais e ordens militares. Já o conteúdo temático de um gênero, diferentemente do tema do enunciado - que é sempre único e irrepetível - pode ser entendido como o domínio de sentido do qual se ocupa (FIORIN, 2006). Podemos pensar nas cartas de amor, que embora tratem individualmente de um dado assunto (declaração de amor, rompimento, reconciliação, etc.), abordam o conteúdo temático das relações amorosas. Por último, a construção composicional do gênero é vista como a maneira relativamente típica de organizar, estruturar os enunciados pertencentes a esse gênero. O diálogo face-a-face, por exemplo, constrói-se necessariamente com a alternância dos participantes; uma palestra, não.

Ao discorrer sobre a multiplicidade e a heterogeneidade dos gêneros discursivos, Bakhtin (2003 [1952-1953]) apresenta uma distinção entre o que denomina gêneros primários e secundários. Sobre aqueles, o autor afirma que são simples[53], estão em relação direta com o seu contexto mais imediato e com as esferas do cotidiano (como a carta e o diálogo do dia a dia), enquanto estes são complexos, surgem nas esferas culturais mais elaboradas (artística, científica, literária) e tendem a ser predominantemente escritos, como o romance e o artigo jornalístico. Os gêneros secundários relacionam-se diretamente com os primários, pois os incorporam e os reelaboram; os primários, ao serem apropriados pelos secundários, perdem o seu vínculo com o contexto mais imediato de produção e adquirem novas características.

[53] Embora os gêneros primários sejam considerados simples em relação aos secundários, isso não quer dizer que não sejam complexos em si mesmos.

Por essa razão, quando escutamos *Conversa ao Pé da Porta*[54], por exemplo, temos a impressão de estarmos ouvindo um diálogo entre dois conhecidos (gênero oral primário da esfera do cotidiano), enquanto, na verdade, ao aliar esse texto oral a uma música, esse enunciado passa a pertencer à esfera artístico-musical e seu interlocutor e propósito não são mais os mesmos, transformando o diálogo em outro gênero: a canção.

Pode ser que vá chover
Chovendo, vai encher meu beco...
O quê?
Olha o tamanho do luar!
Sei lá:
A chuva faz que vai parar
Mas não:
o tempo tá uma confusão
Tá tudo fora de lugar sertão encheu, o sul tá seco
Tufão...
Onda varrendo a beira-mar
Vulcão...
Vou ser um monge no Tibet!
E é?
Monge não pode ter mulher...
Não vou mais ir!
Melhor ficar
Tá bom aqui
Só sinto todo mundo só, com muita pressa de chegar
Mas sem saber em que lugar
Eu tenho medo de morrer...
Sabe o bonito de votar?
É achar que vai ficar melhor
... morrer de viver sem socorro
na guerra do morro com o morro
Pior que é gostoso viver...
Lá em Cabul brincam crianças nos escombros
O Haiti foi ver a seleção jogar
Pelé parou uma revolução no Congo
Eu vi guri batendo bola em Bagdá
Sabe o que mais?
Guerra não faz a paz, não faz:
só faz que um diga pro outro
que guerra vão chamar de paz
Mas diz aí: ’Cê viu Bibi?
Tá de arrasar...
Fico lelé...
‘Cê viu Dadá?
‘Cê viu Zezé?

[54] Canção composta por Celso Viáfora e Vicente Barreto. Letra extraída do encarte do CD *Cantando em Bando*, de Expresso 25, Pablo Trindade e Celso Viáfora.

Ói que vem lá:
sua mulher
Pode ser que vá chover
Chovendo, vai encher meu beco...
O quê?
Olha o tamanho do luar...[55]

2.3 Canção: letra e música na ótica dos gêneros discursivos

Embora gêneros discursivos formados por letra e música sejam mais frequentemente encontrados no campo artístico-musical sob o nome de canção, os mesmos também estão presentes em outros campos de atividade, como no caso dos cantos de torcida na esfera esportiva, do jingle na esfera publicitária e dos hinos na esfera religiosa (CARETTA, 2008). Esses gêneros se diferenciam entre si por pertencerem a campos da comunicação distintos e, consequentemente, possuírem propósitos comunicativos, interlocutores, usos e funções sociais distintos.

Definir o que é canção popular, especialmente a produzida no Brasil, pode ser uma tarefa bastante complexa e instigante. Inicio esta reflexão com o comentário de Hermeto (2012), ao propor-se o mesmo desafio à luz dos estudos da História:

> [...] cabe ressaltar a dificuldade de construir uma definição precisa de canção popular enquanto expressão artística, especialmente em função da abrangência de gêneros musicais e sujeitos que abarca. Questões relativas à canção popular brasileira como expressão artística – qual é o gênero da canção por excelência, quais são os timbres que lhe caracterizam, qual é a sua tendência poética, entre várias outras – têm muito poucas possibilidades de resposta única. (HERMETO, 2012, p. 30).

Voltarei a esses questionamentos mais adiante. No momento, tentarei respondê-los, preliminarmente, ancorando-me na perspectiva dos gêneros discursivos discutida anteriormente.

Como outros gêneros pertencentes à esfera artístico-musical, a canção busca provocar um efeito estético nos seus ouvintes através da letra, da música e da combinação das duas linguagens. Isso se dá porque a canção é um gênero do discurso oral, sincrético e secundário (CARETTA, 2007, 2010, 2011; PAULA, 2008). Seu sincretismo decorre diretamente da sua relação com sua esfera de produção, uma vez que é formado pela linguagem verbal (letra) e

[55] Nesse e em outros exemplos apresentados no decorrer deste trabalho, são incluídas apenas as letras das canções devido à impossibilidade de incluir as canções em sua materialidade literomusical em um suporte escrito. De qualquer modo, sugiro sua audição (que pode ser realizada através do Youtube, por exemplo) para um contato efetivo com o exemplo em sua totalidade.

pela musical (constituída por três dimensões: materiais, expressão e forma)[56] (SWANWICK, 1994).

Visto ser um gênero formado por letra e música, para atribuirmos sentido a uma canção lançamos mão de três competências: a verbal, a musical e a literomusical (COSTA, 2002). Por esse motivo, entendo que os sentidos de uma canção não são simplesmente o somatório dos sentidos de uma letra de música acrescidos dos de uma composição musical, mas que emergem a partir das relações dialógicas que surgem do sincretismo entre as linguagens verbal e musical, as quais estão sempre em constante interação, convergindo em alguns casos, divergindo em outros. Hermeto (2012) cita um bom exemplo desse sincretismo:

> [...] é muito diferente dizer "*Teu olhar mata mais do que bala de carabina/Que veneno stricnina/Que peixeira de baiano*"[57] no ritmo original do samba de Adoniran Barbosa, num bolero ou num rock pesado. Experimente fazê-lo[58]. No primeiro caso, sobressai a ironia do verso. No segundo, ele ganha cores dramáticas. No terceiro, um clima de agressividade se destaca. O texto é o mesmo, mas as mensagens são muito diferentes ao alterar-se o gênero da canção. (HERMETO, 2012, p. 14, grifo da autora).

Em outras palavras, um mesmo verso, estrofe ou mesmo a letra da canção como um todo, pode adquirir novos sentidos quando cantados em uma melodia ou em outra, interpretados com maior ou menor dramaticidade, acompanhados por um arranjo musical ou por outro, e/ou em um gênero musical ou outro. Percebe-se, assim, a importância de pensarmos esse gênero de maneira holística (letra e música), visto que

> Esse produto cultural, apesar de guardar origens na música e na poesia, conseguiu fundir tais territórios de maneira tão sentida que não parece ser mais possível isolar os elementos estruturantes de sua forma. Portanto, o gênero canção adquiriu tal unicidade que qualquer abordagem sua que não contemple esse caráter unívoco pode ver-se comprometida em sua possibilidade crítica. (SILVA, 2009, p. 21).

Contudo, não é isso o que costuma ocorrer, uma vez que nos estudos da música, a importância da linguagem verbal é frequentemente minimizada (ou até mesmo ignorada), enquanto na área dos estudos da linguagem, a letra é o grande (e muitas vezes o único) foco de análise. A meu ver, essas abordagens limitam a atribuição de sentidos à canção e a reduz, respectivamente, a uma peça musical e ao gênero *letra de música*. A fim de evitar essa cisão, considero que a análise de uma canção numa perspectiva holística deva ser realizada em três etapas: letra, música (não necessariamente nessa ordem) e suas possíveis articulações entre si,

---

[56] As três dimensões da música, tais como propostas por Swanwick (1994), serão apresentadas na seção 2.3.3.
[57] Trecho de *Tiro ao Álvaro*, canção composta por Adoniran Barbosa em 1960.
[58] Este convite da autora é uma maneira de colocar em prática a competência literomusical.

cuidando para não separar as duas linguagens sem rearticulá-las no final[59]. Desse modo, para compreender o gênero canção em sua complexidade, passo a discorrer primeiramente sobre a interface verbal da canção para então, a partir de uma aproximação do conceito de gêneros do discurso aos gêneros musicais, abordar sua interface musical, e enfim, rearticulá-las na próxima seção. Antes disso, a fim de contextualizar a relação *sui generis* entre canção popular e literatura no Brasil, apresento um breve recorte do período entre o final da década de 1950 e o da década de 1960, época do surgimento da bossa nova, da MPB e do Tropicalismo, gêneros/movimentos musicais que ajudaram a alçar a canção ao seu papel de destaque na cultura do país.

2.3.1 A canção popular brasileira enquanto discurso literomusical

Como mencionado na introdução deste trabalho, a canção popular brasileira ocupa um lugar bastante único no âmbito da cultura nacional. Desde a década de 1960, a canção consolidou-se como um produto artístico-cultural que alia letras de elevado cunho poético a músicas com alto nível de sofisticação em termos melódicos, rítmicos, tímbricos e harmônicos. Wisnik (2004a) busca descrever a complexidade da questão quando afirma que,

> De certo modo, esse processo todo da década de 60 acentuou o lugar original que a música popular vinha ocupando no Brasil, pela sua pertinência simultânea e contraditória a vários sistemas culturais. Meio e mensagem do Brasil, pela tessitura densa de suas ramificações e pela sua penetração social, a canção popular soletra em seu próprio corpo as linhas da cultura, numa rede complexa que envolve a tradição rural e a vanguarda, o erudito e o popular, o nacional e o estrangeiro, o artesanato e a indústria. Originária da cultura popular não-letrada em seu substrato rural, desprende-se dela para entrar no mercado e na cidade; deixando-se penetrar pela poesia culta, não segue a lógica evolutiva da cultura literária, nem se filia a seus padrões de filtragem, obedecendo ao ritmo da permanente aparição/desaparição do mercado, por um lado, e ao da circularidade envolvente do canto, por outro; reproduzindo-se dentro do contexto da indústria cultural, tensiona muitas vezes as regras da estandardização e da redundância mercadológica. Em suma, não funciona dentro dos limites estritos de nenhum dos sistemas culturais existentes no Brasil, embora se deixe permear por eles. (WISNIK, 2004a, p. 210-211).

Podemos perceber na explanação do autor, entre outras coisas, que a canção produzida no nosso país cruza fronteiras, cria pontes e, simultaneamente, é um ponto de intersecção entre diferentes sistemas culturais, transcendendo dicotomias bastante comuns relacionadas a produtos culturais, tais como a tradição e a ruptura, o popular e o erudito, o local e o estrangeiro, o rural e o urbano, e o artesanal e o industrial.

---

[59] Como exemplos de análises que abordam a canção enquanto gênero formado por letra e música sob diferentes perspectivas, ver Tatit (1986, 1996, 2003, 2007, 2008), Mammi (2004), Nestrovski (2004), Piedade e Falqueiro (2007), Maia (2007) e Leite (2011).

Embora o sistema da canção popular[60] já tivesse se consolidado com a obra de Noel Rosa nos anos 1930 (LEITE, 2011), foi no período entre 1958 (lançamento do LP *Chega de Saudade*, de João Gilberto) e 1968 (prisão de Caetano Veloso e Gilberto Gil) que a canção foi alçada a essa condição de destaque no Brasil e a fronteira com a literatura tornou-se permeável, tornando-se um espaço ainda mais privilegiado para inovações estéticas e liberdade criativa (WISNIK, 2004a; TATIT, 2008).

A bossa nova teve sua origem no Rio de Janeiro, mais especificamente na Zona Sul da cidade. Foi lá que uma nova geração de músicos criou um estilo musical com o qual pudessem se identificar, diferente da música que tocava nas rádios na época, como o samba-canção e o bolero de origem latino-americana. Essas canções geralmente abordavam amores mal resolvidos em uma linguagem distante da utilizada pelos jovens, cantadas em um estilo de voz empostada, quase operística, como o dos cantores de sucesso da época (como Francisco Silva, Vicente Celestino e Dalva de Oliveira), acompanhados por arranjos orquestrais que procuravam salientar a dramaticidade das interpretações e do conteúdo presente nas letras. Inspirada pelo contato com gêneros musicais dos Estados Unidos, especialmente através do cinema, e com novas gravações vindas de lá, como a música de Frank Sinatra e de Miles Davis, a bossa nova pode ser entendida como uma

> [...] ruptura estética em direção ao que se julgava 'modernidade': sutileza interpretativa, novas harmonias, funcionalidade e adensamento dos elementos estruturais da canção (harmonia-ritmo-melodia) que deixavam de ser vistos como um mero apoio ao canto (voz). A partir daí, houve uma espécie de limpeza de ouvidos, desqualificando tudo que fosse identificado com exagero musical: ornamentos dramatizantes, tessituras muito compactas, vozes operísticas e letras passionais narrativas. (NAPOLITANO, 2005, p. 62).

A modernidade mencionada pelo historiador relaciona-se ao fato de que, na segunda metade dos anos 1950, o Brasil estava em um período de grandes mudanças. Juscelino Kubitschek assumira o poder em 1956 com seu slogan "Cinquenta anos em cinco" e com ele vieram grandes planos de modernização do país. É a época do desenvolvimento da indústria brasileira, especialmente da indústria automobilística, da construção de importantes obras rodoviárias e, especialmente, da criação de Brasília.

---

[60] Na sua dissertação de mestrado, Leite (2011) procura entender em que momento a canção popular urbana se constituiu enquanto sistema formado pela triangulação entre autor, público e obra, análogo ao sistema literário proposto por Antonio Candido, entendido como "um conjunto de produtores literários, mais ou menos conscientes de seu papel; um conjunto de receptores, formando os diferentes tipos de público, sem os quais a obra não vive; um mecanismo transmissor, (de modo geral, uma linguagem, traduzida em estilos), que liga uns a outros" (CANDIDO, 2007, apud LEITE, 2011).

O principal catalisador para o surgimento da bossa nova foi a chegada de João Gilberto, cantor e violonista baiano, na então capital do país (TATIT, 2008). João Gilberto estava em busca de uma proposta estética musical mais enxuta, na qual o seu violão estaria tanto em evidência como a sua voz. O seu vocal quase sussurrado espelhava-se em intérpretes como Mário Reis e Carmem Miranda; sua harmonia trazia acordes dissonantes que se encadeavam em um percurso harmônico inspirado pelo *cool jazz*; sua batida no violão era original, criando um diálogo quase contrapontístico com o vocal, no qual os dois estavam em pé de igualdade. Tatit (2008) explica as várias inovações trazidas pelo músico baiano:

> A bossa nova de João Gilberto neutralizou as técnicas persuasivas do samba-canção, reduzindo o campo de inflexão vocal em proveito de formas temáticas, mais percussivas, de condução melódica. Neutralizou a potência de voz até então exibida pelos intérpretes, já que sua estética dispensava a intensidade e tudo que pudesse significar exorbitância das paixões. Neutralizou o efeito de batucada que, por trás da harmonia, configurava o gênero samba em boa parte das canções dos anos trinta e quarenta, eliminando a marcação do tempo forte na batida do violão. Desfez a relação direta entre o ritmo instrumental e a dança que caracterizava as rodas de samba. Dissolveu a influência do *cool jazz* nos acordes percussivos estritamente programados para acompanhar a canção, sem dar espaço à improvisação. E, acima de tudo, pela requintada elaboração sonora do resultado final, desmantelou a ideia dominante de que "música artística" só existe no campo erudito. (TATIT, 2008, p. 49-50).

Por essas razões, percebe-se a importância de João Gilberto como criador de um novo estilo de fazer samba, de cunho musical bastante requintado, mas ao mesmo tempo alinhado à tradição da música popular brasileira produzida até então.

Contudo, não podemos esquecer que, junto com ele, tantos outros músicos ajudaram a consolidar essa nova forma de se fazer música no Brasil, que se tornou objeto de admiração e inspiração também em nível internacional. Dentre eles, destacam-se Carlos Lyra, Roberto Menescal, Nara Leão, João Donato, Johnny Alf, Luiz Bonfá, Sérgio Mendes e, especialmente, Tom Jobim. Além dos clássicos compostos em parceria com Vinícius de Moraes, como *Garota de Ipanema*, *Água de beber*, *Ela é carioca*, entre diversos outros, Tom Jobim compôs com Newton Mendonça duas canções que podem ser consideradas canções-manifesto do movimento: *Desafinado*, de 1958, e *Samba de uma nota só*, de 1960. Essas canções trazem grandes inovações estéticas, especialmente no âmbito literomusical, visto que, em ambas, letra e música dialogam entre si de modo bastante original, produzindo efeitos de sentido

literomusicais[61], além de responderem de modo bastante sutil e astucioso a críticas recebidas pela nova proposta estética.

A ruptura proposta pela bossa nova se deu não apenas em nível musical, mas também nas letras das canções. Contrastando com o samba-canção, as canções de bossa nova retratam temáticas relacionadas às belezas naturais do Rio de Janeiro, como o mar e a praia, lado a lado com "o amor, o sorriso e a flor", de modo singelo em uma linguagem mais despojada e, ao mesmo tempo, poética. Além disso, abriu-se espaço para letras leves e bem humoradas, como *Lobo Bobo*, de Ronaldo Bôscoli e Roberto Menescal, que traz uma releitura bem humorada (e com certa malícia) da história da Chapeuzinho Vermelho em versos como "Mas Chapeuzinho percebeu / Que Lobo Mau se derreteu / Pra ver você, que lobo também / Faz papel de bobo / Só posso lhe dizer / Chapeuzinho agora traz / O Lobo na coleira / Que não janta nunca mais"[62].

Um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento dessa nova estética foi Vinicius de Moraes. Poeta já consagrado no campo literário, Vinicius cruzou a linha que separava a literatura da canção popular e, com isso, deixou aberta a fronteira entre os dois campos para a nova geração de cancionistas e letristas em surgimento e os que ainda estavam por vir. Já nas suas primeiras parcerias com Tom Jobim, Vinicius deixa o estilo mais formal, presente em versos como "A mulher amada carrega o cetro, o seu fastígio / É máximo. A mulher amada é aquela que aponta para a noite / E de cujo seio surge a aurora[63]", em busca de uma linguagem mais coloquial, mas não menos poética, como em "Olha que coisa mais linda / Mais cheia de graça / É ela menina / Que vem e que passa / Num doce balanço / A caminho do mar".

No início dos anos 1960, passou a haver uma cisão ideológica dentro da bossa nova. Artistas que ganharam visibilidade através desse gênero musical (como Sérgio Ricardo e Carlos Lyra), juntamente com novos artistas em ascensão (como Edu Lobo, Dori Caymmi e Geraldo Vandré), estimulados pelo contato com os CPC[64], começaram a trazer uma visão mais politizada para as letras das canções, deixando para trás o lirismo quase ingênuo do estilo anterior. Essa nova vertente, que veio a ser conhecida como canção engajada ou canção

---

[61] Conforme Jairo Severiano e Zuza Homem de Mello (2002, p. 28), em *Desafinado*, a melodia soa "bastante 'torta' [...] em razão principalmente de uma engenhosa alteração no quinto e sexto graus da escala na frase inicial ('Se você disser que eu desafino, amor') que recai sobre as sílabas 'de' (de 'de-sa-fino'), 'a' e 'mor' (de 'a-mor'). [...] Localizando essa alteração sobre a palavra 'desafino', os autores criaram a impressão de que o cantor semitonava, ou seja, desafinava [...]". Já *Samba de uma nota só* traz um jogo entre letra e música na qual esta segue exatamente o que está sendo narrado naquela; ou ainda, aquela narra tudo o que esta faz.

[62] http://letras.mus.br/joao-gilberto/689352/ , último acesso em 14/7/2014.

[63] http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/brusca-poesia-da-mulher-amada-ii, último acesso em 16/5/2014.

[64] Os Centros Populares de Cultura eram ligados aos movimentos estudantis, em especial à União Nacional dos Estudantes, e tinham uma visão altamente politizada e de esquerda da situação no Brasil na época.

de protesto, lançou mão dos avanços musicais acumulados desde 1958 para tratar de temas relacionados a problemas sociais, camadas menos favorecidas da sociedade brasileira e locais que não eram retratados anteriormente, como a favela, os operários de fábricas e o sertão. Concomitantemente, canções como *A influência do jazz*, de Carlos Lyra, passaram a questionar a brasilidade da bossa nova através de versos como "Pobre samba meu / Volta lá pro morro e pede socorro onde nasceu / Pra não ser um samba com notas demais / Não ser um samba pra frente e pra trás / Vai ter que se virar pra poder se livrar / Da influência do jazz"[65]. Isso levou a uma busca e consequente ressurgimento de gêneros musicais considerados genuinamente brasileiros (como o samba), mais regionais (como o frevo) e mais rurais (como a toada). Essa nova configuração da canção acabou por dar origem a um novo gênero musical, a MPB[66]. Sobre essa questão, Napolitano (2005) explica que a MPB

> [...] se arvorava como um ponto médio entre a tradição "folclorizada" do morro e do sertão e as conquistas cosmopolitas da Bossa Nova. Neste sentido, por volta de 1965, surgiu a sigla MPB, grafada com maiúsculas como se fosse um gênero musical especifico, mas que, ao mesmo tempo, pudesse sintetizar "toda" a tradição musical popular brasileira. A MPB incorporou nomes oriundos da bossa nova (Vinicius e Baden Powell, Sérgio 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), se apropriando e se confundindo com a própria memória musical "nacional-popular". (NAPOLITANO, 2005, p. 64).

Um dos fatores que reafirmou o caráter de protesto dessa nova vertente da canção popular no Brasil foi o golpe militar ocorrido em março de 1964, no qual João Goulart, então presidente da república, foi deposto. Nesse novo contexto histórico, a MPB tornou-se o meio pelo qual uma geração intelectualizada de cancionistas pôde externar suas ideias e exortar o povo a posicionar-se sobre o que estava ocorrendo no país (ao menos até 1968, com a institucionalização do AI-5). Além do seu viés politizado, a MPB representava, em muitos aspectos, uma continuidade nos avanços melódico-harmônicos e líricos trazidos pela bossa nova. No que concerne às letras, dentre os novos compositores surgidos na época, destacam-se Chico Buarque, Caetano Veloso e Gilberto Gil, que produziam canções de alto nível de sofisticação musical e com filiação literária, visto serem leitores de poetas como Carlos Drummond de Andrade, João Cabral de Melo Neto, entre outros (WISNIK, 2004a).

Um exemplo do novo papel que a canção passou a desempenhar pode ser encontrado no espetáculo Opinião, produzido pelo Teatro de Arena, que estreou no final de 1964 no Rio

---

[65] http://letras.mus.br/carlos-lyra/181776/, último acesso em 14/7/2014.

[66] Segundo Hermeto (2012, p. 114), a MPB é "mais que um gênero, é um mosaico de formas, temas e sons que não pode ser definido como uno; uma espécie de idioma da 'nação-povo' que abarca dialetos, que se identificam, inclusive nos gêneros musicais. [...] a MPB articulou não só a tradição e a modernidade, mas também o que até então parecia inconciliável: interesses comerciais e ideológicos".

de Janeiro. Interpretado pelo sambista Zé Keti, pelo músico maranhense João do Vale e pela "musa da bossa nova" Nara Leão (substituída por Maria Bethânia no ano seguinte). O show, composto por canções e por momentos narrativos, abordava problemas sociais do Brasil da época através da ótica de dois músicos de origem humilde e de uma garota da Zona Sul e confrontava o público com versos como "Podem me prender / Podem me bater / Podem até deixar-me sem comer / Que eu não mudo de opinião"[67]. Além de tornar-se grande sucesso de público e crítica, o espetáculo elevou Maria Bethânia a estrela nacional e musa da canção de protesto, especialmente por sua interpretação de Ca*rcará*, de João do Vale e José Cândido.

Em 1965, ocorre o I Festival da Excelsior, que, embora não fosse o primeiro a ser realizado no Brasil, foi considerado pioneiro enquanto meio de divulgação de novos artistas para o grande público através da televisão, ajudando a legitimar a MPB enquanto gênero privilegiado da produção literomusical brasileira e estimulando a indústria fonográfica do país. Seguindo seu sucesso, entre 1966 a 1968 foram produzidos novos festivais, especialmente os Festivais da Record, nos quais participaram canções que se tornaram grandes clássicos da MPB, como *A Banda*, *Disparada*, *Ponteio*, *Caminhando (Pra Não Dizer que Não Falei das Flores)* e *Sabiá*. Além disso, os festivais foram responsáveis por lançar diversos novos talentos para a cena musical brasileira, inclusive artistas considerados até hoje como grandes nomes da nossa música, como Caetano Veloso, Milton Nascimento, Edu Lobo, Chico Buarque, Elis Regina, Paulinho da Viola, entre diversos outros.

Boa parte desses músicos tinha contrato com a Record, principal emissora de TV da época, cuja programação consistia principalmente de musicais, como "O Fino da Bossa", liderado por Elis Regina e Jair Rodrigues, "Show em Si...Monal", estrelado por Wilson Simonal, e "Jovem Guarda", comandado por Roberto Carlos, Erasmo Carlos e Wanderlea. Diferentemente dos outros dois programas, a "Jovem Guarda" tinha como público-alvo uma juventude que se identificava mais com o som das guitarras do rock do que com a sonoridade do violão e de outros instrumentos tipicamente associados com a música brasileira.

Paralelamente ao desenvolvimento e consolidação da MPB na década de 1960, o rock, chegado dos Estados Unidos na década anterior, passou a ganhar cada vez mais adeptos, especialmente após o grande sucesso de bandas americanas e inglesas, como os Beatles e seu iê-iê-iê. A Jovem Guarda, termo que acabou referindo-se a este movimento do rock no Brasil, produzia canções simples, especialmente no que diz respeito aos aspectos melódico-harmônicos, que tratavam de temas como "a vida cotidiana de uma juventude preocupada

---

[67] *Opinião*, composta por Zé Keti. http://letras.mus.br/ze-keti/197278/ , último acesso em 16/5/2014

com diversão, carros, namoros", ou seja, "um mundo representado como de futilidade e consumo pela MPB nacional-popular" (HERMETO, 2012, p. 116). Além da música, a Jovem Guarda também vendia uma forma de comportamento, expressa nas roupas usadas pelos artistas e pelo uso de gírias (É uma brasa, mora?) que caíram no gosto dos adolescentes da época. Isso acabou gerando uma polarização na música popular produzida no país e também entre os ouvintes desses gêneros musicais. De um lado, situava-se a canção de protesto, porta-voz dos anseios e angústias de uma geração que vivia sob o jugo da ditadura militar; do outro, a canção "alienada", assim taxada pela ala engajada, despida de qualquer preocupação de ordem política ou social, na qual a guitarra elétrica simbolizava a penetração da cultura norte-americana no âmbito da cultura nacional. Gilberto Gil, em entrevista para Terra e Calil (2013), afirma que

> Havia, já por parte de alguns [músicos da MPB], uma rejeição ao rock, ao pop, a música eletrificada, barulhenta com a coisa das guitarras, simplificada no ponto de vista melódico, harmônico, literário. A Bossa Nova tinha sido uma referência extraordinariamente comovente para muitos no Brasil, com o grande aprofundamento harmônico, melódico, rítmico, com a filigrana rítmica do samba se manifestando daquela forma elegante, e ainda o aspecto literário, com as letras profundas, a poesia de Vinicius de Moraes, a brilhante habilidade poética de Newton Mendonça, de Carlos Lyra. E havia ainda o outro lado, a música de protesto, o compromisso com o samba de raiz do Rio de Janeiro, com as dimensões de luta social. A sensação antiamericana promovida por tudo isso desembocava nessa rejeição ao elemento internacional, ao pop rock de origem inglesa, de origem americana, aos vários "imperialismos" do movimento. Tudo isso deixava uma boa parte dos novos artistas brasileiros, compositores, cantores etc. com receio do pop rock. E, portanto, com a própria Jovem Guarda, com os Beatles. (TERRA; CALIL, 2013, p. 164).

Foi nesse contexto permeado por conflitos ideológicos que Gilberto Gil e Caetano Veloso, cancionistas que vieram da tradição bossa nova e que se consolidaram durante os festivais como expoentes da MPB engajada, vieram a modificar novamente a maneira de se pensar e fazer música popular no Brasil. Eles tinham como meta transcender as dicotomias que haviam se tornado marcantes no campo literomusical do país, como o nacional e o estrangeiro, o novo e o velho, o legitimado e o excluído, o rural e o urbano, o acústico e o elétrico, através de um projeto estético que abria espaço para todas as formas do fazer cancional: o tropicalismo.

Para Tatit (2008), o tropicalismo foi um movimento marcado pelo gesto de assimilação, que diz respeito à (re)incorporação não apenas dos gêneros musicais produzidos no país que haviam sido renegados após a bossa nova e a MPB (como o brega e o samba-canção), mas também dos originados no exterior (como o pop e o rock) ao repertório cancional brasileiro. Conforme o autor,

> Ao tropicalismo caberia, portanto, promover a mistura ou, em outras palavras, salientar que a canção brasileira precisa do bolero, do tango, do rock, do rap, do reggae, dos ritmos regionais, do brega, do novo, do obsoleto, enfim, de todas as tendências que já cruzaram, continuam cruzando ou ainda cruzarão o país em algum momento da sua história. (TATIT, 2008, p. 211).

Foi no III Festival da Record, em 1967, que a semente do tropicalismo foi semeada pelos dois cancionistas baianos, com *Domingo no Parque* (Gilberto Gil) e *Alegria, Alegria* (Caetano Veloso), canções que viraram clássicos do repertório musical brasileiro. Suas letras traziam grandes inovações em termos de narrativas, por abordarem temas incomuns na produção literomusical da época (como um assassinato, em *Domingo no Parque*) e por fazerem referências ao universo pop (Brigitte Bardot, Coca-Cola em *Alegria, Alegria*). Porém, a ruptura maior deu-se em nível musical, especialmente no que diz respeito aos arranjos: os dois artistas apresentaram-se acompanhados por bandas que empunhavam instrumentos elétricos, como Os Mutantes e os Beat Boys. Em um festival que valorizava os preceitos da MPB nacionalista, ou seja, a presença de "instrumentos acústicos, ritmos regionais, temas ligados à terra ou mensagens de esperança para um futuro imediato" (TATIT, 2008, p. 202), Gilberto Gil e Caetano Veloso chocaram o público e os críticos, ao mesmo tempo em que, devido à sua qualidade e ousadia, conquistaram-nos, obtendo, respectivamente, o segundo e o quarto lugar no festival.

A atitude tropicalista iniciada no III Festival da Record por Gilberto Gil e Caetano Veloso materializou-se oficialmente em um movimento estético nos álbuns homônimos de 1968 e, especialmente, com o disco-manifesto *Tropicalia ou Panis et Circensis*, lançado no mesmo ano. Nele, participaram também artistas como Tom Zé, Os Mutantes, Gal Costa e Nara Leão interpretando principalmente canções compostas por Gil e Caetano, em parceria com os poetas Capinam e Torquato Neto, sob a batuta (e arranjos) do maestro Rogério Duprat. No álbum, ficam evidentes alguns dos princípios do movimento, tais como a assimilação de gêneros musicais renegados pela bossa nova (*Coração Materno*), de gêneros musicais e termos norte-americanos (*Baby*), a mistura de manifestações tradicionais da cultura brasileira com elementos da cultura estrangeira (*Geleia Geral*), a crítica ao *status quo* (Panis et Circensis) e o diálogo com a poesia concreta (*Bat Macumba*).

Com este breve recorte historiográfico entre o surgimento da bossa nova em 1958 e o lançamento de *Tropicalia ou Panis et Circensis* em 1968, espero ter demonstrado como a canção consolidou-se como o produto artístico-literário privilegiado na cultura brasileira, e como o limite entre o campo literário e o campo literomusical tornou-se bastante tênue,

permitindo cada vez mais o livre trânsito de escritores e letristas. Como vimos, isso iniciou quando Vinicius de Moraes começou escrever letras para canções em parceria com músicos como Tom Jobim, entre outros, abrindo caminho para que uma nova geração intelectualizada de compositores e letristas com filiação literária se estabelecesse com a MPB, culminando com o diálogo entre o tropicalismo e as vanguardas literárias, mais especificamente com o concretismo de Augusto e Haroldo de Campos e Décio Pignatari. Desde então, a fronteira entre canção popular e literatura no Brasil tem sido cruzada inúmeras vezes, tanto por poetas e escritores que também escrevem letras de canções (como Wally Salomão, Alice Ruiz, Torquato Neto e Jorge Mautner), quanto por compositores que escrevem prosa (como Chico Buarque, Caetano Veloso, Vitor Ramil e Celso Viáfora), passando pelos cancionistas e também estudiosos da canção Zé Miguel Wisnik e Luiz Tatit.

2.3.2 Letra

Nesta seção, partindo do pressuposto de que a canção é um gênero literário (BRASIL, 1998. RIO GRANDE DO SUL, 2009) e de que "o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas" (BRASIL, 2006, p. 49), abordo as características das letras de canções, procurando analisá-las sob uma perspectiva bakhtiniana a fim de compreender suas particularidades e seus elementos constitutivos (conteúdo temático, estilo e construção composicional).

As letras de canções, chamadas coloquialmente de letra de música, abordam inúmeras temáticas em uma ampla variedade de estilos de linguagem. Há canções que lançam mão de recursos típicos da linguagem poética[68], posto que "possuem métrica, figuras de linguagem, rimas, liberdade quanto às regras normativas da sintaxe, exploram a sonoridade e o ritmo" (CAMARGOS, 2009, p. 15), o que leva frequentemente ao equívoco de que letras de canção são poemas. Embora ambos circulem na modalidade escrita, entendo que são gêneros discursivos diferentes, pois o projeto discursivo de um autor ao escrever um poema é diferente do que ao escrever uma letra de canção. No segundo caso, ele a concebe como parte integrante de um objeto artístico formado por letra e música, que só se realiza na performance

[68] Neste trabalho, pura poesia e pura prosa são entendidas como extremos de um mesmo contínuo (Tezza, 2003). Para uma visão aprofundada sobre poesia na perspectiva bakhtiniana, ver Tezza (2003).

vocal de um intérprete (cantor). É claro que isso não impede que poemas sejam posteriormente musicados, como parte do projeto discursivo de um outro autor.

Nas palavras de Antônio Cícero (2011, p. 3), poeta, filósofo e letrista, "o poema é um objeto autotélico, isto é, ele tem o seu fim em si próprio. [...] O poema se realiza quando é lido: e ele pode ser lido em voz baixa, interna, aural". A letra de canção, ao contrário,

> [...] não tem seu fim em si própria. [...] não é feita para ser lida, mas ouvida, de modo que as questões que preocupam o letrista dizem respeito à prosódia, isto é, à adaptação da letra à melodia, e ao diálogo dela com o a harmonia, o ritmo, o tom, o colorido da peça musical em questão: dizem respeito, isto é, não ao texto escrito, mas à ligação orgânica do discurso oral com a música da canção. (CÍCERO, 2011, p. 3).

Além de lançar mão de recursos de linguagem poética, há letras de canções que também apresentam uma maior presença de marcas de oralidade, como o uso de interjeições e de gírias, em um registro de linguagem mais coloquial. Conforme Caretta (2009, p. 4), isso se deve às "influências dos gêneros prosaicos no seu processo constitutivo, visto que esse gênero artístico-musical encontra em outros gêneros, principalmente da comunicação cotidiana, a sua matéria-prima". Há também exemplos de letras que, enquanto gênero secundário, incorporam elementos de gêneros primários orais, tais como: *Eu dei* (diálogo), de Ary Barroso; *Lamento* (lamento), de Pixinguinha e Vinícius de Moraes; *Volta* (apelo), de Lupicínio Rodrigues; *O Mundo é um Moinho* (conselho), de Cartola (CARETTA, 2011).

Nesse sentido, as ideias do autor vão ao encontro do entendimento do Círculo de Bakhtin de que a linguagem da vida é a fonte da linguagem da poesia. Na perspectiva bakhtiniana não há uma cisão entre vida e arte, como havia na visão dos formalistas russos contemporâneos ao Círculo, uma vez que "o poeta adquire suas palavras e aprende a entoá-las ao *longo do curso de sua vida inteira* no processo do seu contato multifacetado com seu ambiente" (VOLOSHINOV, n/d [1926], p. 2-3, grifo do autor). Ou seja, o material linguístico que constitui os enunciados no campo literário é exatamente o *mesmo* que o utilizado nos outros campos da comunicação, o que difere é o seu propósito comunicativo. Nessa mesma perspectiva, no ensaio *Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)* (n/d [1926]), assinado por Voloshinov, o autor defende a relação intrínseca entre a arte e o meio social que a produz e afirma que

> A arte, também, é imanentemente social; o meio social extra-artístico, afetando de fora a arte, encontra resposta direta e intrínseca dentro dela. Não se trata de um elemento estranho afetando outro, mas de uma formação social, o *estético*, tal como o jurídico ou o cognitivo, *é apenas uma variedade do social.* (n/d [1926], p. 2-3, grifo do autor).

Gostaria de ressaltar que, embora as letras de canção incorporem principalmente elementos de gêneros orais, há também canções que reelaboram gêneros escritos, lançando mão de diferentes recursos expressivos normalmente encontrados nesses gêneros, como *Meu Caro Amigo* (carta), de Chico Buarque e Francis Hime; *Rosa de Hiroshima* (poema), de Vinícius de Moraes e Gerson Conrad; *Faroeste Caboclo* (conto), de Renato Russo. Em outras palavras, a canção, enquanto gênero secundário, reelabora não apenas gêneros primários (orais e escritos), mas também outros gêneros secundários. No que diz respeito a *Meu caro Amigo*, por exemplo, composta durante o exílio do compositor na Itália na década de 1970, a letra traz diversas referências à ideia de a canção servir como meio de o eu lírico "remeter notícias frescas" já que "quis até telefonar / mas a tarifa não tem graça" e "o correio andou arisco" para fazer seu interlocutor ficar "a par de tudo que se passa". Por essa razão, a letra apresenta alguns elementos característicos do gênero carta, como a relação de interlocução construída entre "eu" e "meu caro amigo", o uso de dêiticos (Mas como *agora* apareceu um portador / Mando notícias *nessa* fita / *Aqui* na terra tão jogando futebol), além do propósito comunicativo de enviar notícias.

Nessa perspectiva, é devido a essa heterogeneidade de gêneros absorvidos pela canção que o gênero abarca exemplares de letras tão díspares, com formas composicionais com presença ou não de refrão, estilos de linguagens mais prosaicos ou mais poéticos e diferentes conteúdos temáticos, evidenciando a diversidade que a interface verbal das canções pode apresentar no que tange ao seu tema, estilo e construção composicional.

No que diz respeito ao tema, o mesmo pode ser entendido como uma apreensão estética da realidade por parte do compositor (CARETTA, 2008), seja ela uma representação objetiva ou subjetiva, expressa a partir de sua apreciação valorativa sobre o assunto abordado, através de um determinado estilo de linguagem que, como vimos, frequentemente faz uso de recursos de linguagem poética. Lembro que, assim como nos outros gêneros literários, o estilo na canção faz parte do projeto discursivo do compositor e é um dos seus objetivos principais (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]), tanto como forma de imprimir marcas da sua individualidade quanto para provocar um efeito estético no ouvinte. Ademais, Caretta (2011) afirma que o estilo nas letras de canção também pode ser uma forma de expressão do plurilinguismo, representando a variedade linguística existente como forma de associar a canção às formas de falar de pessoas de certas classes sociais, etnias e/ou regiões do país. Podemos pensar em canções como *Samba do Arnesto*, de Adoniran Barbosa, a qual apresenta traços presentes na fala de pessoas menos letradas, como "nós fumo e não encontremo

ninguém" e *Bailanta do Tibúrcio*, de Pedro Ortaça, cujos versos como "vou contar de uma bailanta que existiu no meu pontão / Indiada do queixo roxo que nunca froxou o garrão" incluem léxico típico de falantes do interior do Rio Grande do Sul.

Com relação à sua construção composicional, as letras de canção costumam estruturar-se em estrofes com quatro versos alternadas por um refrão, formando tradicionalmente o que se conhece como partes A e B da canção. Contudo, há letras de certos gêneros musicais, como o partido-alto, as marchinhas e o funk carioca, que em geral iniciam pelo refrão para que o ouvinte tenha mais facilidade de memorizá-lo e possa, assim, acompanhá-las; há também canções que não apresentam refrão, como *Rosa de Hiroshima* e *Faroeste Caboclo*, devido às características dos gêneros discursivos (poema e conto) por elas incorporadas, e outras que incorporam outras partes (como C e D) a partir do projeto discursivo do compositor.

Outro elemento sempre presente na canção é o título, que busca chamar a atenção do ouvinte sobre o conteúdo da letra, assim como nos poemas, e que pode ajudá-lo na atribuição de sentidos, como no caso de *Aos nossos filhos*, de Ivan Lins e Vitor Martins, na qual o eu lírico pede que o seu interlocutor, somente nomeado no título, o perdoe por diferentes razões. Além disso, em gêneros musicais que costumam possuir um maior apelo popular, o título da canção geralmente "corresponde à frase melódica mais apelativa, atraente, sugestiva da letra, em geral evocado no refrão, que resume o conteúdo da estrofe, funcionando como um epílogo, ou um reforço das ideias desenvolvidas na estrutura da letra" (OLIVEIRA, 2008, p. 51).

Por fim, é importante salientar que o campo literomusical, assim como as outras esferas de comunicação, é um espaço privilegiado para o estabelecimento de relações dialógicas. Nesse sentido, a canção brasileira é um meio através do qual os compositores mandam mensagens para conhecidos ou entre si, constituindo o que Wisnik (2004a) considera como uma rede de recados. Wazlawick e Maheirie (2007) estendem essa metáfora, entendendo-a como uma teia na qual se conectam também os

> [...] recados postos pelo compositor (autor-criador), recados recebidos e transformados pelos ouvintes, seus coautores, que podem permanecer, acatar este recado para si, do jeito como foi endereçado ou (re)inventando, de acordo com suas vivências, experiências e os seus sentidos, e que pode também reenviar estes recados a muitos outros. Rede de recados cheia de significados e sentidos constituída/constituídos por sujeitos, que tem enraizamento na cultura. (WAZLAWICK; MAHEIRIE, 2007, p. 62).

No contexto do repertório cancional brasileiro, essa rede de recados pode ser evidenciada pela existências de diversas canções que dialogam diretamente entre si[69], compostas na mesma época ou mesmo em diferentes décadas, nas quais podemos ouvir as vozes de compositores em incessante conversa entre si, cujos versos podem adquirir novos sentidos ao situá-los em sua esfera de produção em diálogo com outras canções. Um exemplo de canções utilizadas como meio para recados foi a polêmica musical protagonizada por Noel Rosa e Wilson Batista[70] na década de 1930, a qual rendeu clássicos da MPB como *Feitiço da Vila* e *Palpite Infeliz*, de autoria de Noel. Esse "duelo" musical tem seu início com o samba *Lenço no Pescoço*, composto por Wilson Batista, cuja letra aborda a figura do malandro da época em versos como "Meu chapéu do lado / Tamanco arrastando / Lenço no pescoço / Navalha no bolso / Eu passo gingando / Provoco e desafio / Eu tenho orgulho / Em ser tão vadio". No mesmo ano, Noel Rosa responde com *Rapaz Folgado*, na qual contesta a associação do sambista com a visão do malandro presente na canção de Wilson, retomando diversos elementos que caracterizam esse personagem, como o tamanco, o lenço e a navalha, entre outros, como podemos ver nos seguintes versos: "Deixa de arrastar o teu tamanco / Pois tamanco nunca foi sandália / E tira do pescoço o lenço branco / Compra sapato e gravata / Joga fora esta navalha que te atrapalha".

No que diz respeito a canções que foram compostas em épocas distintas, mas que também dialogam entre si, há exemplos como *A Banda*, de Chico Buarque, e *De Banda*, de Vítor Ramil; *Pra que Mentir*, também de Noel Rosa em parceria com Vadico, e *Dom de Iludir*, de Caetano Veloso; *Meu Mundo Caiu*, de Maysa; e *Se Meu Mundo Cair*, de Zé Miguel Wisnik. Com relação às duas últimas, *Meu mundo caiu*[71] foi lançada por Maysa em 1958 e tornou-se uma das suas canções mais conhecidas. Nela, o eu lírico fala de uma decepção causada pelo seu interlocutor e afirma que não precisará de sua ajuda para recuperar-se, concluindo com os versos "Se meu mundo caiu / Eu que aprenda a levantar". Em 1992, Wisnik lançou *Se meu mundo cair*, trazendo já em seu título uma alusão ao título da canção de Maysa, à qual faz referência em outros momentos, como no final: "Se meu mundo cair / Eu que aprenda a levitar".

Entretanto, lembro que, assim como ocorre com enunciados de outras esferas discursivas, a canção não estabelece relações dialógicas somente com os discursos da sua

---

[69] Lembro que, na perspectiva bakhtiniana, quaisquer dois enunciados, mesmo separados no tempo e no espaço, podem estabelecer relações dialógicas.
[70] Para maiores detalhes sobre esse "duelo" musical, ver, por exemplo, Caldeira (2007), Caretta (2011), Hermeto (2012).
[71] http://letras.terra.com.br/maysa/126023/, último acesso em 08/02/2012

própria esfera, mas também com os de outros campos da comunicação. Caretta (2011, p. 88) afirma que essas relações podem ser constituintes ou constitutivas, sendo as constituintes aquelas em que "a canção colabora para a constituição de enunciados em outras esferas", e as constitutivas, aquelas em que "esses enunciados alimentam o discurso da canção". Isso reforça a relação intrínseca entre o discurso no vida e o discurso na arte (VOLOSHINOV, n/d [1926]), o que explica o fato de podermos encontrar, no dia a dia, expressões retiradas das letras de canções, como "eu não sou cachorro não" ou "um tapinha não dói".

2.3.3 Música

A música está presente na vida das pessoas sob diferentes formas (música instrumental, música erudita, música folclórica, canções) e com diferentes propósitos. No nosso dia a dia, ouvimos música dirigindo para o trabalho, para nos divertirmos, para relaxar, para criar um clima especial para namorar e para tantas outras coisas; ou seja, ouvir música é um fato social (SOUZA, 2004). Segundo McCarthy (2010), as diferentes manifestações musicais e seus significados, bem como seus usos sociais, são sociohistoricamente e culturalmente construídos, implicando em "modos diversos de usufruir/consumir determinadas manifestações musicais, de construir significações, de socializar e aprender a dominar os princípios de construção sonora daquela poética[72], etc." (PENNA, 2005, p. 9). Ademais, toda música é criada e ouvida por pessoas que se encontram em um aqui e agora específicos e só existe em sua relação com seu criador/ouvinte, uma vez que

> [...] não existe objeto musical independentemente de sua constituição por um sujeito. Não existe, portanto, por um lado, o mundo das obras musicais (que não são entidades universais e se desenvolvem em condições particulares ligadas a uma dada ordem cultural), e por outro, indivíduos com disposições adquiridas ou condutas musicais influenciadas pelas normas da sociedade. A música é, portanto, um fato cultural inscrito em uma sociedade dada […] (GREEN, 1987 apud SOUZA, 2004).

A música é formada por sons e silêncios. Todo e qualquer som, mesmo o que reconhecemos como ruído, é formado por quatro parâmetros básicos: duração, altura, intensidade e timbre. Por esse motivo, o som pode ser classificado, respectivamente, como curto, médio ou longo; grave, médio ou agudo; fraco, médio ou forte; já o timbre pode ser entendido como a cor do som, a característica que permite associá-lo à sua fonte de produção, ou seja, quando ouvimos uma melodia, somos capazes de diferenciar se está sendo tocada em

[72] Por poética, a autora refere-se processo estético e de criação da música (PENNA, 2005).

um piano, uma flauta ou um violão. Esses quatro elementos combinam-se entre si, dando origem a uma infinidade de sons cujas diferenças ocorrem pela "conjugação dos parâmetros e no interior de cada um (as *durações* produzem as figuras rítmicas[73]; as *alturas*, os movimentos melódico-harmônicos; os *timbres*, a multiplicação colorística das vozes; as *intensidades*, as quinas e curvas de força e sua emissão) (WISNIK, 2004, p. 26, grifos do autor).

De acordo com Swanwick (1994), a música é constituída por três dimensões: materiais, expressão e forma, as quais estão totalmente interligadas na obra musical. Os materiais sonoros constituem-se a partir dos parâmetros básicos do som, mas não se resumem a eles. O modo como os elementos musicais básicos - como a melodia, a harmonia e o ritmo - constroem-se internamente também são exemplos de materiais, como um intervalo melódico[74], um acorde[75] e uma figura rítmica, entre outros. Para o autor, "a caracterização expressiva e a estrutura musical juntas elevam a música de um mero prazer sensorial para o reino do discurso"[76] (SWANWICK, 1994, p. 39). Em outras palavras, os materiais sonoros estão para a música assim como o sistema fonológico está para a língua: mesmo que juntemos um grupo de sons a ponto de formar palavras, enquanto as mesmas não forem dotadas de intencionalidade discursiva e estruturadas na forma de um enunciado, elas não pertencerão ao âmbito discursivo da língua.

A segunda dimensão proposta pelo educador musical inglês diz respeito ao momento em que os materiais sonoros ganham caráter expressivo a partir de gestos musicais, ou seja, da intencionalidade do músico, tornando-se, assim, música. É quando uma sequência de notas passa a formar melodias, um conjunto de notas simultâneas é percebido como harmonia, ou ainda quando as notas são reconhecidas como ritmos devido à sua duração e organização dentro de um intervalo regular de tempo. A expressão na música também se refere às impressões que a música provoca no ouvinte, como sensações de alegria, tristeza ou euforia, bem como a percepção de que ela se ilumina ou escurece, fica mais leve ou pesada, mais vigorosa ou tranquila, mais densa ou esparsa. Coloquialmente, muitas pessoas acabam referindo-se ao caráter expressivo de uma peça musical como o seu *clima*, e descrevem-no através de imagens, como quando escutamos alguém dizer: "essa música me faz pensar em um dia de sol na praia" ou "essa música é cinza, como um dia nublado".

---

[73] As figuras rítmicas são os símbolos (como as mínimas, as semínimas e as colcheias, entre outras) que indicam a duração dos sons.
[74] Distância entre dois sons afinados em uma escala musical.
[75] "Grupo de três ou mais notas [...] executadas de forma simultânea" (DOURADO, 2008, p. 18).
[76] *Expressive characterisation and musical structure together lift music out of being a simple sensory pleasure and into the realm of discourse*.

Por fim, a forma refere-se a como os materiais sonoros estruturam-se e organizam-se no tempo e também a como se relacionam internamente através de repetições, variações e mudanças de padrões melódicos, rítmicos e harmônicos, bem como de elementos timbrísticos e de textura[77], entre outros. Ao ouvirmos uma obra musical com atenção, procuramos, mesmo que instintivamente, seguir o seu desenvolvimento e dividi-la em partes, até como forma de compreendê-la melhor. Desse modo, estamos criando expectativas sobre como se desenvolverá a partir dos trechos que escutamos anteriormente, expectativas essas que podem concretizar-se ou não, gerando em nós reações como surpresa ou deleite. Para que isso ocorra, o entendimento da forma musical envolve "[...] a compreensão do significado da *mudança*, o reconhecimento da proporção na qual os eventos ocorrem, a noção do que é normal em um contexto específico e o que é surpreendente ou visivelmente diferente"[78] (SWANWICK, 1994, p. 134, grifo do autor).

No fragmento inacabado intitulado *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas*, Bakhtin (2003 [1959-61]) esboça um aprofundamento de alguns temas recorrentes na sua obra, como a noção de enunciado, as relações dialógicas e a questão da autoria. Nele, o autor amplia seu conceito de texto, entendendo-o como "qualquer conjunto coerente de signos" (BAKHTIN, 2003 [1959-61], p. 307), aproximando-o à noção de enunciado e passando a abarcar os objetos de estudo de áreas do conhecimento como a musicologia e a história e teoria das artes plásticas, situando o texto como elemento central, indispensável para a existência das ciências humanas.

Rodrigues (2005) explica que os termos *texto*[79] e *enunciado* nessa obra referem-se, em diferentes momentos, a um só ou a dois produtos diferentes. Segundo a autora, essa distinção fica evidente devido às próprias considerações feitas pelo pensador russo sobre esses dois fenômenos e afirma que "o texto visto como enunciado tem função ideológica particular, autor e destinatário, mantém relações dialógicas com outros textos (textos-enunciados) etc., i.e., tem as mesmas características do enunciado, pois é concebido como tal" (RODRIGUES, 2005, p. 158). Por essa razão, depreendo que obras musicais (textos em linguagem musical) podem ser compreendidas como enunciados numa ótica bakhtiniana, posto que cada esfera da criação ideológica possui seu sistema de signos particular, com seu próprio material ideológico que se concretiza em símbolos e signos a ela relacionados

---

[77] Textura refere-se à quantidade de vozes presentes em uma determinada peça musical e também à trama dessas vozes.

[78] *[...] involves the awareness of the significance of* change, *recognition of the scale on which events take place, a sense of what is normal in a particular context and what is surprising or strikingly different*.

[79] A outra acepção do termo refere-se ao texto em uma perspectiva rigorosamente linguística, desprovido de autor e de contexto de produção.

(BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2009 [1929]). Nessa perspectiva, a música pode ser concebida como uma linguagem com seu sistema de signos ideológicos próprio, os quais podem ser combinados entre si, a partir da intenção discursiva do seu autor, para criar enunciados em interações com ouvintes em uma situação comunicativa concreta (SWANWICK, 1994, 2003; NECKEL, 2005; SCHROEDER, 2009; SCHROEDER; SCHROEDER, 2011)[80].

Assim como os verbais, um enunciado musical sempre pressupõe um interlocutor (seja ele real ou presumido), está em relações dialógicas com outras obras musicais e espera uma resposta, como a fruição por parte do ouvinte ou alguma manifestação discursiva, seja ela verbal, musical ou em outra linguagem (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011). Entretanto, é importante ressaltar que, diferentemente da linguagem verbal,

> [...] a música não exprime conteúdos diretamente; ela não tem *assunto* e, mesmo quando vem acompanhada de letra, no caso da canção, o seu sentido está cifrado em modos muito sutis e quase sempre inconscientes de apropriação dos ritmos, dos timbres, das intensidades, das tramas melódicas e harmônicas do som (WISNIK, 2004a, p. 199, grifo do autor).

A concepção de música como linguagem permite a aproximação do conceito de gêneros discursivos para abordarmos o fenômeno dos gêneros musicais[81], visto que, nessa perspectiva, assim como os diferentes campos da comunicação humana desenvolvem os seus próprios gêneros discursivos, no campo artístico-musical "o mesmo processo ocorre formando os gêneros musicais, constituídos e reconhecidos a partir da interação social como meio de transmitir ideias, posições e afirmações entre os indivíduos socialmente organizados" (NECKEL, 2005, p. 48). Nesse sentido, concordo com Schroeder e Schroeder (2011, p. 135) quando asseveram que "há, então, uma dimensão social em toda produção musical: fazer música pressupõe o domínio de gêneros musicais coletivamente construídos".

Ao ouvirmos uma canção, muitas vezes reconhecemos, mesmo que instintivamente, diferentes elementos musicais (como o ritmo e a instrumentação) que a compõem como pertencentes a um determinado gênero musical, como uma bossa nova, um rap ou um rock. Segundo Tatit (2003, p. 7), "todas essas designações de gênero denotam a compreensão global de uma gramática. Significa que o ouvinte conseguiu integrar inúmeras unidades

---

[80] Swanwick (1994, 2003) utiliza o termo *discurso* numa acepção não-técnica, entendendo-o como sinônimo de *argumento*, *troca de ideias* e, especialmente, *forma simbólica*; já Neckel (2005), Schroeder (2009) e Schroeder e Schroeder (2011) discutem uma visão da música como linguagem a partir de um viés discursivo bakhtiniano, fazendo analogias à linguagem verbal e a seus diferentes níveis, como o fonológico, o sintático e, mais importantemente, o discursivo.

[81] Por gêneros musicais, refiro-me às diferentes manifestações da música popular, como o pop, o samba, o rock, a bossa nova, entre inúmeros outros.

sonoras numa sequência com outras do mesmo paradigma". Em outras palavras, nós somos capazes de reconhecer um dado gênero musical por termos participado previamente em práticas sociais mediadas por esse gênero discursivo.

O contexto dos gêneros musicais na música popular é de grande fluidez, pois a linha que separa um gênero do outro é tênue e seus limites são flutuantes, visto que "não são conjuntos fechados de características musicais empiricamente verificáveis", e que "são compreendidos apenas em relação a outros gêneros em um ponto particular do tempo" (OLIVEIRA, 2008, p. 29). Por essa razão, os gêneros musicais estão em constante hibridização, pois os músicos deliberadamente fazem uso de elementos melódicos, rítmicos, tímbricos e harmônicos característicos de outros estilos musicais, ocasionando a formação de novos gêneros musicais, como o pop-rock e o samba-jazz, entre outros. Desse modo,

> [...] podemos perceber que nenhum gênero é totalmente independente de gêneros precedentes ou paralelos, e os músicos apropriam-se de elementos de gêneros já existentes para incorporá-los às novas formas, tensionando suas fronteiras. [...] Esta considerável flexibilidade possibilita que os limites dos gêneros sejam subvertidos, até como possível exercício irônico, como forma de questionar as suas convenções. (OLIVEIRA, 2008, p. 30).

Os gêneros musicais, assim como os discursivos, vinculam-se diretamente às suas condições de produção, circulação e recepção, já que são "práticas musicais [...] fundadas e fundidas a práticas sociais histórica e geograficamente específicas" (ULHÔA, n/d, p. 124). Isso significa que os gêneros musicais transitam por diversas camadas da sociedade, tendo, ouvintes de faixas etárias, graus de urbanidade, padrões de renda e níveis socioculturais variados. Por outro lado, estão sociohistoricamente atrelados a diferentes usos sociais. Por exemplo, podemos facilmente relacionar gêneros como o forró e o xote a festas populares e à dança; o samba-enredo, o axé e o frevo às diferentes manifestações do carnaval brasileiro; e os gêneros milonga e rancheira ao estilo de vida e a atividades artísticas regionais gaúchas.

Um estilo de música (como o punk rock, por exemplo) é/está geralmente associado a formas de se vestir e de se comportar específicas (como roupas de couro, calças rasgadas e coturnos, e atitudes de rebeldia e contestação), podendo ser meio de identificação com uma determinada ideologia. Isso ocorre porque os ouvintes de um gênero musical tornam-se parte de uma rede formada por "um agrupamento de músicos, cantores, compositores, repertórios, ouvintes e admiradores que tende a adquirir uma permanência temporal" (TROTTA, 2005, p. 188-189), a qual Fabbri (1981) chama de *comunidade musical*. Do mesmo modo, se pensarmos em outros gêneros musicais como o pop, o funk carioca ou mesmo bossa nova, se

tivermos sido socializados previamente nesses gêneros, teremos uma representação de elementos musicais geralmente presentes, de quem são seus ouvintes presumidos[82], dos seus possíveis contextos de produção, circulação e recepção, e de quais usos sociais estão comumente vinculadas a eles. Entretanto, lembro que um mesmo ouvinte pode escutar canções de diversos gêneros musicais sem participar da comunidade musical à qual estão relacionados e talvez até mesmo desconhecendo-a. Isso ocorre muito comumente, em especial após a propagação da Internet e a eleição do mp3 como um dos principais meios de difusão musical, enchendo nossas listas nos computadores, *mp3 players* e celulares.

Devido a elementos imanentes aos gêneros musicais, como características da letra e da música, e exógenos aos mesmos, tais como as ideologias, funções e usos sociais a eles relacionados, atribuem-se a eles valores agregados distintos na sociedade em que circulam, os quais também são comumente associados a membros da sua comunidade musical. Por conseguinte, entendo que no contexto da música popular brasileira há uma certa hierarquização dos gêneros musicais, uma vez que

> [...] a música popular da cidade pode ser entendida como um campo onde diferentes gêneros (por mais que sejam todos parte do segmento 'popular') têm diferentes níveis de prestígio e de aceitação, apelam às identificações de grupos distintos e são suscetíveis de ocupar diversos espaços, assim como são alvo de políticas culturais quantitativa e qualitativamente diferenciadas que apontam para sua legitimação. Eles representam, portanto, espaços de trabalho com benefícios materiais e simbólicos diferenciados. (DOMÍNGUEZ, 2007, p. 22 e 23).

É interessante perceber que, embora hoje em dia o contato com diferentes gêneros musicais tenha se tornado cada vez mais acessível a pessoas de todos os grupos sociais, as quais se relacionam com a música de maneiras muito distintas, usualmente há um certo consenso no que concerne os valores atribuídos a um dado gênero musical. Podemos pensar no caso da MPB e da bossa nova, em geral associados às classes mais letradas e de maior nível sociocultural, e do funk carioca e do rap, muitas vezes vinculado às classes de níveis socioeconômicos e educacionais mais baixos. Sobre essa questão, Trotta (2005) afirma que, no nosso país,

> [...] algumas formas de música popular atingiram status bastante similares nas hierarquias de qualidade musical compartilhadas pela maioria da população. Um bom exemplo disso é a categoria conhecida como MPB, criada após o surgimento da bossa nova para designar um tipo de canção autoral intelectualizada protagonizada por jovens artistas a partir da década de 1960. Desde então,

[82] Por ouvinte presumido, refiro-me ao fato de que "o artista, ao criar uma obra, procura passar uma mensagem diante não só de um contexto específico, mas tendo em mente um grupo social ou um campo sociocultural determinado, incluindo-se aí as implicações político-ideológicas da sua obra" (NAPOLITANO, 2005, p. 100).

> consumir MPB tornou-se sinal de maior prestígio social sendo este consumo reservado a determinadas parcelas mais "cultas" da população, enquanto que, por exemplo, o gênero "sertanejo" seria uma música consumida por setores de menor grau de instrução. (TROTTA, 2005, p. 188).

Entretanto, ressalto que os valores agregados a um determinado gênero podem mudar com o passar dos anos, como no caso bastante emblemático do samba, que no início do século XX era visto como música de desocupados - chegando ao extremo de os músicos que participavam das rodas não poderem sair na rua carregando um violão sob pena de serem presos – e que, nos anos 30, tornou-se elemento-chave na implantação da ideologia nacionalista comandada pelo então presidente Getúlio Vargas (NAPOLITANO, 2005; TATIT, 2008).

Os gêneros musicais também podem assumir uma determinada função comunicativa na sociedade, como o rock brasileiro produzido na década de 80, que tinha a função social de protesto por parte da juventude da época, em canções como *Geração Coca-Cola*, de Renato Russo, e *Brasil*, de Cazuza e George Israel. *Geração Coca-Cola*, por exemplo, foi lançada pela banda Legião Urbana em 1985, época de transição entre o fim da ditadura militar no país e o início de redemocratização, e questionava a influência dos Estados Unidos e a relação entre a juventude da época e a geração que estava no poder através de versos como "Vamos fazer nosso dever de casa / E aí então vocês vão ver / Suas crianças derrubando reis / Fazer comédia no cinema com as suas leis". Contudo, um mesmo gênero pode adquirir diferentes funções sociais no decorrer do tempo, como o próprio rock, que durante a efervescência cultural no país na década de 1960 era criticado por ser um gênero comercial e alienado às questões políticas, enquanto a MPB era considerada a música de protesto da época. Mais recentemente, o rap e algumas vertentes do funk carioca têm assumido esse papel na sociedade brasileira.

Conforme mencionado na introdução deste capítulo, uma das áreas em que o conceito de gêneros discursivos encontrou ressonância foi o campo da música, mais especificamente na musicologia, na qual, com base no conceito bakhtiniano, Piedade (2003, p. 49) compreende gênero musical como um "conjunto de elementos musicais e simbólicos que apresentam estabilidade em termos de temáticas, estilos e estruturas composicionais". Para o autor, os gêneros são "como esferas da música popular que incorporam produções musicais relativamente similares durante um certo período de tempo e estão constantemente sujeitos à mudança" (PIEDADE, 2003, p. 49). Como podemos ver nessa definição, o autor faz uso dos mesmos elementos constitutivos dos enunciados verbais (a temática, o estilo e a estrutura

composicional) e traz a ideia da relativa estabilidade dos gêneros discursivos como forma de abordar os gêneros musicais.

Com base na definição proposta por Piedade, entendo que a temática relaciona-se à maneira como os elementos musicais são recorrentemente mobilizados para expressar uma ideia musicalmente a partir dos vários materiais sonoros, compondo assim o tema musical[83]. Por exemplo, isso diz respeito ao modo como os padrões melódicos (mais simples ou mais elaborados, mais ou menos cromáticos[84]), os padrões rítmicos (maior ou menor uso de diferentes figuras rítmicas), entre diversos outros materiais sonoros, são manipulados pelo compositor almejando exprimir uma ideia através da linguagem musical.

O estilo nos gêneros musicais concerne à harmonização[85], à instrumentação e ao arranjo, ou seja, a seleção de quais materiais sonoros serão utilizados para compor o tema musical, decisão esta tomada pelo cancionista[86] e que define a sonoridade de uma música. Conforme Trotta (2008), podemos entender sonoridade como

> [...] o resultado acústico dos timbres de uma performance, seja ela congelada em gravações (sonoras ou audiovisuais), ou executada "ao vivo". Trata-se, portanto, de uma combinação de instrumentos (e vozes) que, por sua recorrência em uma determinada prática musical, se transforma em elemento identificador. (TROTTA, 2008, p. 3-4).

Isso ocorre, por exemplo, quando ouvimos um canto quase sussurrado acompanhado por um violão e logo o associamos à bossa nova, ou quando escutamos um grupo musical com sanfona, zabumba e triângulo e lembramo-nos dos gêneros musicais nordestinos. Nesse sentido, entendo que esse aspecto do estilo pode ser relacionado com a dimensão expressiva da música (SWANWICK, 1994), posto que está associada às impressões causadas pela mesma nos ouvintes. Podemos pensar também na sonoridade marcada por um único instrumento, como o violão, que nos arranjos de jazz internacional dá um tom de brasilidade à música, e na viola, que evoca as composições do interior do país, a música dos caipiras e sertanejos. Nesta mesma linha, o estilo também se refere ao uso de recursos musicais que nos remetem a certos idiomas regionais (PIEDADE, 2005), como o uso de *blue notes*[87], que faz

---

[83] Entendido como "a exposição de uma ideia numa composição musical" (ALONSO PIMENTEL, 1988 apud WAZLAWICK; MAHEIRIE, 2007).
[84] Melodias cromáticas são as que se dão em intervalos de meio em meio tom.
[85] "Organização dos sons em uma estrutura harmônica" (DOURADO, 2008, p. 158).
[86] Segundo Tatit (2007, p. 99), cancionistas são "todos aqueles que exercem a arte de bem cuidar de uma canção desde sua feitura (então chamamos este cancionista de compositor) até sua veiculação em show ou em disco. Passamos assim pelo arranjador, pelo intérprete e, no limite, até pelo *mixer* e pelo produtor, quando se mostram envolvidos com o trabalho de salvaguardar os conteúdos que só a canção pode transmitir ao ouvinte".
[87] Uso da terça menor em uma escala maior.

alusão ao jazz e ao blues, e o uso de modos[88], como o mixolídio, por exemplo, comumente associado à música produzida no nordeste brasileiro.

Além disso, partindo da compreensão de que o estilo na perspectiva bakhtiniana relaciona-se à possibilidade de imprimir marcas de individualidade no enunciado, entendo que na música esse elemento também concerne o reconhecimento de certas características típicas de um compositor e a interpretação musical, isto é, a maneira particular de um dado intérprete tocar um instrumento. É por essa razão que podemos afirmar que uma peça musical foi composta por este ou aquele compositor (como na música clássica, quando conseguimos discernir uma composição de Beethoven de uma de Mozart) ou como podemos reconhecer certos trejeitos musicais e os identificamos como de um instrumentista específico. De acordo com Bakhtin (2003 [1952-1953]),

> Essa marca da individualidade, jacente na obra, é o que cria princípios interiores específicos que a separam de outras obras a ela vinculadas no processo de comunicação discursiva de um dado campo cultural: das obras dos predecessores nas quais o autor se baseia, de outras obras da mesma corrente, das obras das correntes hostis combatidas pelo autor, etc. (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 279).

No que diz respeito à música, pode-se traçar uma relação entre a construção composicional na perspectiva bakhtiniana e a forma musical tal como proposta por Swanwick (1994), ou seja, à organização dos materiais musicais no tempo. Podemos pensar, por exemplo, em como as frases musicais e sua respectiva harmonização dividem-se em diferentes partes (A e B ou outras). Como há também a possibilidade de incluir outras partes (formadas por novas frases e harmonias) e de alterar sua sequência, isso permite que o compositor crie certas expectativas no ouvinte quanto à estrutura da peça musical, que podem (ou não) se concretizar. Ademais, esse elemento constitutivo também diz respeito à fórmula de compasso típica de um gênero (sambas e marchas normalmente são em 2/4; valsas em 3/4; pop e rock em 4/4; blues em 6/8), a qual acaba influenciando o modo como o gênero musical se estrutura.

No campo da comunicação social, um outro estudo que aproximou o conceito de gêneros do discurso ao de gêneros musicais é o de Marra (2007), que tem como foco a relação da canção com as suas condições de produção e de audição. Na sua concepção, os gêneros musicais

---

[88] Modos são diferentes maneiras de "ordenar a escala diatônica [...] numa sequência de tons e semitons" (DOURADO, 2008, p. 209).

> [...] funcionam como forma padrão na organização de um todo coerente musical. Constituem-se, portanto, de elementos mínimos de sintaxe e gramática musical – que determinam padrões e repertórios melódicos e rítmicos específicos, assim como de arranjo e harmonização destes elementos – e de usos sociais, rituais, rotinas de composição, audição e execução compartilhadas, e até sentidos atribuídos a um outro gênero musical (MARRA, 2007, p. 23).

O autor acrescenta que, devido às peculiaridades do registro musical, cada performance[89] deve ser vista como uma enunciação distinta, vindo ao encontro do que Bakhtin fala sobre a unicidade e não-reiterabilidade dos enunciados. Isso se dá porque "cada uma destas ocasiões permite uma nova audição da peça em questão, em novos contextos, sozinho ou acompanhado de outros indivíduos, o que possibilita uma nova experiência musical, e, consequentemente, a formação de novos sentidos, a partir de velhas formas sonoras" (MARRA, 2007, p. 23). Em outras palavras, cada ouvinte pode produzir diferentes sentidos a partir da audição de uma mesma canção em performances distintas, assim como quando um leitor lê um mesmo livro mais de uma vez.

Como vimos no início desta seção, as obras musicais enquanto enunciados também respondem a outras obras produzidas na esfera artístico-musical e esperam a resposta das que estão por vir, e podem, dessa forma, entrar em relações dialógicas já que, para Bakhtin (2010 [1929]),

> [...] numa abordagem ampla das relações dialógicas, estas são possíveis também entre outros fenômenos conscientizados desde que estes estejam expressos numa matéria *sígnica*. Por exemplo, as relações dialógicas são possíveis entre imagens de outras artes, mas essas relações ultrapassam os limites da metalinguística. (BAKHTIN, 2010 [1929, p. 211, grifo do autor).

Por esse motivo, podemos encontrar, em alguns arranjos, citações musicais (música incidental), sejam elas frases musicais, como o trecho da *Bachiana nº 4*, composta por Villa-Lobos, na versão de Mônica Salmaso de *É Doce Morrer no Mar*, de Dorival Caymmi; ou o próprio tema da peça, como no caso de *Baião de Quatro Toques*, de Zé Miguel Wisnik e Luiz Tatit, que reelabora o primeiro movimento da *V Sinfonia de Beethoven* em uma canção de baião.

Após realizar uma análise individual das duas interfaces constituintes da canção (letra e música) na ótica bakhtiniana, passo agora a rearticulá-las a fim de chegar a uma compreensão mais aprofundada do gênero canção na perspectiva dos gêneros discursivos.

---

[89] Considero performance como um ato de produção musical, seja ele imediato (ao vivo) ou mediado através de gravações (como ao ouvir um CD ou um MP3).

2.4 Canção como constelação de gêneros

Com base nas discussões realizadas neste capítulo, compreendo que a canção é um gênero discursivo oral (existe apenas em sua materialidade sonora composta pelas linguagens verbal e musical), sincrético (seus sentidos não decorrem apenas da união das duas linguagens, mas também dos que emergem a partir desse sincretismo), e secundário (sua letra reelabora elementos de outros gêneros do discurso, sejam eles primários ou secundários, orais ou escritos). Sua interface verbal é formada por três elementos constitutivos: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo (BAKHTIN, 2003); sua interface musical – composta por três dimensões (materiais, expressão e forma) (SWANWICK, 1994) - é igualmente constituída por esses três componentes (PIEDADE, 2003, 2005; MARRA, 2007). Logo, na perspectiva dos gêneros discursivos, uma canção, enquanto enunciado concreto, é formada por esses seis elementos constitutivos distintos, formando um discurso literomusical materializado em uma performance na qual letra e música estão em constante relação dialógica, visto que esta pode reforçar, atenuar ou até mesmo subverter o(s) significado(s) daquela.

Contudo, uma questão parece continuar sem resposta: quais são as características que poderíamos considerar relativamente estáveis no gênero canção, se, como vimos, a canção aborda uma diversidade de temas (verbais e musicais) em uma variedade de estilos (presentes na letra e na música) e em formas tão distintas, além de ser composta/interpretada/ouvida por pessoas de todas as idades, em tantas situações diferentes e com propósitos distintos?

Para respondê-la, entendo que é fundamental a compreensão de que toda canção é composta/interpretada em um determinado gênero musical, o que implica que ela se remete sempre "ao corpo cancional [repertório de obras tradicionais] do seu gênero, não só como forma de reivindicar a si pertencimento a um tipo de música já estabelecido, [...] mas também como forma de organizar-se internamente como um enunciado coerente (MARRA, 2007, p. 24). Desse modo, assim como os gêneros discursivos provenientes de outros campos da comunicação, os gêneros musicais funcionam como um meio de gerar expectativas no ouvinte, além de instaurar "um ambiente afetivo, estético e social no qual as redes de comunicação e compartilhamento de símbolos irão operar" (TROTTA, 2008, p. 1). Consequentemente, ao compor/interpretar uma canção em um dado gênero musical, o cancionista está alinhando-se a uma tradição sociohistoricamente construída no que tange letra e música, procurando criar expectativas no ouvinte não só quanto à construção composicional, ao conteúdo temático e ao estilo do discurso musical da canção, mas também

aos respectivos elementos do discurso verbal. Isso ocorre porque há conteúdos temáticos que são mais frequentemente presentes em determinados gêneros musicais do que em outros, expressos em um certo estilo de linguagem e em formas distintas. De acordo com Caretta (2010),

> Além de determinar vários elementos da melodia, o estilo musical sugere elementos da letra como o conteúdo e a escolha lexical. No baião, o tema do sertanejo nordestino é muito presente; no samba dos anos 30, o malandro. Um samba-canção não faz uma crítica política; uma marcha, sim. Com relação ao léxico, uma valsa-canção explora o poético; o samba-de-breque, o prosaico. (CARETTA, 2010, p. 56).

Como vimos anteriormente, os gêneros musicais transitam por diferentes camadas da sociedade e projetam "uma complexa rede de relações sociais, que envolve os meios de produção, difusão e recepção da música" (MARRA, 2007, p. 24). Logo, toda canção composta ou interpretada em um determinado gênero musical projeta ouvintes presumidos, entendidos como um grupo social ou um campo sociocultural específico (NAPOLITANO, 2005), contextos de produção, circulação e recepção distintos, e também está atrelada a usos e funções sociais distintos, ou seja, remete-se a uma comunidade musical distinta (FABBRI, 1981). Podemos pensar nos gêneros regionais gaúchos, como a milonga e o vaneirão, cujas comunidades musicais são/estão comumente associadas a um estilo de vida mais rural, como no interior do Rio Grande do Sul, em oposição ao gênero rock, que geralmente tem como ouvintes presumidos adolescentes dos centros urbanos[90].

Por entender que na perspectiva bakhtiniana "cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem sua concepção típica de destinatário[91] que o determina como gênero" (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 301), proponho que as canções de um dado gênero musical, como o rock, sejam vistas como atualizações do gênero discursivo *canção de rock*, em oposição ao gênero discursivo *canção de bossa nova*, por exemplo. Desse modo, depreendo que haveria tantos gêneros discursivos *canção de gênero musical* quanto os gêneros musicais existentes. Entendo que essa proposta vai ao encontro da perspectiva bakhtiniana de que

---

[90] Isso não quer dizer que as pessoas não transitam por espaços diferentes dos associados à comunidade musical à qual se identificam, entrando em contato com outros gêneros musicais, podendo ser ouvintes de rock e de gêneros regionais gaúchos.

[91] Sobre o a concepção de destinatário no campo literário, Bakhtin (2003 [1952-1953], p. 305) explica que "cada época, para cada corrente literária e estilo artístico literário, cada gênero literário no âmbito de uma época e de cada corrente têm como características suas concepções específicas de destinatário da obra literária, a sensação especial e a compreensão do seu leitor, ouvinte, público, povo". Para o autor, é em função deste destinatário que o escritor seleciona elementos como os procedimentos composicionais e o estilo da obra.

> A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 262).

Esse fato não implica que essa multiplicidade de canções não sejam também materializações do gênero do discurso *canção*, já que compartilham a característica de serem formadas por letra e música e de estabelecerem uma interlocução entre participantes comunicando-se através dessas linguagens (acompanhado por um instrumento musical ou *a capella*) e alguém que quer ouvi-lo.

Dessa forma, entendo que um intérprete/compositor na esfera artístico-musical seleciona um determinado gênero *canção de gênero musical* a partir do seu projeto discursivo, do mesmo modo que, em outros campos, "o propósito comunicativo do locutor leva (...) à seleção de um gênero, cuja escolha é determinada pela especificidade de uma dada esfera de troca verbal, pelas necessidades de uma temática, pelas relações entre os parceiros da comunicação, etc." (FIORIN, 2006, p. 74). Contudo, é importante lembrar que, além de ser uma manifestação artístico-cultural, a canção popular é também um produto e, como tal, está atrelada às leis do mercado fonográfico. Em outras palavras, a seleção do gênero musical ao qual uma canção afilia-se depende não apenas da intenção discursiva do compositor/intérprete, mas envolve a de outros participantes do processo de gravação, como o arranjador e o produtor musical[92], por exemplo.

No quadro abaixo, apresento um resumo dos elementos constitutivos dos diferentes gêneros *canção de gênero musical*, buscando reconhecer essas características como marcas discursivas impressas na letra e na música decorrentes da interlocução projetada pelo gênero musical ao qual se afilia, uma vez que, como vimos no início deste capítulo, um gênero é um conjunto de relações dialógicas que se estabelecem em uma dada situação comunicativa, na qual se relacionam o enunciador, o interlocutor, o propósito do enunciado e o campo da comunicação na qual ocorre (SCHOFFEN, 2009).

[92] Para uma visão mais ampla sobre os indivíduos envolvidos nos processos de produção, circulação e recepção da canção popular brasileira, ver Hermeto (2012, p. 41-107).

Quadro 1 - Elementos constitutivos do gênero canção

	Letra	**Música**
Conteúdo Temático	- Temáticas mais ou menos recorrentes, retratadas a partir de uma apreensão estética do compositor expressa com base em sua apreciação valorativa sobre as mesmas, por meio de um determinado estilo de linguagem.	- Modo como os materiais musicais são mais recorrentemente mobilizados para expressar uma ideia musicalmente.
Estilo	- Maior ou menor uso de recursos de linguagem poética e literária; - Marcas de individualidade do autor; - Uso de recursos expressivos dos diferentes repertórios linguísticos dos participantes.	- Harmonização, arranjos e instrumentação (sonoridade típica do gênero); - Marcas de individualidade do compositor e do intérprete; - Uso de materiais sonoros recorrentemente mobilizados e de combinações.
Construção composicional	- Estrutura em estrofes (normalmente de quatro versos) geralmente alternadas por um refrão (partes A e B), podendo haver a ausência de refrão ou a adição de outras partes (como C e D) devido às características do gênero reelaborado e/ou ao projeto discursivo do compositor.	- Organização dos eventos musicais no tempo; - Estruturação da peça com relação às frases musicais (normalmente em grupos de quatro compassos ou sus múltiplos) e sua divisão em diferentes partes (A e B ou outras);

Porém, o entendimento de que existe uma gama de gêneros discursivos *canção de gênero musical* levanta uma outra questão: como o gênero pode ser simultaneamente o geral/abstrato (*canção*) e o específico/situado (*canção de gênero musical*)? Essa indagação acha uma possível resposta na tese de doutorado intitulada *Os Chats: uma Constelação de Gêneros na Internet* (ARAÚJO, 2006). Araújo (2006) parte do conceito de *constelação de gêneros*, delineado inicialmente por Vijay K. Bhatia, para desenvolvê-lo e contribuir para o entendimento do fenômeno do agrupamento de gêneros com base em discussões de autores como Luiz Antônio Marcuschi, John M. Swales e do próprio Bakhtin, a fim de lidar com a diversidade por ele encontrada ao analisar o gênero *chat*, seu objeto de estudo, e suas variedades (como o *chat* educacional, o *chat* aberto e o *chat* com convidado).

Com base nos estudos dos autores mencionados acima, o pesquisador define *constelação de gêneros* como “um agrupamento de situações sociocomunicativas que se

organizam por meio de pelo menos uma característica comum à esfera de comunicação que os congrega, partilhando do mesmo fenômeno formativo e atendendo a propósitos comunicativos distintos" (ARAÚJO, 2006, p. 74). Além do chat, são citados exemplos como a carta e suas variantes (carta pessoal, carta de apresentação, carta de demissão), a entrevista (entrevista jornalística, entrevista médica), e a aula (aula expositiva, aula participativa, aula seminário), cada qual com suas especificidades no que tange à interlocução projetada e aos seus elementos constitutivos. Araújo (2004) ressalta que a metáfora da constelação no contexto dos gêneros por ele concebida é análoga à proposta nos estudos da astronomia, onde se entende que "[...] as estrelas que formam uma constelação são individuais, mas sofrem influências uma das outras, assim como influências externas. Consequentemente elas se movem juntas e persistem em uma relação similar apesar de suas posições variarem". (CAMPBELL; JAMIESON, 1978 apud ARAÚJO, 2004, p. 1282).

Embora algumas das pesquisas analisadas por Araújo, como as de John M. Swales e Luiz Antônio Marcuschi, adotem a perspectiva dos gêneros textuais, julgo que o conceito desenvolvido pelo autor pode ser entendido por um viés discursivo visto ir ao encontro das ideias de Bakhtin, especialmente em *Problemas da Poética de Dostoievski* (2010 [1929]), na qual o pensador apresenta um estudo aprofundado da obra do escritor russo. Nesse livro, Bakhtin (2010 [1929]) apresenta a tese de que Dostoievski criou um novo tipo de romance: o romance polifônico, caracterizado essencialmente pela existência de uma equipolência das vozes dos personagens em relação à do autor. Na busca da origem desse gênero literário, são citados diversos tipos de romance - como o biográfico, o de aventura, o vulgar, o familiar, e o romance-folhetim, entre outros - evidenciando a variedade tipológica existente no gênero. Curiosamente, no mesmo capítulo, ao referir-se aos gêneros incorporados pela menipeia[93], o autor faz referência ao parentesco entre eles e, logo após, afirma que se desenvolveram "na *órbita* da menipeia" (BAKHTIN, (2010 [1929]), p. 137, grifo meu). Percebo assim uma referência do autor, mesmo que implícita, à ideia de que alguns gêneros estão em maior relação que outros, podendo ser agrupados em constelações.

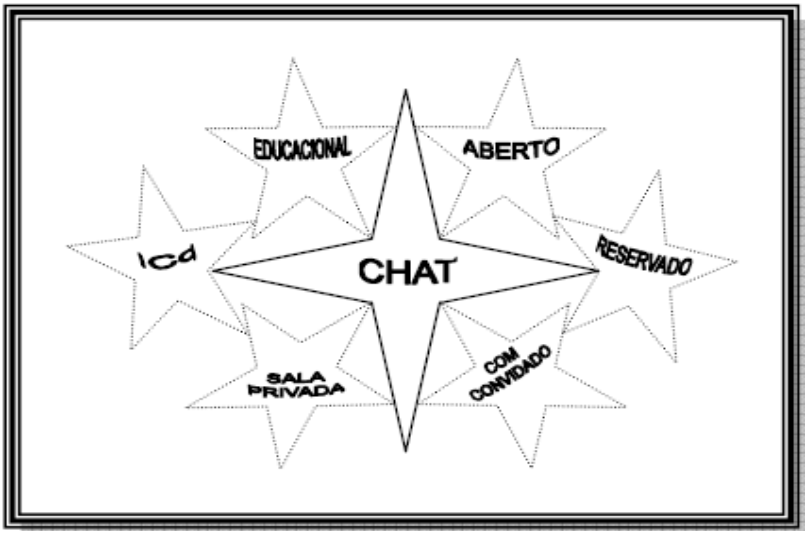
Contudo, é importante destacar algumas diferenças conceituais entre as metáforas propostas por Bakhtin e Araújo para a agrupação de gêneros: a metáfora utilizada por Bakhtin (2010 [1929]) de situar gêneros na *órbita* de outro gênero expressa uma dinamicidade que não está presente na constelação de gêneros tal como proposta por Araújo (2006). Entendo que essa dinamicidade está diretamente relacionada a uma visão mais discursiva (e menos textual)

[93] Gênero literário cujas raízes remontam ao folclore carnavalesco da Grécia antiga, de grande influência na literatura cristã antiga e na literatura bizantina (BAKHTIN, 2010 [1929]).

dos gêneros, perspectiva esta que parece estar mais evidente no conceito de constelação proposto por Campbell e Jamieson (1978, apud ARAÚJO, 2004), citado anteriormente, que permite enxergar a relação entre as variantes do gênero de modo menos estático e mais fluído por reforçar as influências internas e externas à constelação e o movimento individual e conjunto dos seus membros.

Voltando ao conceito proposto por Araújo (2006), para o pesquisador, o *chat* enquanto constelação de gêneros pode ser visto como no esquema abaixo:

Figura 11 – Constelação dos gêneros c*hats*



Fonte: ARAÚJO (2004, p. 1283)

Nas palavras do autor,

> No centro desta constelação está o que se pode designar de "*gênero mãe*", por falta de uma palavra melhor. Todos os outros "nascem" dele, por isso, a figura sugere que há uma relação genética entre o *chat* e suas variedades. No entanto, esta relação não é hierarquizada, pois as variedades de bate-papos não assumem subfunções sociais. Entendo que em torno do "*gênero mãe*" gravitam outros com suas respectivas funções sociais e é isto que os faz distintos, embora cognatos. Distintos porque cada um tem características próprias associadas às funções sociais de ser um *chat aberto, reservado, com convidado, em sala privada, agendado* (ICQ), *educacional;* cognatos porque, além de trazerem marcas do "*gênero mãe*", um influencia o outro. As linhas pontilhadas indicam que as fronteiras de cada variedade não são intransponíveis, portanto é possível que alguns traços estáveis possam ser conservados em todos. [...] esta noção de constelação torna-se importante porque pode lançar luzes para o estudo de gêneros que, ao gerarem outros que lhes sejam ao mesmo tempo semelhantes e distintos, agregam várias funções sociais. (ARAÚJO, 2004, p. 1283, grifos do autor).

Por entender que os diferentes gêneros *canção de gênero musical* caracterizam-se como diferentes situações comunicativas que possuem diferentes propósitos comunicativos e

exercem funções sociais distintas nos seus contextos de produção, circulação e recepção, entendo que o conceito de constelação de gêneros pode ser útil para lidar com a multiplicidade de gêneros *canção de gênero musical* existente, permitindo vislumbrar as influências internas e externas à constelação que acabam por vezes transpondo as fronteiras dos membros individuais, gerando assim novos gêneros. Assim, para propor a constelação de gêneros canção, parto das seguintes características definidoras da concepção de constelações de gêneros proposta por Araújo (2004, 2006): a relação de irmandade e a ausência de hierarquia[94] entre os membros da constelação em questão, o fato de todos os integrantes representarem diferentes funções sociais e limites transponíveis, e, consequentemente, de todos possuírem alguns traços em comum.

Entretanto, gostaria de ressaltar algumas diferenças entre o chat como constelação de gêneros e a canção como constelação de gêneros tal como concebida por mim. Ao observarmos a Figura 11, percebe-se na descrição da constelação de gêneros proposta por Araújo que os critérios para nomear as variantes do gênero *chat* englobam aspectos diferentes que o compõem: interlocutores autorizados a participar da interação (aberto, reservado, com convidado, sala privada), a ferramenta utilizada para realizá-lo (ICQ), o campo de atuação (educacional). Como se vê, a alteração de apenas um componente do gênero pode gerar alterações no modo como os participantes atuam na interação e, de modo recíproco, essas diferentes atuações, mediante o uso concreto de recursos expressivos, compõem as características do gênero. O componente que se torna mais saliente para caracterizar as ações relativamente estáveis associadas a cada novo membro acabam por nomeá-lo. Da mesma forma, pode-se verificar, tanto na Figura 11 quanto na sua descrição, que o autor situa o chat sem nenhuma designação como figura central da sua constelação, designando-o de "gênero mãe", o que pode levar a entender que pode haver um chat "abstrato", que não seja aberto, nem reservado, nem com convidado, etc.

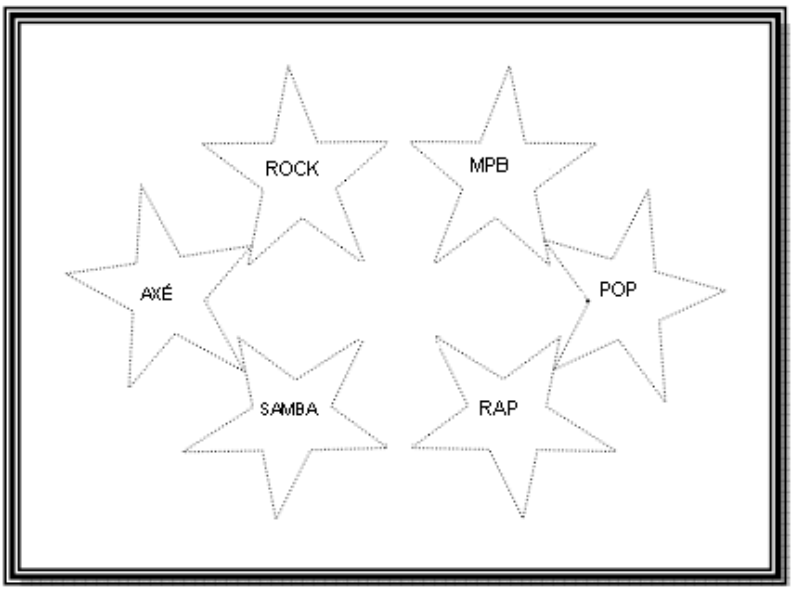
Por outro lado, se relacionarmos essa proposta com o gênero canção, na perspectiva da linguagem musical aqui adotada, a nomeação se dá pelo gênero musical (canção de rock, canção de rap, canção de bossa nova, etc.), visto o mesmo ser o aspecto geralmente mais saliente no reconhecimento de uma canção, mas poderíamos propor outros membros organizados, por exemplo, pelo conteúdo temático (canção de protesto, canção de amor, etc.) ou pelas práticas associadas a ela (canções para dançar, canções para relaxar, etc.). Ademais,

---

[94] No que diz respeito à canção como constelação de gêneros, ressalto que a ausência de hierarquia a que me refiro aqui é a interna ao sistema em si e não se refere aos diferentes valores agregados aos diferentes gêneros musicais, tal como discuti anteriormente neste capítulo.

uma vez que, como vimos anteriormente, toda canção afilia-se a um gênero musical, a constelação de gêneros canção que proponho aqui é formada apenas pelas variantes específicas do gênero canção (canção de samba, canção de axé, canção de rock, etc.), não havendo uma figura central sem designação de gênero musical. Logo, as variantes do gênero canção (os diversos gêneros *canção de gênero musical*) agrupam-se em uma forma constelar, sem hierarquização entre si, e ligam-se uns aos outros por sua construção composicional envolver uma materialidade verbal e outra musical, refletindo os propósitos do campo da comunicação ao qual pertencem, como podemos ver na figura abaixo:

Figura 12 – Canção como constelação de gêneros



Entretanto, esses gêneros diferenciam-se porque assumem usos e funções sociais distintos na esfera artístico-musical, que podem mudar com o passar dos anos, por projetarem contextos de produção, propósitos comunicativos e interlocutores distintos, delimitados pela afiliação de uma canção a um dado gênero musical, e por estarem atrelados a comunidades musicais diferentes.

Neste capítulo, discorri sobre a visão de linguagem do Círculo de Bakhtin e a noção de enunciado nessa perspectiva para apresentar o conceito de gênero do discurso, entendido como tipos relativamente estáveis de enunciados, cuja relativa estabilidade apresenta-se nos seus três elementos constitutivos (conteúdo temático, estilo e construção composicional). Com base nesse conceito, abordei a canção enquanto gênero discursivo, analisando suas linguagens (verbal e musical) e suas especificidades e propor que a canção é uma constelação de gêneros composta por inúmeros gêneros *canção de gênero musical*.

No capítulo a seguir, com base no conceito de letramento como práticas sociais, em estudos sobre letramento literário e sobre educação musical, desenvolvo o conceito de letramento literomusical, ou seja, o letramento envolvido em práticas sociais mediadas por canções.

3 LETRAMENTO LITEROMUSICAL: PRÁTICAS SOCIAIS MEDIADAS PELA CANÇÃO

Como vimos no capítulo anterior, as pessoas (inter)agem no mundo e entre si através de enunciados produzidos nos diferentes campos da comunicação humana, os quais refletem e refratam os propósitos da esfera em que foram constituídos. Em decorrência disso, os enunciados materializam-se em diferentes linguagens, como a verbal, a visual, a musical e a gestual. Com o decorrer do tempo, esses enunciados constituem-se em tipos relativamente estáveis, ou seja, gêneros discursivos, os quais possuem particularidades no que concerne ao seu propósito e o seu interlocutor projetado, e uma relativa estabilidade no que tange aos assuntos abordados, a maneira como são estruturados e os recursos expressivos utilizados (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]).

No que diz respeito aos gêneros escritos (mas não somente nessa modalidade), a compreensão de que a comunicação dá-se através de uma multiplicidade de gêneros discursivos aponta para a diversidade de formas como as pessoas engajam-se com a leitura e escrita em suas vidas. Em outras palavras, cada gênero é escrito e/ou lido de maneira diferente e com propósitos distintos: não lemos uma receita do mesmo modo como lemos uma crônica ou uma lista telefônica; não escrevemos um lembrete num *post it* pela mesma razão que escrevemos uma carta de emprego ou uma lista de compras. Nesse sentido, depreende-se a imbricação entre a noção de gêneros do discurso e a compreensão de que não existe apenas *um* conjunto de práticas de leitura e escrita, ou seja, um *único* tipo de práticas letradas, mas que ler e escrever em diferentes gêneros relaciona-se a diferentes práticas de letramento. Os gêneros e as práticas sociais em que são produzidos constituem-se, dentre outros aspectos, por quem está lendo/escrevendo, pelo texto a ser lido/escrito e pelo propósito de leitura/escrita. Logo, constata-se que "[...] letramento não é um conceito unitário; leitura e escrita – letramentos – são práticas sociais e culturais, e variam dependendo do contexto particular no qual ocorrem"[95] (LEA, 2004, p. 740).

Conforme Bagno e Rangel (2005, p. 70), devido à sua fecundidade, o conceito de letramento tem sido ampliado para "referir-se ao domínio das diversas funções sociais e das habilidades de uma pessoa em outros campos culturalmente estratégicos, além do campo da leitura/escrita de textos propriamente ditos". Isso pode ser constatado pelo surgimento e consolidação de novos campos de pesquisa relacionados a práticas de leitura e/ou escrita, mas

[95] *[...] literacy is not a unitary concept; reading and writing—literacies—are cultural and social practices, and vary depending upon the particular context in which they occur.*

que variam conforme a esfera onde ocorrem - como o *letramento acadêmico* (LEA, 2004; LEA; STREET, 1998, 2006; LILLIS, 2001) e o *letramento escolar* (ROJO, 2001; SOARES, 2006 [1998]) -, o suporte em que se materializam, como o *letramento digital* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008; SOARES, 2002), o campo da comunicação onde são produzidos, como o letramento literário (PAULINO, 2004; COSSON, 2006; PAULINO; COSSON, 2009) e os que levam em consideração a comunicação em outras semioses, como o *letramento visual* (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996; KRESS, 2003).

Partindo do pressuposto que "[...] parte do que torna os letramentos diferentes uns dos outros é o seu uso para propósitos distintos e a forma como estão imbricados a contextos e atividades específicas"[96] (PAPEN, 2005, p. 26), este capítulo tem como objetivo apresentar o conceito do que estou denominando *letramento literomusical*, ou seja, o letramento envolvido na participação em práticas sociais nas quais a canção[97] medeia as (inter)ações dos participantes. Para desenvolvê-lo, ancoro-me na concepção de letramento como prática social, tal como proposta pelos Estudos de Letramento[98], os quais concebem leitura e escrita como práticas sociais cujos significados são sempre construídos situadamente, em cenários caracterizados por determinadas práticas culturais e permeados por questões valorativas (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2006 [1998]; STREET, 1984, 2006; BARTON, 2007 [1994]; BARTON; HAMILTON, 2000). Além disso, trago contribuições de estudos das áreas do letramento literário (PAULINO, 2004; COSSON, 2006; PAULINO; COSSON, 2009; SOUZA; COSSON, 2011), a fim de melhor compreender as particularidades dos usos e funções sociais dos textos literários, visto a canção brasileira ser também um gênero literário (BRASIL, 1998; RIO GRANDE DO SUL, 2009), e da educação musical (SWANWICK, 1994, 2003; FRANÇA, SWANWICK, 2002; SOUZA, 2004; PENNA, 1999, 2005), por entender que, no estudo de gêneros multimodais, "outros campos da comunicação não verbal tem muito a contribuir para compreender criticamente os textos" (KLEIMAN, 2008, p. 493).

Contudo, apesar da variedade de letramentos hoje estudados, a associação do termo *letramento* a complementos (como *digital* e *visual*) não é ponto pacífico entre os pesquisadores da área. Autoras como Descardeci (2002) e Cerutti-Rizzatti (2012)

---

[96] *[...] part of what makes literacies distinct from each other is their use for different purposes and the way they are embedded in particular contexts and activities.*

[97] Como disse anteriormente, não apenas a canção, mas qualquer gênero formado pelas linguagens verbal e musical, como os hinos religiosos e nacionais, as cantigas de roda, os *jingles* publicitários e políticos, os cantos de torcida, as canções de ninar, etc.

[98] Kleiman (2008) defende o uso do termo *Estudos de Letramento* ao invés de *Novos Estudos de Letramento* por considerar que, no Brasil, os estudos sobre letramento na perspectiva de práticas sociais são todos recentes, sendo que as primeiras pesquisas na área datam dos anos 1990.

problematizam o uso do termo dessa maneira, alertando que esse alargamento do conceito pode ocasionar a perda da sua essência e acabaria por comprometer sua precisão, descaracterizando-o. Cerutti-Rizzatti (2012) afirma que o vocábulo *letramento* relaciona-se estritamente à modalidade escrita da língua, pois, em sua etimologia, o termo remete-se a *littera*, ou seja, letra. Por essa razão, a autora considera que "*letramento* necessariamente implica vinculação com o signo verbal escrito, condição para que se fale de *práticas de letramento* ou de *eventos de letramento* (...)" (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 293, grifos da autora). Do mesmo modo, Descardeci (2002) aponta que o uso de termos como *letramento visual* pode ser interpretado como uma maneira de classificar um indivíduo como "letrado" ou "não-letrado" em um determinado campo, uma vez que

> De uma definição de *sujeito letrado* como sendo aquele que faz uso do código escrito para interagir socialmente, passa-se a uma definição de *sujeito letrado* como aquele que seja "expert" em uma área qualquer do conhecimento, como se o envolvimento com outras práticas passasse necessariamente pelo domínio do código escrito. (DESCARDECI, 2002, p. 6, grifos da autora).

A decisão de cunhar o termo *letramento literomusical* para nomear a proposta apresentada nesta tese baseia-se no entendimento de que uma participação mais autoral e crítica nas práticas mediadas por e nos discursos que se constroem a partir de gêneros formados por letra e música requer uma compreensão mais aprofundada dos seus elementos constitutivos, o que envolve a mobilização de um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências próprio das esferas em que se constituem esses discursos. Do mesmo modo, procura-se enfatizar a dimensão social das práticas de audição desses gêneros, especialmente a canção, e das práticas nas quais os mesmos medeiam as (inter)ações dos participantes, como, por exemplo, quando a audição de uma canção torna-se ponto de partida para práticas sociais mediadas pelo uso da linguagem, seja em modalidade escrita, como quando após termos ouvido uma canção, procuramos a letra ou a tradução na Internet ou postamos comentários em um blog sobre o último lançamento de um cantor ou uma banda famosa, ou oral, como ao conversarmos com um amigo sobre um show que assistimos ou realizarmos uma audição comentada de uma dada canção ou álbum.

O emprego do termo *letramento* também se dá por entender que o mesmo refere-se a "práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever" (BRASIL, 1998, p. 19) e de que,

mesmo sendo um gênero oral, a canção possui "[...] uma dimensão escrita[99] inquestionável, ainda que não necessária (COSTA, 2002, p. 112). Conforme Costa (2002), ela se relaciona aos momentos de criação e distribuição da canção, nos quais a letra, respectivamente, é registrada e circula em suporte escrito (como em encartes e antologias). Além disso, a abordagem sociohistoricamente construída de canções em aulas de línguas – foco principal desta pesquisa - envolve, em algum momento, a leitura da transcrição da sua materialidade verbal, ou seja, a letra da canção, um gênero escrito. Embora em outras esferas essa não seja a prática mais comum, pode-se dizer que no campo escolar é a prática de letramento dominante para o estudo de canções.

No que concerne à relação entre letramento e escrita, de acordo com Barton (2007 [1994]), a linha que separa o que pode ou não ser considerado um evento de letramento - entendido como uma situação na qual o texto escrito tem papel determinante nas interações dos participantes (HEATH, 2001 [1982]) - é muito tênue. Por exemplo, podemos interpretar a audição de uma canção sob dois vieses distintos: é um evento de letramento porque toda canção engloba sua letra (um gênero que pode ser concebido também como texto escrito), ou não é um evento de letramento porque a materialidade oral é a sua essência para a construção de sentidos. Porém, se entendemos que não é um evento de letramento, o que seria um evento em que se ouve uma canção acompanhando a letra escrita? Ou como entenderíamos os casos em que a compreensão da letra se dá a partir da leitura, em exemplos comumente referidos como na canção *Noite do prazer*, composta por Cláudio Zoli, em que a interpretação do verso "Na madrugada / A vitrola rolando um blues / Trocando de biquíni sem parar" é alterada para "Na madrugada / A vitrola rolando um blues / Tocando B.B. King sem parar", ou na cantiga de roda *Atirei o pau no gato*, na qual ler a palavra berro pode ajudar a compreender o sentido de "Dona Chica-ca admirou-se-se / do berrô do berrô que o gato deu" (adequação da tonicidade da palavra ao tempo forte do compasso na música)? Ou seja, se se considera que ouvir uma canção torna-se um evento de letramento *somente* quando lemos a letra, essa parece ser uma interpretação que demarca uma dicotomização entre escrita e oralidade, que não é produtiva nas práticas sociais (HEATH, 2001 [1982]), até mesmo porque "[...] em muitos eventos de letramento, a [língua] escrita e a [língua] falada não podem ser separadas"[100] (BARTON, 2007 [1994], p. 94).

---

[99] É importante ressaltar que essa dimensão escrita pode não estar presente em grande parte das práticas sociais nas quais a canção medeia a interação dos participantes, sendo, nesses casos, apenas opcional, como quando decidimos ouvir uma canção com o acompanhamento da letra.

[100] *[...] in many literacy events, the written and spoken cannot be disentangled.*

Por fim, se partimos da compreensão de que todo letramento engloba, mas não se limita a, um conjunto de habilidades e competências (SOARES, 2006 [1998]) e que estas "não podem ser entendidas como algo que se tem ou não se tem, não representam estados ou metas alcançadas, mas estados em processos de evolução" (SACRISTÁN, 2011, p. 28), então não podemos dizer simplesmente que um indivíduo é ou não letrado, mas que é letrado em maior ou menor grau. Nesse sentido, se entendemos que há diferentes letramentos, ou seja, diferentes maneiras de engajar-se em práticas de leitura e escrita, as quais são socioculturalmente construídas, é possível que um indivíduo tenha maior ou menor prática na leitura e/ou escrita em determinados gêneros do que em outros em função da sua experiência prévia com eventos de letramento com a presença desses gêneros. Por essa razão, julgo que não podemos entender letramento como uma polarização entre ser letrado ou não, mas que é necessário relativizar e vê-lo como um contínuo (SOARES, 2006 [1998]), no qual passamos a ter mais condições para participar de modo cada vez mais pleno na sociedade em que vivemos.

Após apresentar o objetivo deste capítulo e discutir as razões que fundamentam a decisão de cunhar o termo *letramento literomusical*, passo agora a discorrer sobre a noção de letramento como prática social que embasa esse conceito.

3.1 Leitura e escrita como práticas sociais

No início dos anos 1980, pesquisas etnográficas como as de Scribner e Cole (1981), Heath (2001 [1982]) e Street (1984), hoje consideradas seminais para a área dos Estudos de Letramento, marcaram uma mudança de paradigma no modo como as práticas de leitura e escrita são compreendidas e pesquisadas, passando a concebê-las como práticas sociais que variam em função do contexto onde ocorrem, além de contestar a perspectiva em voga até então, denominada por Street (1984) de *letramento autônomo*.

Em sua obra *Literacy in Theory and Practice*, Street (1984) discute a validade das conclusões de alguns estudos produzidos sobre o tema que buscavam comprovar a relação direta entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo (como a capacidade de abstração e lógica), o que reforçaria a existência de uma grande divisão[101] entre as culturas letradas e não letradas. O antropólogo inglês contesta esses estudos com base no argumento

[101] O termo grande divisão foi utilizado na Antropologia para referir-se a existência de uma superioridade (hoje desacreditada) entre culturas que dominam o sistema da escrita, vistas como "modernas", "lógicas" e as que possuem apenas o sistema oral de comunicação, vistas como "primitivas", "pré-lógicas" (STREET, 1984, 2006).

de que os mesmos partiram de um ponto de vista etnocêntrico sobre o papel da escrita nas sociedades investigadas, sem levar em conta o fato que "[...] a atenção aos aspectos socialmente condicionados do letramento é central para a compreensão da natureza daquela prática"[102] (STREET, 1984, p. 43). Ou seja, o (pré)conceito dos pesquisadores sobre a função e o significado da escrita na sociedade ocidental, do modo como por eles entendidos, prevaleceu sobre uma visão etnográfica que fornecesse informações sobre os usos e os significados das práticas sociais mediadas por essa modalidade da língua e sua relação com as práticas orais nos contextos estudados. Além disso, conforme Street, os pesquisadores afiliados a essa perspectiva não conseguiram isolar o letramento enquanto variável de análise de outras variáveis trazidas pela sua incorporação em uma dada sociedade, como, por exemplo, novas formas de organização social decorrentes da introdução da escrita. Logo, as inferências realizadas com base nos dados coletados poderiam ser decorrentes não apenas da aquisição da escrita por determinados grupos de indivíduos, mas também do contato desses grupos com práticas escolares características das sociedades letradas ocidentais (STREET, 1984).

Desde então, o termo *letramento autônomo* tem sido utilizado para referir-se a uma concepção de letramento que, entre outras características, vende-se como culturalmente e ideologicamente neutra, mas que legitima a visão dominante, ou seja, a da cultura letrada ocidental ou a do grupo social que detém o poder; tem seus significados desvinculados dos contextos político, histórico e social, isto é, são autônomos em relação aos seus contextos de produção e recepção; afeta outras práticas cognitivas (como o desenvolvimento intelectual) e acarreta diretamente na mobilidade social dos indivíduos (STREET, 1984, 2006, 2009).

Na perspectiva do letramento autônomo, há também uma ênfase apenas nos seus aspectos psicológicos e cognitivos concebendo letramento como uma habilidade individual e um conjunto de competências distintas e invariáveis que podem ser apre(e)ndidas separadamente e, por isso, podem ser avaliadas e mensuradas (STREET, 1984; BARTON, 2007 [1994]). Essa visão de letramento apenas como uma habilidade ou um conjunto de habilidades é ainda a predominante em diversos contextos e embasa muitas práticas educacionais, especialmente no ensino que propõe que ler e escrever podem ser "[...] decompostos em um conjunto de habilidades e sub-habilidades. Essas habilidades são ordenadas em um conjunto de níveis, iniciando pelas de pré-leitura e então são ensinadas em

---

[102] *[...] attention to the 'interpersonal', socially conditioned aspects of literacy is central to understanding the nature of that practice.*

uma sequência determinada, cada uma partindo da anterior”[103] (BARTON, 2007 [1994], p. 11)[104].

Com base em estudos que buscavam “compreender letramento em termos de práticas sociais concretas e teorizá-lo levando em conta as ideologias nas quais diferentes letramentos estão imbricados”[105] (STREET, 1984, p. 95) e na sua própria pesquisa etnográfica em comunidades rurais e urbanas no Irã, o autor contrapõe essa visão com o que chama de *letramento ideológico*, na qual letramento é entendido como “[...] uma prática social, não simplesmente uma habilidade técnica e neutra, que está sempre imbricada em princípios epistemológicos socialmente construídos”[106] (STREET, 2006, p. 2). A corrente ideológica do letramento assevera que as práticas de leitura e escrita variam nas diferentes culturas e são sociohistoricamente construídas e, portanto, são fundamentadas em diferentes contextos sociais, históricos, culturais e políticos de uso da linguagem, sendo assim, impregnadas por ideologias distintas e por questões de poder relacionadas a quem tem acesso a elas (STREET, 1984, 2006; BARTON, 2007 [1994]; BARTON e HAMILTON, 2000; LARSON e MARSH, 2005).

A perspectiva do letramento como prática social parte de dois objetos de análise intrinsecamente relacionados: os eventos de letramento e as práticas de letramento. Em seu estudo etnográfico realizado em três comunidades no sudeste dos Estados Unidos, Heath (2001 [1982]) descreve a maneira como as crianças engajam-se em práticas de leitura com suas famílias e discute de que modo o contato com essas práticas permite que essas crianças desenvolvam diferentes padrões de interação com textos escritos que serão legitimados (ou não) ao entrar na escola. A autora propõe que o estudo empírico sobre o modo como as pessoas “extraem significado” de textos escritos tome como base os eventos de letramento dos quais participam, isto é, as “[...] ocasiões nas quais a língua escrita é fundamental para a natureza das interações dos participantes e de seus processos e estratégias interpretativas”[107] (HEATH, 2001 [1982], p. 319), visto serem situados e passíveis de serem observados.

---

[103] *[...] broken down into a set of skills and subskills. These skills are ordered into a set of levels starting with pre-reading skills and they are then taught in a particular order, each skill building upon the previous.*

[104] Nessa perspectiva, habilidades como copiar informações ou identificar partes do texto são menos complexas do que identificar do que trata o texto ou inferir o significado de uma palavra a partir do contexto. Essa ainda é a concepção subjacente a provas de leitura consagradas (como PISA e Prova Brasil, entre outras). Entretanto, não há comprovação de que haja uma graduação entre essas habilidades (ver ALDERSON; LUKMANI, 1989).

[105] *[...] understand literacy in terms of concrete social practices and to therorise it in terms of the ideologies in which different literacies are embedded.*

[106] *[...] a social practice, not simply a technical and neutral skill; that it is always embedded in socially constructed epistemological principles.*

[107] *[...] occasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions and their interpretive processes and strategies.*

De acordo com Barton e Hamilton (2000), os eventos de letramento baseiam-se em e são modelados por modos mais amplos de utilizar a língua escrita, socioculturalmente construídos, dos quais as pessoas lançam mão em suas vidas. Isso significa que as atividades nas quais a escrita tem papel determinante nas (inter)ações dos participantes constroem-se a partir de padrões maiores de interação com a escrita que variam conforme o contexto sociocultural e que envolvem valores, comportamentos, sentimentos e relações sociais. Esses padrões são o que Street (1984, 2006) denomina práticas de letramento, as quais "[...] referem-se à concepção cultural mais ampla de formas específicas de pensar e realizar leitura e escrita em contextos culturais"[108] (STREET, 2006, p. 5). Por exemplo, a escrita de uma carta em qualquer contexto é sempre um evento de letramento, visto termos ao menos um participante engajado em uma atividade mediada pela escrita. Entretanto, o que a escrita de cartas significa e o modo como as pessoas as escrevem em uma sociedade podem variar de cultura para cultura.

Na perspectiva de letramento aqui adotada, compreende-se que a significação de um texto não pode ser descolada do seu contexto de produção e de recepção, visto que sempre decorre dos usos e significados que os participantes trazem para as práticas cotidianas de leitura e escrita, os quais variam em contextos diferentes, uma vez que cada um engloba um determinado conjunto de "[...] pessoas e suas intenções [...], de ações e interações, de regras e comportamentos convencionados, de conhecimento cultural e de instituições"[109] (PAPEN, 2005, p. 29). Ademais, em cada esfera de atividade de uma determinada cultura - como a profissional e a escolar, entre outras - utilizamos a língua de modo diferente porque nelas nos deparamos com e (inter)agimos através da linguagem em diferentes gêneros discursivos. Logo, há diferentes letramentos associados a diferentes campos da comunicação (BARTON, 2007 [1994]; BARTON e HAMILTON, 2000). Do mesmo modo, um mesmo gênero pode ser vinculado a diferentes práticas de letramento em esferas distintas. Podemos pensar na canção, relacionada a certas práticas letradas como a escrita de críticas musicais e de comentários em blogs, ou a práticas orais como uma conversa entre amigos, ou ainda a atividades escolares como as que vimos nos livros de PLA analisados, em que ouvimos canções para preencher lacunas e discutir o conteúdo da letra.

---

[108] *[...] refer to the broader cultural conception of particular ways of thinking about and doing reading and writing in cultural contexts.*

[109] *[...] the context we refer to, when we talk about literacy as a social practice, consists of people and their intentions [...], of actions and interactions, of rules and conventional behaviour, of cultural knowledge and of institutions.*

No Brasil, o termo letramento (tradução do inglês *literacy*) foi cunhado em 1986 por Mary Kato na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (KLEIMAN, 1995) e foi sendo ressignificado até adquirir na década seguinte a acepção de "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, em contextos específicos, para objetivos específicos" (KLEIMAN, 1995, p. 19). Desde então, o conceito de letramento tem-se demonstrado bastante produtivo, tanto em nível conceitual, uma vez que os Estudos de Letramento tem-se consolidado como um campo fértil de estudos em diferentes áreas (como a Linguística Aplicada, a Educação, a Antropologia, entre outras), quanto em nível pedagógico, sendo central em propostas pedagógicas para o ensino de língua materna e línguas adicionais (SCHLATTER e GARCEZ, 2012; SIMÕES *et al*, 2012) e nos principais documentos de referência para o ensino de línguas (BRASIL, 1998, 2002, 2006; RIO GRANDE DO SUL, 2009, entre outros), como os já mencionados no capítulo anterior.

O surgimento do conceito de letramento no Brasil veio ao encontro da necessidade de melhor compreender a razão pela qual um número cada vez maior de indivíduos alfabetizados tem dificuldades em interpretar textos, estabelecer relações entre ideias nele presentes ou articular ideias para produzi-los (SOARES, 2006 [1998]). Passou-se a perceber que apenas a capacidade de codificar e decodificar a língua escrita não é suficiente para produzir ou atribuir sentidos a um texto, mas que é necessário lançar mão de outras habilidades e competências que permitam compreendê-lo e posicionar-se em relação ao seu conteúdo e ao ponto de vista a ele subjacente. Desse modo, tornou-se relevante diferenciar dois fenômenos distintos, mas inter-relacionados: a aquisição do código da língua escrita e a participação nas práticas sociais mediadas pela língua nessa modalidade (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2006 [1998]).

Sobre essa diferenciação, Bagno e Rangel (2005) apontam que o conceito de letramento

> Trata-se, efetivamente, de uma concepção de práticas de leitura/escrita que ultrapassa o conceito, mais restrito e mais convencional, de *alfabetização*. Nesse sentido, *letrar* não é simplesmente "ensinar a ler e a escrever", mas criar condições para que o indivíduo ou o grupo possa exercer a leitura e a escrita de maneira a se inserir do modo mais pleno e participativo na sociedade tipicamente letrada que é a nossa [...]. (BAGNO e RANGEL, 2005, p. 69, grifos dos autores).

Nesse sentido, *alfabetizar* significa "tornar o indivíduo capaz de ler e escrever" (SOARES, 2006 [1998], p. 31), enquanto *letrar* envolve "dar acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela" (BRITTO, 1997, p. 14).

Com base na discussão apresentada neste capítulo, neste trabalho entende-se letramento como o "estado ou condição de quem *não só* sabe ler e escrever, *mas* exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral" (SOARES, 1999, p. 3, grifos da autora), e que o mesmo é "produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia" (BRASIL, 1998, p. 19). Em outras palavras, não basta ter domínio sobre o código da língua escrita para participar de modo mais autoral e qualificado em práticas sociais mediadas por essa modalidade da linguagem. É fundamental o contato com diferentes práticas de leitura e escrita em diferentes gêneros discursivos e em diferentes contextos a fim de ser capaz de engajar-se de modo mais efetivo e crítico nessas e em outras práticas sociais nas quais se deseje participar, posto que "aprender a ler e escrever significa dispor do conhecimento elaborado e poder usá-lo para participar e intervir na sociedade" (BRITTO, 2007, p. 30).

Para dar conta da complexidade do fenômeno e da variedade de elementos por ele englobada, Soares (2006 [1998]) propõe que o letramento pode ser visto de duas perspectivas complementares: a social, enfatizada até o momento, e a individual. Para a autora, a dimensão individual do letramento diz respeito às habilidades e competências individuais das quais lançamos mão nas práticas de leitura e escrita. Nessa perspectiva, a leitura enquanto "tecnologia" pode ser entendida como um conjunto de habilidades e competências tanto linguísticas quanto psicológicas que engloba desde a decodificação da escrita até a compreensão de textos escritos, ou seja,

> [...] a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo. (SOARES, 2006 [1998], p. 69).

Da mesma forma, a escrita, nessa mesma perspectiva, consiste em um conjunto de habilidades e competências linguísticas e psicológicas que envolve desde o registro de unidades de som até a transmissão de significado de modo apropriado a um possível leitor, tais como,

> [...] transcrever a fala, via ditado, até habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui a habilidade motora (caligrafia), a ortografia, o uso adequado de pontuação, a habilidade de selecionar informações sobre um determinado assunto e de caracterizar o público desejado como leitor, a habilidade de estabelecer metas para a escrita e decidir qual a melhor forma de desenvolvê-la, a habilidade de organizar

> ideias em um texto escrito, estabelecer relações entre elas, expressá-las adequadamente. (SOARES, 2006 [1998], p. 70).

Por outro lado, no que diz respeito às habilidades e competências envolvidas na leitura e escrita enquanto práticas sociais, Luke e Freebody (1999) revisam o modelo dos quatro papeis do leitor[110] proposto anteriormente em Luke e Freebody (1990), passando a englobar a escrita e realizando algumas mudanças em nível conceitual e terminológico. Os autores questionam o uso do termo *papel*, pois o mesmo poderia sugerir que alguém pudesse assumi-lo quando necessário e que as práticas envolvidas na leitura e escrita seriam essencialmente de cunho individual. Para contrapô-lo, cunham o conceito de *família de práticas* para enfatizar que o letramento como prática social está intimamente vinculado a diferentes formas de poder, seja ele cultural, social ou político. Ademais, o seu uso se dá por entender que a noção de *práticas* refere-se a ações que as pessoas realizam ao ler ou escrever e que o termo *família* sugere que as práticas envolvidas nesses atos estão em relação dinâmica entre si (LUKE; FREEBODY, 1999).

No mesmo artigo, com base nas competências e habilidades englobadas pelos quatro papeis do leitor, os pesquisadores apresentam o repertório de práticas que se deseja desenvolver com os alunos para que possam melhor engajar-se em atividades de leitura e escrita. Conforme Luke e Freebody (1999, p. 5), as quatro famílias de práticas consistem em, respectivamente,

> - decifrar o código de textos escritos, reconhecendo e utilizando características fundamentais e arquitetônicas, incluindo o alfabeto, os sons das palavras, ortografia, e convenções e padrões estruturais[111];
> - participar na compreensão e composição de textos escritos, visuais e falados significativos, levando em conta o sistema interno de significação de cada texto em relação ao seu conhecimento disponível e suas experiências com outros discursos culturais, textos e sistemas de significação[112];
> - usar textos funcionalmente, cruzando e negociando as relações sociais e de trabalho que os envolvem – ou seja, conhecendo e agindo de acordo com as diferentes funções sociais e culturais que diversos textos realizam dentro e fora da escola, e compreendendo que essas funções moldam a maneira como os textos se estruturam, seu tom, seu grau de formalidade, e sua sequência de componentes[113];

---

[110] Segundo os autores, os quatro papeis envolvidos na leitura são: decodificador, participante, usuário e analista (LUKE e FREEBODY, 1990).

[111] *break the code of written texts by recognizing and using fundamental features and architecture, including alphabet, sounds in words, spelling, and structural conventions and patterns;*

[112] *participate in understanding and composing meaningful written, visual, and spoken texts, taking into account each text's interior meaning systems in relation to their available knowledge and their experiences of other cultural discourses, texts, and meaning systems;*

[113] *use texts functionally by traversing and negotiating the labor and social relations around them -- that is, by knowing about and acting on the different cultural and social functions that various texts perform inside and outside school, and understanding that these functions shape the way texts are structured, their tone, their degree of formality, and their sequence of components;*

> - analisar criticamente e transformar textos, partindo do pressuposto de que os textos não são ideologicamente neutros ou naturais – que representam pontos de vista particulares enquanto silenciam outros e influenciam as ideias das pessoas – e que suas estruturas composicionais e seus discursos podem ser criticados e recriados de maneiras novas e híbridas[114].

Como fica evidente nessa descrição, a codificação e decodificação da escrita é apenas uma das práticas envolvidas nos atos de escrever e ler. Ao interagirmos com textos verbais e não verbais, lançamos mão de outras famílias de práticas, que consistem respectivamente no uso do nosso conhecimento prévio sobre as semioses que os compõem para a atribuição e produção de sentidos, no uso da nossa experiência prévia com textos de diferentes gêneros do discurso e o conhecimento sobre as características dos gêneros atualizados por esses textos, tais como seus usos e funções sociais e seus elementos constitutivos, e a percepção e compreensão do ponto de vista a ele subjacente e o consequente posicionamento em relação ao mesmo.

Percebe-se do mesmo modo uma acepção mais ampla do vocábulo *texto*, abarcando não somente textos verbais escritos, mas também orais e multimodais. Essa acepção vem ao encontro da noção de texto tal como entendido por Bakhtin (2003 [1959-61]) e dos conceitos presentes nos PCN e nos RC, nos quais o mesmo refere-se às manifestações dos diferentes sistemas semióticos e é visto como produto da interação (linguística, musical, visual, gestual ou multimodal) entre sujeitos discursivos em um determinado contexto de produção e recepção, posto que é produto e materialização de uma atividade de linguagem (BRASIL, 1998; RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Reconhecendo as famílias de práticas envolvidas na leitura e escrita como práticas sociais, o ato de ler é compreendido neste trabalho como

> [...] (re)agir e posicionar-se criticamente frente a diferentes textos. Ler envolve combinar letras, sons, imagens, gestos, relacionando-os com significados possíveis, lançar mão do conhecimento prévio para participar da construção dos sentidos possíveis do texto, agir conforme a expectativa de leitura criada pelo contexto de comunicação e ser crítico em relação à ideologia implícita, reconhecendo que qualquer texto atualiza um ponto de vista, pois tem um autor. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 39).

Após discorrer sobre a noção de letramento como prática social, sobre as famílias de práticas envolvidas na leitura e escrita e apresentar os conceitos de texto e leitura que embasam a proposta a ser apresentada neste capítulo, trato agora das práticas de leitura

---

[114] *Critically analyze and transform texts by acting on knowledge that texts are not ideologically natural or neutral -- that they represent particular points of views while silencing others and influence people's ideas -- and that their designs and discourses can be critiqued and redesigned in novel and hybrid ways.*

relacionadas a textos provenientes de uma esfera específica da comunicação humana: o letramento literário.

3.2 Letramento literário

Como vimos no início deste capítulo, lemos textos de diferentes gêneros de maneiras e com objetivos diferentes porque são formados por elementos distintos que refletem e refratam os propósitos da esfera em que foram constituídos, visto serem práticas discursivas que fazem uso da linguagem de modo e com objetivos distintos. Um conjunto de gêneros que envolve objetivos de leitura e, consequentemente, um conjunto de habilidades e competências diferenciados são os gêneros literários (como o romance, o conto, a crônica e o poema), visto que "o texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética" (BRASIL, 1998, p. 26).

Apesar de o material constituinte dos textos literários (a palavra) ser o mesmo que o utilizado nos outros campos da comunicação verbal (VOLOSHINOV, n/d [1926]), o que torna o discurso literário uma modalidade particular de uso da língua é o seu propósito artístico, uma vez que a literatura pode ser entendida como a "arte que se constrói com palavras"[115] (BRASIL, 2006). Como explica Voloshinov (n/d [1926], p. 4), "a comunicação artística deriva da base comum a ela e a outras formas sociais, mas, ao mesmo tempo, ela retém, como todas as outras formas, sua própria singularidade: ela é um tipo especial de comunicação, possuindo uma forma própria peculiar", ou seja, na perspectiva bakhtiniana "o artístico é uma forma especial de inter-relação entre criador e contemplador fixada em uma obra de arte".

Conforme os *Critérios para avaliação de livros didáticos de português para o ensino médio* (BRASIL, 2003 apud BAGNO; RANGEL, 2005), o que torna o texto literário um objeto artístico é o fato de que o mesmo

> (...) extrapola em muito sua função informativa e cultural; e decorre do que se convencionou chamar sua "natureza estética": dentre todas as modalidades e variações que a linguagem verbal assume, é o texto literário que pode *levar a limites sempre extremos as possibilidades da língua*. Isso se dá por conta da liberdade que o fazer literário exige para a sua constituição. (BRASIL, 2003, apud BAGNO e RANGEL, 2005, grifo dos autores).

[115] Para um aprofundamento sobre o conceito e a controvérsia sobre o que é literatura ver os OCEM (BRASIL, 2006) e Jouve (2012), por exemplo.

Para dar conta das particularidades do discurso literário e das demandas que o mesmo faz de seus leitores, autores como Paulino (2004), Cosson (2006) e Paulino e Cosson (2009), além de documentos de referência para o ensino de literatura, como os OCEM (BRASIL, 2006) e os RC[116] (RIO GRANDE DO SUL, 2009), têm proposto que uma leitura mais aprofundada de gêneros provenientes desse campo da comunicação requer um tipo de letramento mais específico, denominado *letramento literário*. Cosson (2006) e os OCEM explicam que a escolha do termo *letramento* tem como objetivo enfatizar a relação da proposta com uma visão mais ampla dos usos de práticas de leitura e escrita, tal como concebida pelos Estudos de Letramento, buscando ressaltar a compreensão dos significados da leitura e escrita literária para os que participam de práticas sociais mediadas por esse tipo de texto. Essa ênfase fica particularmente evidente no conceito de letramento literário trazido nesse documento, entendido como o "estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o" (BRASIL, 2006, p. 55), no qual se verifica uma relação direta com o conceito de letramento tal como proposto por Soares (2006 [1998]), apresentado anteriormente. Por outro lado, para Paulino e Cosson (2009), o letramento literário é compreendido como "[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos" (PAULINO; COSSON, 2009, p. 70). Embora haja diferenças entre as duas definições, especialmente no que se refere à especificação dos gêneros literários envolvidos na definição trazida pelos OCEM, percebe-se que ambas compartilham a noção de letramento literário como a apropriação de práticas sociais de leitura e escrita que levam em conta as especificidades do discurso literário enquanto forma particular de representação da realidade.

Entendendo que o aprendizado da leitura literária ocorre a partir do contato com práticas sociais mediadas por gêneros desse campo da comunicação, o letramento literário, segundo Cosson (2006), tem como objetivos a construção de uma comunidade de leitores e a formação de leitores no que diz respeito à ampliação e consolidação tanto da sua competência de ler textos literários de modo mais aprofundado, aprimorando sua capacidade interpretativa e sua sensibilidade, quanto do seu repertório literário e cultural, através do contato com obras canônicas e não canônicas. Um dos princípios fundamentais para o desenvolvimento do letramento literário é o contato efetivo com textos literários como meio de promover a

[116] Embora não haja referência explícita ao conceito de letramento literário, a proposta apresentada nos RC vem diretamente ao encontro da discussão aqui realizada.

aprendizagem *da* literatura[117] (PAULINO, 2004; COSSON, 2006; BRASIL, 2006, RIO GRANDE DO SUL, 2009). Em outras palavras, a melhor forma de realmente experienciar a literatura é através da leitura da própria obra em sua completude e não a de trechos, resumos ou de suas transposições para outros gêneros, como filmes ou séries.

No que concerne à construção de uma comunidade de leitores, Cosson (2006) propõe que a sala de aula seja um espaço de trocas sobre a experiência literária de cada aluno, onde as impressões e interpretações individuais possam ser compartilhadas, reforçando-se assim o caráter polissêmico do texto literário e ampliando-se a compreensão da obra. Desse modo, essa comunidade visa a oferecer "um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a si mesmo" (COSSON, 2006, p. 47). A proposta do autor encontra ressonância nos RC, que entendem que

> A leitura literária significativa só é possível também com a garantia de espaço para trocas entre os alunos e deles com o professor, criações coletivas a partir das leituras, que valorizem diferentes negociações de sentidos e assegurem a existência de um ambiente de diálogo que dê suporte à construção de conhecimentos e à liberdade de expressão. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 90).

Nesse sentido, percebe-se a importância de o professor ter a sensibilidade para estimular a criação de um ambiente em sala de aula no qual os alunos sintam-se à vontade para expor suas ideias e opiniões, sem medo de estarem sendo julgados por suas interpretações do texto literário. Além disso, nesse espaço o professor deveria assumir seu papel de leitor literário e interlocutor mais proficiente e de "*guia* de leituras, *mediador* e *intérprete*" a fim de, entre outras coisas, "propiciar que os alunos leiam com ele e através dele, possibilitar a convivência com a fantasia, abrir caminhos de legitimação da leitura como prática social e favorecer a todos tornarem-se cidadãos da cultura escrita" (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 83, grifos meus).

Com relação à formação do leitor, percebe-se nas propostas de letramento literário que ela se divide em dois aspectos principais. No que se refere à ampliação do repertório literário e cultural, Cosson (2006) sugere três critérios para a seleção das obras a serem lidas: a atualidade da obra, a diversidade e o cânone. O autor marca uma distinção entre obras atuais e obras contemporâneas, na qual estas são entendidas como as que foram escritas e publicadas

---

[117] Com base na distinção criada por M. A. K. Halliday sobre a aprendizagem da linguagem, Cosson (2006, p. 47) propõe que o estudo da literatura envolve três tipos de aprendizagem: a aprendizagem *sobre* a literatura, a aprendizagem *por meio da* literatura e a aprendizagem *da* literatura. A primeira diz respeito aos conhecimentos relacionados a áreas afins à literatura como a teoria, a crítica e a história, enquanto a segunda envolve "os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários".

no nosso tempo, enquanto aquelas são as que mantêm o seu significado e interesse não importa a época em que foram produzidas. Para ele, "o letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos" (COSSON, 2006, p. 34). O segundo critério refere-se a uma escolha que abarque uma ampla gama de gêneros literários, temáticas e estilos, tendo em vista uma ampliação dos horizontes de leitura, mas sempre partindo do conhecido, do semelhante, do mais simples, em direção ao desconhecido, ao diferente, ao mais complexo. Finalmente, a inclusão do cânone como critério de seleção vai ao encontro das propostas sugeridas em Paulino (2004) e nos OCEM, onde se argumenta a favor do cânone como tradição, como herança cultural[118], à qual os leitores devem ter acesso a fim de que possam aceitá-lo, questioná-lo ou mesmo recusá-lo. Em vista disso, é papel do professor discutir com os alunos as razões que levaram uma determinada obra a ser incluída no cânone literário para que tenham mais insumos para posicionarem-se em relação a ela.

O segundo aspecto relacionado à formação do leitor literário diz respeito ao aprimoramento da sua capacidade de leitura de textos desse gênero, desenvolvendo um olhar mais aprofundado no que tange as especificidades do discurso literário. De acordo com Souza e Cosson (2011), a construção literária de sentidos se dá

> [...] indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos. Tais procedimentos informam que o objetivo desse modo de ler passa pelo desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor. (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103).

Em outras palavras, uma leitura literária mais aprofundada envolve a identificação da situação de interlocução estabelecida pelo texto literário, o seu posicionamento em seu contexto de produção e o estabelecimento de relações dialógicas com outros textos[119].

Os objetivos de leitura sugeridos por Souza e Cosson (2011) apontam na mesma direção que a dos RC (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 84-85) para a abordagem do texto

---

[118] Os OCEM (BRASIL, 2006, p. 75) lembram que o cânone "não é em si negativo: significa que uma obra, na sua trajetória, de quando surgiu até o momento contemporâneo de leitura, foi reiteradamente legitimada como elemento expressivo da sua época. O cânone não é estático, ele incorpora ou exclui obras em decorrência de algumas variáveis, sendo talvez a mais importante aquela dos estudos críticos, em especial os estudos acadêmicos. Ele é importante para formar uma tradição segundo a visão de determinado momento histórico (em perspectiva)". Para uma discussão sobre os diferentes pontos de vista com relação ao cânone literário, ver Paulino (2004).

[119] Na perspectiva de ensino através dos gêneros do discurso, essas são orientações válidas para todo e qualquer texto. Faz-se necessário aqui focalizar especificamente a leitura literária pelas relações que podem ser estabelecidas com a canção.

literário em sala de aula. Sobre esses objetivos, os RC acrescentam ainda que sejam discutidas as relações entre a obra literária e seus contextos de produção e recepção, tais como "elementos referentes do contexto social, do movimento literário, do público, da ideologia, etc.", e lembram que as relações dialógicas podem ser estabelecidas com textos "verbais e não verbais, literários e não literários, da mesma época ou de outras". Além deles, os RC recomendam o tratamento das especificidades da linguagem literária, no que se refere às potencialidades da língua nessa modalidade particular de uso da linguagem.

Indo ao encontro dessa ideia, Paulino (2004) afirma que formar leitores literários implica na

> [...] formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 2004, p.56).

Nessa perspectiva, um leitor literário é aquele que, além de fruir uma obra, é capaz de perceber as marcas textuais presentes e efeitos de sentido produzidos nas diferentes dimensões da língua, de reconhecer e apreciar os recursos literários utilizados pelo autor, de compreender a relação entre a obra e o seu contexto de produção e de adaptar suas estratégias de leitura para os diferentes gêneros literários, uma vez que não lemos crônicas do mesmo modo como lemos poemas, romances ou contos. Além disso, ser leitor de literatura também diz respeito a tornar-se um leitor crítico, que seleciona quais obras deseja ler e que se posiciona "[...] diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos" (COSSON, 2006, p. 120).

Guardadas as devidas especificidades do discurso literário, observa-se que as práticas envolvidas na leitura literária são essencialmente as mesmas que leitores competentes lançam mão ao engajarem-se ao ler textos não literários. Ou seja, um bom leitor de literatura também lança mãos das quatro famílias de práticas de leitura e escrita como práticas sociais propostas por Luke e Freebody (1999): ele é capaz de decodificar a escrita, participar da construção literária de sentidos, usar os textos que materializam diferentes gêneros literários a partir do seu reconhecimento e da adaptação aos objetivos e protocolos de leitura, e analisá-los criticamente, compreendendo a relação entre a visão de mundo construída pelo autor e o contexto de produção da obra. Além disso, as perguntas que o leitor deve fazer para uma

compreensão mais aprofundada de um texto literário, tais como propostas por Souza e Cosson (2011), são essencialmente as mesmas envolvidas no estudo de textos de outros gêneros discursivos com foco na promoção do letramento (SCHLATTER; GARCEZ, 2012; SIMÕES *et al*, 2012). O que as diferencia é que no letramento literário destaca-se a importância em perceber *como* o autor diz o que diz, enfatizando as especificidades do discurso literário como um modo particular de uso da linguagem e de representação do mundo e, considerando que trata de um mundo ficcional, perceber como constrói esse mundo (e pretende provocar o leitor nas relações possíveis com o mundo real).

É importante ressaltar que, assim como se pode desenvolver o letramento através do contato com práticas letradas mesmo antes de ser alfabetizado (HEATH, 2001 [1982]), o letramento literário, "da mesma forma, pode efetivar-se antes do processo de alfabetização, no contato da criança com narrativas, provérbios, parlendas, poemas, através da oralidade" (MÜGGE, 2011, p. 67), isto é, através do contato com práticas sociais envolvendo a leitura em voz alta de textos literários, geralmente realizada pelos pais, ou mesmo com gêneros literários orais.

Nesta seção abordei o conceito de letramento literário como práticas de leitura que envolvem a apreensão da construção literária de sentidos, tratando da questão da formação de leitores e da construção de uma comunidade de leitores como seus objetivos principais. Entendo que as práticas de letramento literário aqui apresentadas são relevantes para a compreensão da canção, visto que esse gênero possui uma forte relação com a literatura pelo seu propósito de fruição, sua natureza ficcional e pela presença de recursos literários e poéticos. No entanto, como já vimos, é necessário ir além da sua materialidade verbal e refletir sobre o modo como um maior entendimento da linguagem musical pode levar a uma participação mais qualificada e crítica das práticas sociais mediadas por canções, posto que "em cada uma das linguagens [artísticas], ler, escrever e resolver problemas[120] exigem um outro modo de 'alfabetização', capaz de viabilizar formas diferentes de produzir, compreender e criticar a arte" (RIO GRANDE DO SUL, 2009a, p. 54).

3.3 Educação musical[121]

[120] De acordo com os RC, ler, escrever e resolver problemas são as três competências transversais propostas para o estudo das quatro grandes áreas do conhecimento presentes nas escolas do estado, visto que "lemos e escrevemos resolvendo problemas e resolvemos problemas quando lemos e escrevemos" (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 49). Embora o contexto deste trabalho não seja a escola, entendo que o mesmo ocorre nas práticas pedagógicas que ocorrem nas aulas de PLA e nas práticas sociais em que nos engajamos no nosso dia a dia.

[121] Embora haja a ocorrência do termo *letramento musical* na literatura sobre letramento - estando presente em Barton (2007 [1994], p. 108), por exemplo - neste trabalho, emprego a expressão *educação musical* por este ser

A música, as artes visuais, a dança e o teatro são manifestações artísticas que, desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), tornaram-se componentes curriculares obrigatórios nas escolas brasileiras[122] (BRASIL, 1998a), constituindo um campo do conhecimento incluído na grande área das Linguagens e Códigos[123]. A relevância da presença das artes no ensino básico decorre do fato de que as práticas artísticas fazem parte de um conjunto mais amplo de saberes e conhecimentos por pertencerem à cultura e à construção simbólica da humanidade (RIO GRANDE DO SUL, 2009a).

Na perspectiva proposta pelos RC, o estudo das artes parte de dois princípios comuns à área das Linguagens e Códigos como um todo: a cidadania e a fruição, sendo que esta, no contexto artístico, diz respeito ao

> [...] desenvolvimento dos sentidos e da sensibilidade. Apreciar uma obra de arte pode ser uma oportunidade de ampliação do olhar, da escuta e da percepção como um todo: seja ouvindo música, visitando um museu ou assistindo a uma peça de teatro ou a uma apresentação de dança, temos a possibilidade de vivenciar novas perspectivas e recontextualizar ou ampliar a forma de ver o mundo e a nós mesmos. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 38).

Além da promoção do aprimoramento da sensibilidade e dos sentidos como meio de estimular novas formas de enxergar o mundo e a si mesmo, Penna (2005) sugere que o estudo dos componentes curriculares da área tem como objetivo principal

> [...] ampliar o alcance e a qualidade da experiência artística dos alunos, contribuindo para uma participação mais ampla e significativa na cultura socialmente produzida – ou, melhor dizendo, nas culturas, para lembrar sempre da diversidade. O efeito de um ensino que realmente cumpra esse objetivo vai além dos muros da escola, modificando o modo de o indivíduo se relacionar com a música e a arte. (PENNA, 2005, p. 14).

Em vista disso, partindo do entendimento de que as diferentes formas como as pessoas relacionam-se na sociedade são orientadas por modos específicos de sentir, perceber e articular valores e significados, modos esses que são evidenciados pela dimensão social das

---

o termo corrente nessa área de estudos e por entender que o uso daquele tradicionalmente restringe-se à leitura e notação de partituras.

[122] É fato que, apesar da sua obrigatoriedade, a presença dessas disciplinas no ensino básico ainda não é uma realidade, tanto por falta de profissionais com formação específica na área, o que leva a que professores de outras disciplinas passem a ministrar essas aulas (como frequentemente ocorre com as disciplinas de línguas adicionais), tanto por falta de vontade política. Isso pode ser constatado pelo fato de que somente em 2008 houve a promulgação da lei 11.769 que trata especificamente da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas.

[123] A área de Linguagens e Códigos também inclui as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura, Línguas Adicionais e Educação Física (BRASIL, 2000, 2006; RIO GRANDE DO SUL, 2009; RIO GRANDE DO SUL, 2009a).

manifestações artísticas (BRASIL, 1998a), percebe-se a importância do (re)conhecimento desses significados e valores a fim de poder participar de modo mais efetivo e crítico na cultura socialmente produzida e nas práticas sociais nas quais as manifestações artísticas medeiam as inter(ações) dos participantes. Para tanto, torna-se necessário desenvolver um conhecimento mais aprofundado sobre as artes, mais especificamente no contexto desta pesquisa, sobre a música.

Conforme discutido no capítulo anterior, a música pode ser entendida como uma linguagem, visto ser formada por um sistema de signos próprio, com a qual se pode produzir enunciados musicais que expressam e articulam ideias em formas sonoras e estabelecem uma interlocução entre compositor e ouvinte em uma situação comunicativa situada em um determinado aqui e agora (SWANWICK, 1994, 2003; NECKEL, 2005; SCHROEDER, 2009; SCHROEDER; SCHROEDER, 2011). Vimos também que a música é eminentemente social, uma vez que as manifestações musicais são práticas sociais situadas cujos usos e significados variam de cultura para cultura[124] (PENNA, 2005; MCCARTHY, 2010). Por essa razão, "os valores e significados da música situam-se nas vidas, necessidades, crenças e tradições artísticas de um grupo específico em um momento específico no tempo"[125] (MCCARTHY, 2010, p. 30).

Segundo Swanwick (1994), a música é uma forma de conhecimento, que se constrói de três maneiras diferentes: há o conhecimento musical proposicional (*knowing that*), o conhecimento musical prático (*knowing how*) e o conhecimento musical por contato (*knowledge of*). De acordo com o educador musical inglês, a primeira categoria refere-se ao conhecimento *sobre* a música, como, por exemplo, saber *que* a Marcha Turca foi composta por Mozart, ou *que* os acordes maiores são formados pela nota fundamental acrescida da terça maior e da quinta, ou ainda *que* a bossa nova é um gênero musical originado no Brasil. O segundo tipo diz respeito ao conhecimento sobre *como* realizar diferentes atividades relacionadas à música, isto é, como ler e escrever uma partitura ou como tocar uma escala de dó maior no piano ou no violão. Finalmente, o conhecimento por contato, dentre eles considerado pelo autor o mais essencial, concerne o saber musical propriamente dito, isto é, interpretar a Marcha Turca, reconhecer um acorde maior ou compor uma bossa nova.

---

[124] Neste trabalho, cultura é entendida como "sistemas aprendidos e compartilhados de padrões para perceber, para crer, para agir e para avaliar as ações dos outros" (GOODENOUGH, 1981, apud GARCEZ, 2000, p. 495), os quais são socioculturalmente construídos nas práticas discursivas.

[125] *The values and meanings of music are situated in the lives, needs, beliefs, and artistic traditions of a particular group at a particular point in time.*

O conhecimento por contato constrói-se somente pelo contato direto com a música, ou seja, através do engajamento em práticas musicais de composição, apreciação e performance, uma vez que as mesmas são "[...] os processos fundamentais da música enquanto fenômeno e experiência, aqueles que exprimem sua natureza, relevância e significado" e que "[...] constituem as possibilidades fundamentais de envolvimento direto com a música, as modalidades básicas de comportamento musical" (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 8). Por essa razão, atualmente defende-se a perspectiva de uma educação musical que parta da experiência musical em si nas suas três formas, para, com o aporte de conhecimentos sobre a música e de técnicas de como fazer música, do mesmo modo, tê-las como fim[126] (FRANÇA; SWANWICK, 2002; SWANWICK, 1994; 2003; RIO GRANDE DO SUL, 2009a).

É interessante perceber que, apesar de estarem tratando de artes distintas, há semelhanças entre as categorias do conhecimento musical e os tipos de aprendizagem de literatura tal como propostos por Cosson (2006). Em ambos, verifica-se uma ênfase no contato efetivo com a linguagem em estudo e na sua apreensão a partir da comunicação direta entre obra musical/literária e ouvinte/leitor em detrimento de um conhecimento factual sobre as mesmas. Do mesmo modo, essa concepção de ensino está em consonância com as propostas pedagógicas contemporâneas para o ensino de línguas, tal como concebidas pelos PCN (BRASIL, 1998) e pelos RC (RIO GRANDE DO SUL, 2009), que partem do texto como objeto de estudo e tem o uso da língua em suas diferentes modalidades como objetivo, diferentemente de propostas de ensino anteriores que enfocavam um conhecimento metalinguístico, em geral desvinculado do seu uso.

Sobre as práticas de composição, apreciação e performance, França e Swanwick (2002) apontam para a importância de serem abordadas de modo integrado, visto estarem, de alguma forma, em interação entre si. Isso se dá porque subjacente às três modalidades está o conhecimento musical em si (*knowledge of*), uma vez que "o que é transferido entre as modalidades é a compreensão sobre o funcionamento dos elementos do discurso musical, o entendimento de como os materiais sonoros assumem expressividade e os gestos são relacionados entre si" (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 23). Por esse motivo, os autores enfatizam a relevância de oportunizar aos educandos a prática nas três modalidades, mas tendo em vista que não é necessário que se especializem em todas elas.

---

[126] Esta proposta baseia-se no Modelo (T)EC(L)A, criado por Swanwick (1979) – C(L)A(S)P, em inglês –, que envolve Técnica, Execução, Composição, Literatura (sobre música) e Apreciação. Como se pode perceber, as letras T e L estão em parênteses como forma de reforçar que o foco do modelo está nos três processos musicais fundamentais, enquanto a técnica e a literatura são coadjuvantes no processo de educação musical.

No que tange a apreciação musical, modalidade a ser aqui enfocada por estar mais diretamente envolvida na audição de canções em aulas de línguas, entendo que pode ser vista como uma outra maneira de ler música, visto que "conhecer a produção musical através da fruição, identificar os diversos sons do mundo, identificar parâmetros sonoros, apreciar esteticamente a música de forma significativa são formas de ler o universo musical que nos cerca" (RIO GRANDE DO SUL, 2009a, p. 85). Para que isso aconteça efetivamente, é necessário deixar de ouvir como meio e passar a ouvir como fim (FRANÇA; SWANWICK, 2002). Em outras palavras, precisa-se passar de uma audição descomprometida para uma audição mais atenta da música em questão a fim de ampliar o conhecimento musical, o que se dá "[...] iniciando com uma resposta intuitiva à música e depois analisando *de ouvido* algumas características perceptíveis dos materiais, caráter ou forma"[127] (SWANWICK, 1994, p. 140, grifos do autor).

Como se pode notar, para Swanwick (1994), uma leitura mais aprofundada de uma música envolve mais do que uma apreciação estética, entendida como o conhecimento intuitivo produzido a partir dos sentidos; requer uma compreensão artística, o que, no caso da música, diz respeito à percepção e análise de elementos presentes nas três dimensões musicais, uma vez que "nossa resposta intuitiva imediata recebe novos níveis de significação a partir de camadas de conhecimento previamente adquirido; não conhecimento *sobre*, mas conhecimento *de"* (SWANWICK, 1994, p. 34, grifos do autor).

Na perspectiva proposta pelo autor, o conhecimento musical divide-se em camadas diretamente relacionadas às três dimensões da música, as quais estão intimamente ligadas na experiência musical, mas que podem ser separadas para fins analíticos: os materiais sonoros, o caráter expressivo e a forma musical. Logo, pode-se ter conhecimento dos materiais a partir dos quais a música é construída (alturas, timbres, texturas, intensidades, durações), do seu caráter expressivo (o "clima" de uma música e suas mudanças no decorrer de uma peça musical) e da sua forma (das relações estruturais, das repetições e contrastes entre as diferentes partes de uma peça). Além dessas três camadas, o educador musical propõe uma quarta dimensão do conhecimento musical, a qual denomina *valor*, que se refere à nossa atitude perante uma música, ou seja, nossos julgamentos de valor sobre a mesma.

Swanwick (1994) distingue dois níveis de julgamento de valor. Rejeitar uma peça musical sem um conhecimento mais aprofundado da mesma, somente com base em questões puramente pessoais ou preconceito social, como o gosto pessoal ou devido ao status social da

---

[127] *[...] beginning with intuitive response to music and then analysing by ear some perceived feature of materials, character or form.*

música em questão, é muito diferente do que aceitá-la ou mesmo rejeitá-la após um contato efetivo, que permita reconhecer o significado das camadas dos materiais, expressividade e forma. Nesse sentido, percebe-se que o valor que atribuímos a uma música envolve, acima de tudo, conhecimento musical das outras três camadas, aprimorado a partir de experiências musicais prévias, visto que "a possibilidade de um sentimento profundo do *valor* musical existe apenas por causa do desenvolvimento da sensibilidade aos *materiais* sonoros e das habilidades com os mesmos, além da habilidade de identificar a *expressão* e de compreender a *forma* musical"[128] (SWANWICK, 1994, p. 20, grifos do autor).

Embora o valor atribuído a uma música possa variar conforme as características do participante (idade, gênero, contexto socioeconômico) - ou seja, é socialmente construído – é importante ressaltar que o conceito de valor transcende a valoração pessoal ou mesmo social sobre uma dada peça musical. O uso do termo valoração, na perspectiva de Swanwick (1994), busca apontar para um fenômeno maior: o reconhecimento e a consequente conscientização, tanto em nível pessoal quanto social, da importância da música como discurso simbólico, isto é, como meio de expressar ideias e sentimentos, articulados através da seleção de materiais sonoros que, em função do projeto discursivo do compositor, adquirirem um caráter expressivo e organizam-se formalmente no tempo. Por essa razão, o autor defende que

> A educação musical tem um único objetivo principal: abrir as portas do *valor*. Só é possível promover esse objetivo se houver alguma compreensão da natureza do conhecimento musical, mesmo que seja de modo intuitivo. O valor musical emerge das outras camadas de conhecimento: dos materiais, do caráter expressivo e da estrutura. Na atribuição de valor, o conhecimento musical está no auge da sua subjetividade e idiossincrasia, é momento em que ocorre uma fusão entre intuição e análise, uma intensa apreensão do significante que torna a música um elemento tão poderoso em cada cultura[129]. (SWANWICK, 1994, p. 163, grifo do autor).

Além da promoção do valor musical, é importante lembrar que a educação musical também visa à ampliação do universo musical e cultural do educando, dessa forma, "[...] dando-lhe acesso à maior diversidade possível de manifestações musicais, pois a música, em suas mais variadas formas, é um patrimônio cultural, capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa" (PENNA, 1999). Em consonância com a proposta dos RC para o ensino de música, ressalto a importância de o aluno conhecer o

---

[128] *The possibility of a profound sense of musical* value *exists only because of the development of sensitivity and skills with sound* materials *and the ability to identify* expression *and comprehend musical* form.

[129] *Music education has a single main aim: opening the windows of value. It is possible to promote this aim only by understanding something of the nature of musical knowledge, at least intuitively. Musical value arises from the other knowledge strands, those of materials, expressive character and structure. In valuing, knowledge of music is at its most subjective and idiosyncratic, where fusion between intuition and analysis takes place, a strong sense of the significant that makes music such a powerful element in every culture*.

contexto de produção das diferentes manifestações musicais, refletindo sobre quem a produziu e onde, quando, por que e para que foi produzida, mesmo porque "os contextos social e cultural das ações musicais são integrantes do significado musical e não podem ser ignorados ou minimizados na educação musical" (MAYDAY GROUP, 1997 apud SWANWICK, 2003, p. 46).

Ademais, não se pode perder de vista a importância de também partir das experiências e do conhecimento prévio dos educandos, construído no seu cotidiano e no seu meio sociocultural, a fim de refletir e dialogar sobre as relações que eles constroem com a música (BRASIL, 1998a; SOUZA, 2004). Sobre essa questão, Souza (2004) chama a atenção para o perigo de as aulas de música serem muito distantes da realidade dos alunos e do conhecimento musical por eles construído fora de sala de aula, visto que

> [...] a forma como a música se concretiza no livro didático, nas aulas de teoria e solfejo, muitas vezes nega outras formas de aprendizagem, capazes de relacionar aquelas experiências multiculturais vividas no cotidiano ao conhecimento da escola, estabelecendo um diálogo entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem. (SOUZA, 2004, p. 11).

Depois de abordar a importância do estudo das artes para o aprimoramento dos sentidos e da sensibilidade dos educandos, tendo em vista a fruição das diferentes manifestações artísticas, e da educação musical como meio de desenvolver o conhecimento musical do aluno em suas quatro camadas (materiais, expressão, forma e valor) a partir de práticas musicais de composição, performance e apreciação, na próxima seção, apresento e discuto as dimensões do letramento envolvido nas práticas sociais mediadas por gêneros formados por letra e música: o letramento literomusical.

3.4 Letramento Literomusical

Em nossas vidas, participamos de práticas sociais nas quais a música tem papel preponderante para as nossas ações, seja nas próprias práticas musicais, ao compor, tocar um instrumento ou ouvir canções, bem como em outras situações nas quais a música está relacionada de modo mais indireto. Podemos pensar em diversos exemplos, tais como quando vamos a um estádio de futebol assistir a uma partida e entoamos cantos de torcida, ou participamos de um evento cívico e cantamos em pé o hino nacional, ou frequentamos uma missa e entoamos trechos dos hinos religiosos, ou quando vamos a uma festa e dançamos ao

som de *dance music*. Nesse sentido, as práticas sociais que realizamos mediadas por gêneros verbomusicais são aspectos que também os constituem enquanto gêneros discursivos.

Ademais, selecionamos canções de determinados estilos musicais como trilha sonora para diferentes atividades que realizamos no nosso dia a dia, ou seja, pode-se dizer que certos gêneros musicais são ou podem estar mais comumente associados a certos usos sociais. Experimente imaginar que canções você ouviria nas seguintes situações descritas na letra da canção *Música para ouvir*[130]: "Música pra fazer sexo / Música para fazer sucesso / Música pra funeral / Música para pular carnaval / Música para esquecer de si / Música pra boi dormir / Música para tocar na parada / Música pra dar risada". Embora seja possível que cada um imagine canções distintas para cada uma das práticas sociais mencionadas acima, é provável que haja uma maior semelhança em termos de gêneros musicais em algumas dessas atividades, como no caso de "música para pular carnaval", uma vez que, ao pensarmos no carnaval brasileiro, essa manifestação cultural está culturalmente associada a gêneros como o samba, a marchinha, o frevo e o axé, por exemplo.

Além disso, participamos de diversas outras práticas sociais mediadas pelo uso da linguagem nas quais falamos, ouvimos, lemos ou escrevemos sobre músicas ou canções, seja em contextos mais ou menos institucionalizados, através de diferentes gêneros discursivos. Isso se dá desde em uma conversa com amigos sobre gosto musical, até em uma palestra sobre um gênero musical e sua relação com a cultura do país onde surgiu, passando pela postagem de um blog ou de um comentário em um site recomendando ou não a audição de uma canção e também pela análise de um CD em uma crítica musical.

As práticas sociais acima mencionadas têm algo em comum: todas são práticas situadas nas quais músicas, canções ou gêneros formados por letra e música são parte constituinte das inter(ações) dos participantes. Tanto essas práticas e seus significados quanto os usos sociais dos gêneros musicais variam conforme o contexto em que ocorrem e em relação à faixa etária, nível socioeconômico e grau de urbanização dos que delas participam (dentre outros fatores), visto que "a música pode ser intimamente relacionada a grupos culturais específicos e seus sistemas de valores, ligada ao nível de renda, religião, formas de se vestir, origem étnica e nacional e estilo de vida em geral"[131] (SWANWICK, 1994, p, 167). Nesse sentido, percebe-se que, por um lado, se tivermos sido previamente socializados nessas práticas e gêneros, saberemos quais são as expectativas socialmente compartilhadas em

---

[130] Composta por de Arnaldo Antunes e Edgar Scandurra. Disponível em http://www.vagalume.com.br/arnaldo-antunes/musica-para-ouvir.html último acesso em 25/6/2014.

[131] *Music can be tightly identified with particular cultural groups and their value systems, linked with level of income, religion, dress, ethnic and national origin and general life-style.*

relação a seus usos e as possíveis consequências caso decidamos quebrar com essas expectativas, como quando estamos na arquibancada de um time e decidimos cantar o hino do time adversário, ou quando, numa balada, preferimos dançar uma canção de *dance music* de rosto colado. Por outro lado, uma participação autoral e qualificada nessas (e em outras) práticas sociais mediadas pela canção e um posicionamento crítico em relação aos discursos que se constroem a partir dela requerem um conjunto de habilidades e competências distinto que engloba, por exemplo, um entendimento mais aprofundado das manifestações musicais e o reconhecimento dos seus contextos de produção, circulação e recepção e dos que participam dessas práticas.

Com base na discussão realizada neste capítulo sobre letramento, letramento literário e educação musical, e partindo do pressuposto de que todo letramento consiste em um conjunto estável e coerente de práticas sociais que podem ser identificadas (BARTON, 2007 [1994]), proponho neste trabalho que *letramento literomusical* seja compreendido como o estado ou condição daquele que, por construir e refletir sobre os sentidos de uma canção[132] a partir das suas duas linguagens constitutivas (verbal e musical) e da sua articulação e por reconhecer o que representa para a comunidade musical a ela relacionada, participa das práticas sociais e dos discursos que se constroem a partir da canção e posiciona-se criticamente em relação a ela. Isso envolve reconhecer e interpretar as ações que estão sendo mediadas pela canção e, nessa interpretação, compreender a interlocução projetada e os valores a ela associados. Assim, entendo que, do mesmo modo como o letramento relacionado às práticas de leitura e escrita, o letramento literomusical "[...] cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais" (SOARES, 2006, p. 65-66).

Mas o que significa ser letrado literomusicalmente? Ser literomusicalmente letrado envolve, em sua dimensão individual, um conjunto de habilidades e competências que parte da tripla competência (verbal, musical e literomusical) proposta por Costa (2002) para a compreensão da canção, mas que vai além, englobando as capacidades de: atribuir sentidos à letra de uma canção a partir da apreensão dos recursos expressivos nela presentes, sejam eles linguísticos, poéticos ou literários; reconhecer e apreciar diferentes elementos presentes nas três dimensões constitutivas da linguagem musical, ou seja, os materiais, a expressão e a estrutura, com vistas a compreender o seu valor (SWANWICK, 1994); construir os sentidos da canção levando-se em conta o sincretismo imanente ao gênero, isto é, relacionando as suas

[132] Não apenas canções, mas qualquer gênero formado pelas linguagens verbal e musical, como os hinos, as cantigas de roda, os *jingles* etc.

duas linguagens constitutivas para a produção e reconhecimento do que estou chamando de *efeitos de sentido literomusicais*[133].

Os efeitos de sentido literomusicais decorrem da articulação de diferentes elementos da linguagem musical (como a melodia, o ritmo, a harmonia, o arranjo/performance, a performance vocal, entre outros) com palavras, versos ou a letra da canção como um todo, o que pode reforçar, atenuar ou subverter o significado expresso pela música. Por exemplo, ao ouvirmos atentamente a canção *My old man*[134], podemos perceber que há uma mudança no caráter expressivo da canção na passagem da parte B, na qual são cantados os versos "*We don't need no piece of paper from the city hall / Keeping us tied and true / My old man / Keeping away my blues*"[135], para a parte C, acompanhando os seguintes versos "*But when he's gone / me and my lonesome blues collide*[136]", como se subitamente a história de amor que estava sendo apresentada em um filme colorido passasse para preto e branco, o que parece reforçar a sensação de tristeza causada pela partida do namorado. Essa sensação é causada porque em nível musical há uma modulação temporária (mudança de tonalidade) de Lá maior, iniciada pelo acorde de G#min7[137], até a retomada da tonalidade original no fim da parte C, momento na letra que narra sua volta para casa.

Em vista disso, para uma leitura aprofundada de canções, considero que a falta de prática em alguma das competências englobadas nessa dimensão individual pode acarretar uma compreensão apenas parcial dos seus sentidos (o que não impede, de forma alguma, sua fruição por parte do ouvinte). Podemos imaginar a audição da canção *Desafinado* por três ouvintes com níveis de proficiência distintos em relação a essas competências: o primeiro, atento somente à letra, poderia entender a canção como uma declaração de amor de uma pessoa com dificuldades de afinação; o segundo, enfocando somente a música, poderia dizer que, em grande parte das frases musicais, há a presença de acidentes melódicos[138] que fogem à harmonia e cromatismos, ocasionando uma melodia que poderia ser considerada um tanto incomum em certos gêneros da música popular; o terceiro, atento a ambos os componentes e a

---

[133] Grande parte dos exemplos de efeitos literomusicais apresentados neste trabalho foi reunido para a oficina intitulada "Canção: letra e música no ensino de línguas adicionais" que tenho ministrado nos últimos quatro anos para alunos da graduação e professores das redes municipal e estadual de ensino. Todas as canções abordadas estão no CD em anexo a esta tese como forma de permitir ao leitor experienciar os efeitos de sentido literomusicais mencionados.

[134] Composta por Joni Mitchell e lançada em 1971.

[135] "Nós não precisamos de nenhum papel do cartório / nos mantendo unidos e sinceros / meu namorado / afastando minha tristeza"

[136] "Mas quando ele não está / Eu e minha tristeza solitária colidimos".

[137] Sol sustenido menor com a sétima.

[138] Alterações causadas pela presença de sustenidos e bemóis que modificam uma nota meio tom acima ou abaixo do que está escrita.

relação entre eles, perceberia que o fato de o eu lírico dizer que é desafinado em uma melodia "desafinada" pode agregar novos sentidos, valores e reações à canção por perceber-se o jogo entre letra e música proposto pelos compositores.

No que se refere à sua dimensão social, ser letrado literomusicalmente consiste em, entre outras coisas, ser capaz de: distinguir uma canção de outros gêneros formados por uma interface verbal e outra musical (tais como os hinos nacionais e religiosos, os jingles publicitários e os políticos, os cantos de torcida, as cantigas de roda, as canções de ninar), visto que circulam em esferas da atividade humana diferentes e, consequentemente, possuem propósitos comunicativos, usos e funções distintos (sociohistoricamente construídos); identificar os usos e o papel de um determinado gênero musical (ou de outros gêneros verbomusicais) em uma dada cultura e, dessa forma, reconhecer as expectativas socialmente construídas com relação às práticas sociais que são ou podem estar relacionadas a eles; posicionar-se e justificar sua reação frente a uma canção ou gênero musical não apenas com base no seu gosto pessoal, mas a partir da compreensão de diferentes elementos presentes no conteúdo temático, no estilo e na construção composicional das linguagens verbal e musical; assumir um posicionamento crítico em relação às canções ou gêneros musicais ouvidos e aos discursos que se constroem a partir dos mesmos com base nos seus elementos constitutivos e no (re)conhecimento da comunidade musical (FABBRI, 1981) à qual estão atrelados e dos valores a eles agregados.

Em suma, ser mais ou menos letrado literomusicalmente significa participar de modo mais ou menos informado, qualificado, crítico e autoral nas práticas sociais e nos discursos nas quais a canção medeia as (inter)ações dos participantes a partir de uma compreensão ampla tanto de elementos imanentes ao gênero quanto exógenos a ele. Isso diz respeito a, por exemplo, perceber que uma das possíveis razões pelas quais uma canção torna-se um sucesso comercial é o fato de possuir uma melodia menos variada e com maior repetição, o que permite uma assimilação mais fácil por parte dos ouvintes, fato particularmente comum no caso de canções de gêneros musicais que possuem reconhecidamente um maior apelo comercial, como o pop, o pagode romântico e, mais recentemente, o sertanejo universitário. Do mesmo modo, consiste em desenvolver critérios para poder afirmar que, embora não goste pessoalmente de algum gênero musical, respeita essa manifestação musical por compreender o seu papel social e o seu valor para os que o produzem ou escutam, ou para realizar a leitura de uma crítica de um novo álbum por um crítico musical conceituado e poder concordar, discordar ou refutar a argumentação por ele utilizada.

Na perspectiva aqui defendida, torna-se fundamental o entendimento de que há diferentes práticas de letramento literomusical, entendidas como padrões maiores de interação com os diferentes gêneros musicais (e outros gêneros verbomusicais) que englobam significados, comportamentos, valorações sociohistoricamente construídos e que podem variar de acordo com o contexto sociocultural nas quais ocorrem. Essa compreensão ajuda a explicar, por exemplo, por que a função social, o uso social e os valores agregados a um dado gênero musical podem modificar-se com o passar dos anos e em função do local onde ocorrem, como no caso do rock brasileiro, discutido no capítulo anterior, que passou de música alienada e representação da invasão dos valores anglo-americanos nos anos 1960 para música de protesto da juventude engajada nos anos 1980. Ou no caso da bossa nova, gênero criado por uma geração de jovens músicos, que mesmo sendo ainda bastante valorizada pelas suas qualidades poéticas e musicais, é relativamente pouco popular entre jovens brasileiros, mas tornou-se um gênero musical apreciado por esse público no Japão[139]. Em vista disso, para uma compreensão mais aprofundada das práticas de letramento literomusical associadas aos diferentes gêneros musicais, pode tornar-se relevante a realização de estudos que busquem observar seus significados, usos, valores e funções sociais para os que nelas se envolvem.

Nessa mesma perspectiva, é importante lembrar que as práticas de letramento literomusical associadas a um mesmo gênero podem variar em função do campo onde ocorrem, da mesma forma que as práticas de letramento em relação a diferentes domínios (BARTON, 2007 [1994]). Os usos sociais de canções na esfera do cotidiano, na esfera jornalística e na esfera escolar podem ser distintos, uma vez que, por exemplo, não se costuma ouvir canções em casa ou no trabalho para preencher lacunas presentes na letra, ou em geral não se escuta canções em aulas de línguas ou no trabalho para dançar. Da mesma forma, mesmo as práticas de letramento literomusical com um mesmo gênero em uma mesma esfera podem diferenciar-se em função de onde e quando ocorrem[140].

Por fim, assim como se dá com os outros letramentos, tornamo-nos literomusicalmente letrados ao participar de práticas sociais nas quais a canção ou gêneros verbomusicais medeiam as (inte)rações. Em outras palavras, ao engajarmo-nos nessas práticas, passamos a

---

[139] Em depoimento para o documentário *Bossa Nova Sol Nascente*, a cantora e violonista Wanda Sá conta que "o primeiro impacto no Japão já foi perceber que o público era outro. Era uma garotada alucinada, fazendo filas, assim gente que vinha de vários lugares com meu disco, meu primeiro disco, LP".

[140] Em uma das edições da disciplina de Canção Brasileira que ministrei no PPE da UFRGS, uma aluna veio conversar comigo após uma das aulas para dizer que a turma (essencialmente de alunos chineses) não estava gostando das aulas. A turma considerava que se perdia muito tempo analisando a canção em estudo e pouco tempo cantando-a. Conversando em um outro momento com uma colega de trabalho que havia estudado chinês em Pequim, ela relatou que frequentou um curso de música chinesa para o estudo da língua e que a única atividade realizada em sala de aula com canções era cantá-las.

conhecer melhor os seus significados, os seus usos e funções sociais e as expectativas socialmente construídas em relação às mesmas, passando a ter mais recursos para uma participação mais confiante nessas e em outras práticas sociais mediadas por esses gêneros.

Neste capítulo, partindo do conceito de letramento como práticas sociais de leitura e escrita tal como proposto pelos Estudos do Letramento e com contribuições das áreas do letramento literário e da educação musical, apresentei o conceito de letramento literomusical, entendido como o letramento envolvido na participação nas práticas sociais e nos discursos mediados por canções ou gêneros verbomusicais. No próximo capítulo reflito sobre e discuto as implicações das noções de canção como constelação de gêneros, desenvolvida no capítulo anterior, e de letramento literomusical, tal como defendida neste capítulo, para o ensino de línguas adicionais, mais especificamente o ensino de PLA, a partir de uma proposta de um conjunto de objetivos pedagógicos para o uso de canções em sala de aula.

4 CANÇÃO: LETRA E MÚSICA NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

No segundo capítulo deste trabalho, partindo do entendimento de que toda canção é composta/interpretada em um determinado gênero musical e de que cada gênero projeta redes de interlocução distintas, propus que a canção seja entendida, na ótica dos gêneros discursivos, como uma constelação de gêneros formada por inúmeros gêneros *canção de gênero musical*, tais como canção de rap e canção de pop. Nessa perspectiva, os elementos constitutivos dos discursos verbal e musical desses gêneros são delimitados, em sua relativa estabilidade, pela afiliação de uma canção a um dado gênero musical, criando expectativas nos ouvintes com relação ao conteúdo temático, estilo e construção composicional da letra e da música. Do mesmo modo, no capítulo anterior, sugeri que uma participação mais efetiva, crítica, qualificada e autoral nas práticas sociais e nos discursos nos quais as inter(ações) dos participante são mediadas por canções (ou gêneros verbomusicais) requer um tipo de letramento específico, o qual chamei de letramento literomusical. Com base nesse entendimento, este capítulo tem como objetivo discutir as implicações pedagógicas dos conceitos de canção como constelação de gêneros e de letramento literomusical para o ensino de línguas adicionais, mais especificamente para o ensino de PLA, através de uma proposta de objetivos pedagógicos para a abordagem de canções em sala de aula que visa ao aprimoramento do letramento literomusical dos educandos e de orientações pedagógicas para que esses objetivos possam ser atingidos.

A proposta pedagógica de caráter interdisciplinar a ser apresentada neste capítulo alinha-se a uma concepção de educação linguística mais ampla, entendida como

> [...] o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre *todos os demais sistemas semióticos.* (BAGNO e RANGEL, 2005, p. 63, grifo meu).

Nessa perspectiva, o ensino de línguas, seja ela materna ou adicional, visa a fomentar o desenvolvimento dos letramentos, a promoção da interdisciplinaridade e do autoconhecimento através da leitura e produção de textos que atualizam diferentes gêneros discursivos a fim de aprimorar e qualificar as práticas de leitura e escrita dos educandos e ampliar sua participação em diferentes esferas da sociedade (BRASIL, 1998; RIO GRANDE DO SUL, 2009; SCHLATTER, 2009; SCHLATTER e GARCEZ, 2012; SIMÕES *et al*, 2012).

Ter a promoção do letramento literomusical dos educandos como objetivo pedagógico em aulas de (P)LA implica a ampliação tanto da compreensão das práticas sociais nas quais a canção medeia as (inter)ações dos participantes em diferentes esferas da sociedade quanto sua participação nessas mesmas práticas, especialmente nas que também envolvem leitura, escrita e interações orais. Para tanto, proponho que o uso de canções em aulas de línguas adicionais com vistas ao letramento literomusical tenha como meta os cinco objetivos pedagógicos apresentados no quadro abaixo:

Quadro 2 – Objetivos pedagógicos para o uso de canções visando ao letramento literomusical

- Desenvolver a compreensão da canção em estudo em relação ao gênero musical ao qual se afilia (elementos constitutivos da letra e música, sonoridade, interlocução, usos e funções sociais, comunidade musical, valores agregados);
- Formar ouvintes mais competentes, isto é, mais críticos e atentos às especificidades do discurso literomusical, através do desenvolvimento do conhecimento linguístico, literário, musical e literomusical, e aprimorar as competências envolvidas na construção de sentidos da canção em estudo;
- Ampliar o repertório linguístico, musical e cultural dos educandos pela exposição e estudo de canções de diferentes gêneros musicais, alargando seu horizonte de escuta e permitindo que possam decidir escutar outros gêneros além dos que já estão em contato nas esferas em que circulam;
- Promover a apreciação[141] e a fruição da canção através da prática de audições comentadas a fim de construir uma comunidade de ouvintes na qual se possam trocar impressões e interpretações sobre a canção em estudo;
- Estimular a prática da competência literomusical para a produção/reconhecimento de efeitos de sentido produzidos pela articulação entre letra e música.

Passo agora a discutir esses objetivos mais detalhadamente, lembrando que os mesmos estão intimamente relacionados em um projeto que visa a promover o letramento literomusical dos educandos em aulas de PLA. Além disso, sugiro orientações para ajudar a concretizar esses objetivos em sala de aula.

[141] Apreciação está sendo entendida aqui como uma "abordagem crítica e reflexiva de qualquer fenômeno ou manifestação cultural, elaborados através das linguagens expressivas, com vistas à atribuição de significações" (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 43) e que envolve a "percepção, decodificação, interpretação, fruição de arte e do universo a ela relacionado" (BRASIL, 1998, p. 50).

4.1 Compreensão da canção e do gênero *canção de gênero musical*

A noção de canção como constelação de gêneros implica no entendimento de que cada gênero *canção de gênero musical* possui características distintas no que tange o seu conteúdo temático, estilo e construção composicional da letra e da música, além de projetar interlocuções distintas e estar associado a diferentes usos e funções sociais, valores agregados e ideologias. Por essa razão, entendo que, para uma compreensão mais aprofundada da canção em estudo, torna-se relevante a identificação do gênero musical ao qual pertence, visto que

> [...] a construção de sentido da música opera *a partir* dos gêneros musicais e do potencial reconhecimento de suas categorizações e classificações. Portanto, para que gostos e identidades musicais sejam formados é necessário que haja este reconhecimento dos gêneros que habitam um mesmo universo sonoro compartilhado pelo corpo social envolvido. (TROTTA, 2008, p. 2, grifo do autor).

Dessa maneira, os alunos podem estabelecer relações com os gêneros musicais que já conhecem, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, tendo mais insumos para situá-la na comunidade musical à qual pertence e identificar a interlocução por ela projetada. Além disso, a identificação do gênero musical e sua articulação com a letra da canção podem produzir efeitos de sentido, como veremos mais adiante.

No que diz respeito à identificação dos elementos constitutivos da *canção de gênero musical* enquanto gênero do discurso, é importante discutir com os alunos aspectos referentes ao conteúdo temático, à construção composicional e ao estilo das linguagens verbal e musical, sempre levando em conta a sua relativa estabilidade. No que se refere ao estudo da letra, isso diz respeito a tratar de aspectos como a relação entre a temática da canção abordada e as temáticas comumente retratadas no gênero, a maior ou menor presença de marcas de oralidade, de recursos poéticos, de recursos literários e de recursos expressivos típicos de alguma variante linguística regional ou socioeconômica, e a estruturação da letra em estrofes, com ou sem a presença de refrão, em função do gênero reelaborado e do projeto discursivo do(s) compositor(es). Com relação à abordagem da música, isso envolve refletir sobre como os materiais sonoros são geralmente mobilizados no gênero em estudo, tais como o modo como a melodia é construída (mais ou menos variada ou repetitiva, maior ou menor uso de acidentes musicais), a batida típica, os instrumentos presentes no arranjo, o uso de uma harmonia mais ou menos dissonante, e outros como a fórmula de compasso mais comum e a estruturação da música em diferentes partes (A, B, C ou outras).

Por exemplo, no caso de uma canção de bossa nova, pode ser interessante conversar com os alunos sobre alguns aspectos que podem ser considerados relativamente típicos do gênero que se apresentam na letra e a música, tais como o fato de esse gênero retratar temas relacionados ao amor, ao Rio de Janeiro e à beleza feminina, geralmente de modo leve e descompromissado, em um estilo de linguagem que lança mão de recursos poéticos, mas sem perder a coloquialidade, e sem a presença de refrão. A sonoridade da bossa nova é reconhecida por envolver arranjos que possuem uma maior presença de instrumentos acústicos, como o violão e o piano, que tocam um ritmo sincopado e com forte presença de contratempos, às vezes com o acompanhamento de contrabaixo, bateria e orquestras de cordas. Além disso, a música costuma ser escrita no compasso de 2/4, enquanto as melodias apresentam pouca variação e são associadas a um encadeamento harmônico sofisticado. Segundo Tatit (2008), essa última característica é bastante comum porque nesse gênero

> [...] os aspectos emocionais da canção ficaram a cargo de novas direções melódicas sugeridas pelos desengates e engates dos acordes dissonantes (esse tipo de harmonia permite que as melodias adquiram outros sentidos – ou direções – mesmo reiterando as mesmas alturas). (TATIT, 2008, p. 50).

Partindo da identificação e da compreensão dos elementos constitutivos da canção e do gênero musical em estudo, têm-se mais recursos para atribuir sentidos a ela. Para tanto, é necessário lançar mão das habilidades e competências que permitam construir e expandir seus sentidos, tais como as discutidas no capítulo anterior, que consistem na apreensão e compreensão dos diferentes recursos expressivos, linguísticos e literários presentes na letra, no reconhecimento e apreciação de diferentes elementos da linguagem musical e da produção de novos sentidos a partir da articulação das duas linguagens. Contudo, mesmo uma compreensão mais aprofundada da canção em estudo a partir dos seus elementos constitutivos e da sua relação com as características do gênero musical ao qual pertence não é suficiente para a construção de sentidos da canção. Isso se dá porque, nas perspectivas dos Estudos de Letramento e de educação musical às quais esta pesquisa se afilia, os seus significados não são imanentes, mas decorrem dos seus diferentes usos sociais e são produzidos na interação com o ouvinte em um dado aqui e agora, uma vez que "[...] não se pode considerar um texto como autônomo, já que ele constitui uma proposta de significação que só se completa mediante a participação ativa do leitor no processo de significação" (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 86).

Lembro que diferentes gêneros musicais estão associados a usos, funções e práticas sociais distintos, isto é, frequentemente ouve-se *dance music* para dançar em uma festa,

enquanto pode-se escutar bossa nova para relaxar e para apreciar, entre outros propósitos. Como vimos, os usos sociais dos diferentes gêneros *canção de gênero musical* (assim como os dos gêneros verbomusicais) são aspectos que também os constituem como gêneros discursivos. Por essa razão, é importante pensarmos nos usos a eles tipicamente associados e nas expectativas dos alunos com relação a eles a fim de possuir mais recursos para lidar com as expectativas socialmente compartilhadas quanto ao gênero em estudo. Por exemplo, ao levarmos uma canção de *dance music* para a sala de aula, é natural que a marcação forte desse ritmo faça com que os alunos sintam vontade de bater o pé ou se movimentar. Nesse sentido, pode ser interessante contrastar os usos sociais do gênero em questão no Brasil e no país de origem dos alunos e discutir suas expectativas com relação à sua audição. Com relação às práticas sociais associadas aos gêneros musicais, o professor poderia explicitá-las e, se possível, expor os alunos a essas práticas, como levá-los a um ensaio de uma escola de samba, a uma roda de samba, a um CTG, a uma festa de funk a fim de que possam observá-las (e delas participar) *in loco*.

Da mesma forma, para melhor compreender os significados de uma canção, é necessário situá-la em sua interlocução projetada pelo gênero musical, o que consiste em indagar-lhe quem diz e para quem, para quê diz, onde e quando diz (SIMÕES *et al*, 2012). Tendo essas questões em mente, o professor pode estimular os alunos a analisar na canção em estudo as marcas textuais e musicais deixadas pela interlocução e pelas suas condições de produção, visto que "compreender um texto é buscar as marcas do enunciado projetadas nesse texto, é reconhecer a maneira singular de como se constrói uma representação a respeito do mundo e da história, é relacionar o texto a outros textos que traduzem outras vozes, outros lugares" (BRASIL, 1998, p. 40-41). Em outras palavras, a busca por marcas deixadas pela interlocução tem como meta permitir que os alunos reconstruam-na, podendo assim posicionar-se como interlocutores da canção em estudo, o que, na perspectiva bakhtiniana, é a tarefa do leitor/ouvinte competente (VOLOSHINOV, n/d [1926]).

A identificação da interlocução de uma canção tem, entre outros objetivos, o reconhecimento de quem é o seu ouvinte presumido, entendido como um grupo social ou esfera sociocultural específico (NAPOLITANO, 2005). Geralmente, esse ouvinte faz parte de uma rede maior, uma comunidade musical (FABBRI, 1981), que engloba diferentes grupos diretamente envolvidos nas práticas musicais (produção e audição), tais como compositores, instrumentistas, intérpretes, ouvintes e admiradores, entre outras práticas sociais associadas a um dado gênero musical. A comunidade musical de um determinado gênero musical geralmente constitui-se por construir, enquanto grupo, ideologias e valores próprios, aqueles

representados pelos artistas desse gênero, a ponto de que alguns admiradores passam a compartilhar desses mesmos valores e ideologias, chegando a vestir as mesmas roupas e comportar-se de forma semelhante[142]. Podemos pensar em diversos grupos na sociedade, como os metaleiros, os rockeiros e os funkeiros, entre outros, que, por identificarem-se com um artista ou gênero musical, constituem-se em um grupo mais específico que compartilha modos de viver, modos de se expressar. Cada um desses grupos é visto de maneira diferente pelos que não pertencem a ele, tendo assim valores agregados distintos, os quais geralmente são associados tanto ao gênero musical em si quanto aos participantes da sua comunidade musical, gerando estereótipos que podem transcender épocas e locais. Nesse sentido, cabe ao professor também abordar esses estereótipos em sala de aula e desnaturalizá-los.

Além dos valores agregados ao gênero musical em função da comunidade musical à qual está atrelada, vimos anteriormente que, em qualquer contexto musical, atribuem-se aos gêneros musicais diferentes valores em função do seu uso social e de elementos imanentes aos mesmos, como a presença de estruturas melódicas e harmônicas mais sofisticadas e o uso de recursos poéticos e literários (TROTTA, 2005). Logo, torna-se relevante abordar em sala de aula o (re)conhecimento dos usos sociais, dos contextos de produção e recepção e da comunidade musical do gênero musical em estudo, e discutir os estereótipos e os valores associados ao mesmo. Nessa mesma linha, também se torna relevante debater com os alunos os usos, funções sociais e valores atribuídos ao gênero em estudo no seu país de origem e no Brasil, a fim de comparar as semelhanças e diferenças existentes, uma vez que cada gênero é contextualmente constituído e, logo, as diferenças culturais podem gerar diferenças nos sentidos. Desse modo, pretende-se fornecer-lhes mais subsídios para que possam, com base nesse conhecimento, posicionar-se em relação a esses valores, decidir se desejam compartilhá-los ou questioná-los, ponderar se querem participar dessas práticas ou não, e, em caso afirmativo, de que modo. Isso é particularmente importante no caso de estudantes que aprendem PLA em contexto de imersão, uma vez que estão em contato direto com diferentes gêneros musicais brasileiros através do rádio, da televisão ou da internet, e podem precisar engajar-se em práticas sociais nas quais esses gêneros medeiam as inter(ações) dos participantes. Para que o professor não seja a única fonte de informações sobre essas questões, elas podem ser tratadas solicitando que os alunos entrevistem seus amigos (ou conhecidos)

[142] Como disse anteriormente, lembro que podemos ouvir e nos identificarmos com canções de um certo gênero musical sem participar da comunidade musical à qual está associada, ou mesmo sem ter conhecimento de sua existência.

brasileiros, trazendo outras opiniões para a sala de aula a fim de debatê-las e ampliar sua visão sobre o assunto.

4.2 Formação de ouvintes e ampliação do repertório

Assim como um dos objetivos do letramento literário é a formação de leitores capazes de apreender as especificidades do discurso literário, o uso de canções na perspectiva do letramento literomusical visa a aperfeiçoar a audição dos educandos enquanto ouvintes de canções a fim de formar ouvintes mais competentes, isto é, mais atentos e críticos no que se refere às particularidades do discurso literomusical. Isso diz respeito, como já foi dito, a ter em vista que a construção de sentidos da canção enquanto gênero do discurso envolve necessariamente a compreensão da letra e da música e a articulação entre as duas linguagens. Da mesma maneira, a formação de ouvintes decorrente da promoção do letramento literomusical no ensino de PLA também diz respeito à ampliação do repertório linguístico, musical e cultural do aluno, através da exposição e estudo de canções de diferentes gêneros musicais produzidos no país, a fim de alargar seus horizontes de escuta musical, visto que "a música popular brasileira é composta por gêneros musicais que são passíveis de diferentes abordagens, possibilitando ao aluno-leitor o diálogo com diferentes situações de interlocução e diferentes visões de mundo (horizontes axiológicos)" (NECKEL, 2005, p. 14).

Alinhado à perspectiva do letramento literário (PAULINO, 2004; COSSON, 2006; BRASIL, 2006; PAULINO; COSSON, 2009; RIO GRANDE DO SUL, 2009; SOUZA; COSSON, 2011), entendo que a apreensão da letra de uma canção, enquanto construção literária, consiste em ir além do entendimento do tema nela abordado e enfocar o modo como esse tema é retratado, procurando reconhecer quais recursos literários e poéticos foram mobilizados pelo compositor para contar a história em questão. Em outras palavras, partindo do entendimento que o discurso literário é um modo particular de uso da língua (BRASIL, 2006), o que está em jogo é reconhecer que as canções também são constituídas por essa modalidade do uso da linguagem e que, consequentemente, é necessário estimular o aluno a lançar mão de competências como as envolvidas na leitura de textos literários a fim de expandir o entendimento do *que* está sendo dito para também *como* está sendo dito, uma vez que, acima de tudo, é isso o que provoca um efeito estético no ouvinte.

Com base na proposta dos RC para o ensino de literatura e na discussão realizada no capítulo anterior sobre o desenvolvimento do letramento literário dos educandos, proponho que uma abordagem pedagógica para o estudo da interface verbal da canção tenha como

metas: a percepção e a exploração da liberdade e das potencialidades da língua no fazer literário, e o estabelecimento de relações entre a canção em estudo e os seus contextos de produção e recepção e da canção com outros textos, em sua acepção mais ampla.

Com relação à percepção e exploração das particularidades do discurso literário, isso diz respeito ao reconhecimento dos recursos literários presentes na letra da canção em estudo e do seu significado no texto, tais como o modo como é construído (em termos da posição do eu lírico ou do narrador), o uso de figuras de linguagem (como metáforas, prosopopeias, sinestesias e oximoros) e os efeitos de sentido produzidos pelo modo como a narração é construída (descrições, presença da voz dos personagens ou de referências ao leitor no texto, mudanças temporais). Lembro que a presença de um maior ou menor número de recursos literários na letra de uma canção varia em sua relativa estabilidade conforme o gênero *canção de gênero musical* ao qual pertence, visto que há gêneros (como a bossa nova e a MPB) cujas letras costumam apresentar um maior uso desses recursos, enquanto em outros (como o pop e o sertanejo universitário), isso é menos comum.

Ademais, como a canção é um gênero secundário, pode ser relevante tratar da identificação do gênero reelaborado pela letra, como a carta em *Meu caro amigo*, o conto em *Faroeste Caboclo e* o diálogo em *Conversa ao pé da porta*, fato esse que também influencia as características da letra no que diz respeito à presença (ou não) de um narrador, de um eu lírico e de personagens. Por essa razão, entendo que os objetivos de análise da letra de uma canção devem ser adequados à canção, ao gênero musical e ao gênero reelaborado pela letra. Por exemplo, nas canções cujas letras possuem estreita relação com o gênero reelaborado, pode-se discutir as características mantidas e as modificadas em relação ao gênero original; naquelas em que há um predomínio de elementos narrativos, pode-se tratar de aspectos constitutivos de narrações, como a construção do narrador e ponto de vista (1ª ou 3ª pessoa, onisciente ou não), o desenvolvimento do enredo, as caraterísticas das personagens, a descrição do ambiente e as mudanças temporais; e nos casos em que há uma predominância de linguagem poética, a abordagem pode envolver o estrato fônico e as estratégias musicais, o estrato gráfico e as estratégias visuais, o estrato semântico e a construção de imagens poéticas, o estrato lexical e a escolha das palavras, e o estrato sintático e a estrutura das frases[143].

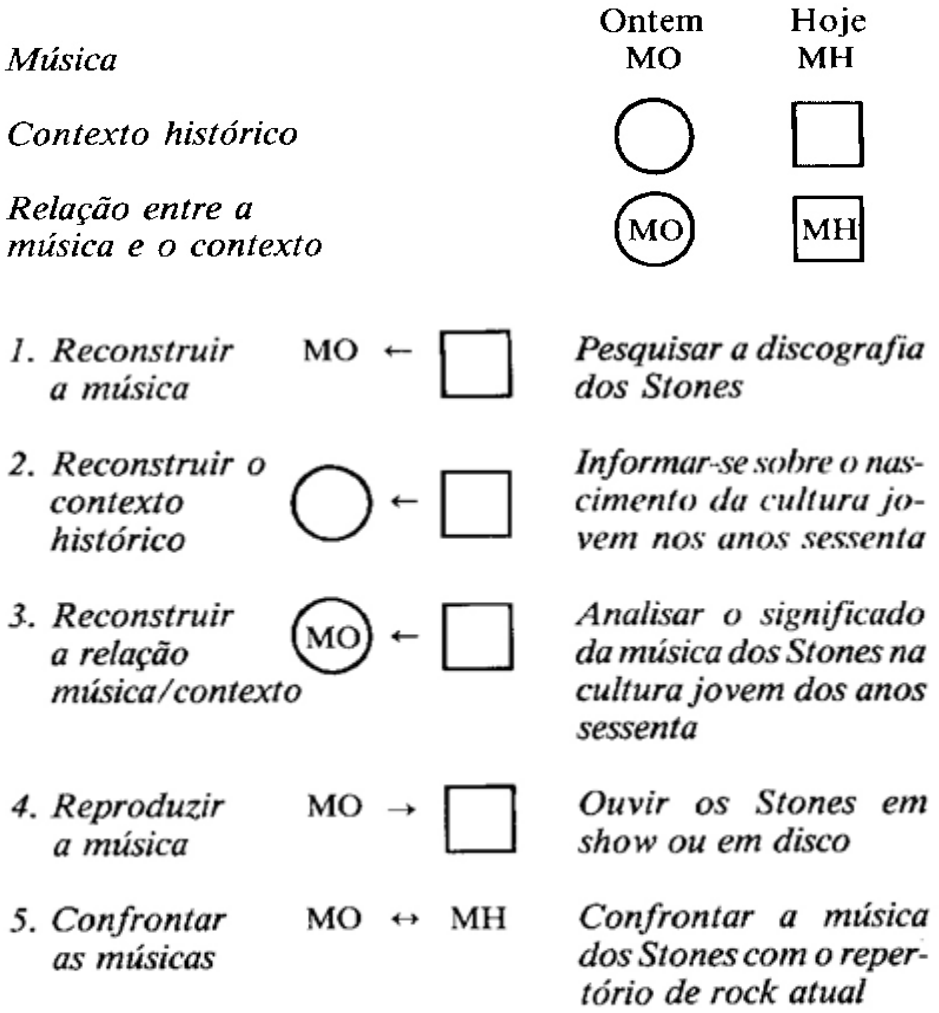
No que concerne à relação entre a canção e seus contextos de produção e recepção, pode ser interessante a leitura de textos produzidos na época – tais como críticas musicais e notícias relacionadas à canção, ao compositor ou ao gênero musical – como meio de fornecer

[143] Parte dos objetivos aqui sugeridos são baseados na proposta nos RC para o ensino de literatura. Para uma descrição mais detalhada, ver RIO GRANDE DO SUL (2009, p. 89).

mais recursos para que os alunos possam compreender questões sociais, históricas e ideológicas em voga na época e contrastá-las com as do momento atual. Para tanto, o professor pode trazer perguntas simples como: “Quem ouve este gênero musical hoje?”, “Quem ouvia esse gênero na época em que a canção foi composta?”, “Quem compõe neste gênero musical hoje em dia?”, que procuram encorajá-los a refletir sobre as semelhanças e diferenças entre os contextos.

Apesar de proveniente de outro campo do conhecimento, em consonância com essa ideia, o semioticista Gino Stefani (1989, p. 39) propõe o que denomina *programas*, isto é, “modos de fazer a história da música”. Acredito que sua proposta pode ser produtiva também no contexto de ensino de PLA, visto permitir conhecer melhor e traçar relações entre diferentes momentos históricos na história de uma banda, artista ou gênero musical, além de propiciar reflexões que podem contribuir para um entendimento mais aprofundado desses aspectos.

Figura 13 – Sugestões para o estudo da canção em relação ao seu contexto histórico



6. Confrontar os contextos	○ ↔ □	*Quais as características da cultura jovem atual em relação à dos anos sessenta?*
7. Atualizar a experiência do passado	(MO) ↔ [MH]	*Confrontar o sentido da música dos Stones nos anos sessenta com o que tem hoje*

Fonte: (STEFANI, 1989, p. 39-40)

Os sete programas sugeridos pelo autor consistem respectivamente em: reconstituir a carreira musical de uma banda ou artista a partir da sua discografia, reconstruir o contexto histórico no qual surgiu a partir de informações sobre o assunto, reconstruir a possível relação entre a música e sua situação de produção através da análise dos seus significados nesse contexto, reproduzir a música ao ouvir ou assistir ao show da banda ou artista[144], confrontar a música com a produção contemporânea no gênero musical, confrontar a situação de produção da música em questão com seu atual contexto de recepção e, por fim, atualizar a experiência do passado através do confronto entre os significados da música no seu contexto de produção e atualmente.

Em vista disso, para dar mais insumos para o aluno, é desejável que o professor contextualize a canção em estudo com informações que forneçam uma visão mais ampla do seu contexto de produção, tais como o ano e o local em que foi lançada, o momento histórico em que surgiu ou mesmo dados biográficos sobre o compositor e intérprete. Essas informações têm como propósito expandir a compreensão dos alunos sobre a mesma, possibilitando um novo olhar sobre a canção e, quem sabe, a atribuição de novos sentidos à letra. Entretanto, como adverte Hermeto (2012, p. 45), é importante que as informações sobre o compositor e o intérprete sejam selecionadas cuidadosamente, uma vez que, embora seja "[...] preciso procurar conhecer um pouco de sua trajetória, identificando aspectos gerais", é importante não "[...] enquadrar os sujeitos em modelos estáticos, sem matizar sua atuação ou pensar no contexto específico de produção de uma canção popular".

No que se refere ao estabelecimento de relações dialógicas entre a canção e outros textos, isso diz respeito ao reconhecimento da intertextualidade como elemento constitutivo dos textos, ou seja, entender que as canções enquanto enunciados produzidos por um

[144] No contexto de ensino de PLA, isso pode ser feito assistindo a um show ao vivo ou a um DVD de um show.

enunciador em um dado contexto de produção respondem a outros enunciados e esperam resposta de outros que ainda serão proferidos, sejam eles do mesmo ou de outros gêneros, sendo um elo na cadeia da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]). Em outras palavras, isso envolve explicar para os alunos que as canções também se compõem a partir do contato com outras canções (ou outras fontes de inspiração) e que, da mesma forma, podem dar origem a novos discursos em outros gêneros discursivos.

Como disse anteriormente, há na música popular brasileira canções produzidas na mesma época ou em épocas distintas nas quais esse diálogo fica mais evidente, tais como em *Pra que mentir?* e *Dom de Iludir*. A primeira foi composta por Noel da Rosa e Vadico em 1934 e em sua letra o eu lírico questiona a mulher amada sobre sua atitude com relação a ele em versos como "Pra que mentir / tu ainda não tens / Esse dom de saber iludir / Pra que? Pra que mentir / se não há necessidade de me trair? / Pra que mentir / Se tu ainda não tens a malícia de toda mulher?" [145]. Já *Dom de iludir,* composta por Caetano Veloso quase cinquenta anos depois, pode ser lida como uma resposta direta aos questionamentos presentes na canção anterior, na qual o eu lírico (no caso, feminino) ironiza o seu ponto de vista: "Não me venha falar da malícia de toda mulher / Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é / Não me olhe como se a polícia andasse atrás de mim / Cale a boca e não cale na boca notícia ruim / Você sabe explicar / Você sabe entender tudo bem / Você está / Você é / Você faz / Você quer / Você tem /Você diz a verdade e a verdade é o seu dom de iludir / Como pode querer que a mulher vá viver sem mentir"[146].

Além disso, há canções brasileiras que foram explicitamente inspiradas ou que serviram de inspiração para filmes e livros, como *A terceira margem do rio, c*omposta por Caetano Veloso e Milton Nascimento a partir do conto homônimo de Guimarães Rosa, os longas *Faroeste Caboclo*[147], baseado na canção homônima, e *O Abismo Prateado*[148], inspirado pelas primeiras estrofes de *Olhos nos Olhos*[149], além da antologia *Essa História Está Diferente,* na qual dez canções de Chico Buarque são recriadas em contos por autores como Mia Couto, Luís Fernando Veríssimo e João Gilberto Noll. Nesses exemplos, percebe-se que uma abordagem dessas canções que leve em conta a sua intertextualidade com outras canções ou textos pode propiciar um entendimento sobre o que ela significa com base em exemplos concretos, além de estimular uma compreensão ainda mais rica da canção em

---

[145] http://letras.mus.br/noel-rosa-musicas/125753/, último acesso em 28/6/2014.
[146] http://www.vagalume.com.br/caetano-veloso/dom-de-iludir.html, último acesso em 28/6/2014.
[147] Dirigido por René Sampaio.
[148] Dirigido por Karim Ainouz.
[149] Composta por Chico Buarque.

estudo a partir do reconhecimento que tanto esta quanto os outros textos a ela relacionados podem adquirir novos sentidos nessa relação.

No que diz respeito à linguagem musical, lembro que o estabelecimento de relações dialógicas com outros textos e com os contextos de produção e recepção pode ser igualmente produtivos, visto que a canção também carrega as marcas de quando e onde foi composta na sua interface musical. Além disso, o uso de canções em aulas de PLA pode propiciar o desenvolvimento do conhecimento musical dos educandos nas quatro dimensões propostas por Swanwick (1994) através da proposta de objetivos de escuta que procurem enfocar os materiais musicais nela presentes, o reconhecimento e a percepção do caráter expressivo que os mesmos adquirem na canção e o modo como esta se estrutura musicalmente. Ressalto que em uma audição atenta, a compreensão musical sempre acontece, somente que em diferentes camadas ou níveis de aprofundamento. Entretanto, o que está em discussão aqui é a possibilidade de o aluno aumentar seu conhecimento musical, em suas diferentes camadas, para que a apreciação musical e, consequentemente, a de canções também, possa levar em conta o reconhecimento de diferentes aspectos das três dimensões musicais para a atribuição de sentidos à canção em estudo.

Com relação aos materiais sonoros, um propósito de escuta apropriado para esse contexto de ensino pode ser o reconhecimento dos timbres dos instrumentos musicais presentes em um dado arranjo e sua respectiva ligação com seu nome em português. Visto que muito provavelmente os alunos já foram socializados em gêneros musicais tanto do seu país quanto internacionais, é bem possível que já sejam capazes de reconhecer os timbres de instrumentos presentes nesses gêneros, como a guitarra elétrica, o violão, a bateria e o baixo, entre diversos outros, mas talvez não saibam o seu nome em língua portuguesa. Da mesma forma, uma vez que estamos tratando de alunos estrangeiros, podemos deduzir que talvez ainda não conheçam instrumentos típicos do Brasil, como o pandeiro e o berimbau, e, por isso, não sejam capazes de identificar seu timbre. Assim, cabe ao professor, enquanto ouvinte previamente socializado nesses gêneros, ajudá-los a reconhecer o som da cuíca e do surdo no samba, da zabumba e do triângulo no baião, da gaita e do bumbo leguero no chamamé, entre outros instrumentos que compõem a sonoridade desses e de outros gêneros musicais produzidos no país. Isso pode ser realizado através da apresentação prévia desses instrumentos em sala de aula (seja através de vídeos[150] ou trazendo os próprios instrumentos), demonstrando seu funcionamento e seu timbre. Após, e também no caso daqueles já

[150] Por exemplo, no Youtube, há uma série de vídeos intitulada *Meu Instrumento* que apresenta o funcionamento e o timbre de diversos instrumentos típicos da música clássica.

conhecidos pelos alunos, pode-se propor a escuta da canção tendo como propósito o preenchimento de um quadro, como o sugerido por Cranmer e Laroy (1992), que inclui tanto o nome dos instrumentos presentes no arranjo quanto de outros instrumentos a fim de que os alunos marquem os que conseguirem identificar, como no exemplo abaixo:

Quadro 3 – Quadro para o reconhecimento de instrumentos presentes na canção

□ □ Piano	□ Cordas	□ □ Guitarra	□ □ Pandeiro	□ Flauta
□ □ Teclado	□ Guitarra	□ □ Baixo	□ Bateria	□ Gaita

Não podemos esquecer que, devido à ampla variedade de gêneros produzidos nas cinco regiões, cada um com suas particularidades no que se refere à instrumentação, o reconhecimento de certos timbres pode representar um desafio mesmo para ouvintes com maior experiência em práticas musicais e sociais relacionadas à música produzida no país. Por isso, lembro que os nomes dos instrumentos presentes no arranjo de uma canção podem ser normalmente encontrados no encarte do CD na qual está incluída ou mesmo em sites na Internet.

A percepção do caráter expressivo e da forma da música, entendida aqui especificamente como a estruturação da canção em diferentes partes, pode ser proposta a partir da audição da canção com o propósito de preencher uma tabela, como a proposta em Coelho de Souza (2009), que busque chamar a atenção dos alunos para elementos como o andamento (lento, médio ou rápido) da canção, o seu caráter (alegre, triste, nostálgico, vibrante), a performance vocal (suave, gritada, com ou sem o uso de vibrato) e partes (A, A-B, A-B-C). Para tanto, é possível fornecer alguns exemplos a fim de ilustrar o que a tarefa solicita, mas tendo o cuidado de não limitar as opções dos alunos, como podemos ver um exemplo a seguir:

Tabela 5 – Tabela para o reconhecimento de elementos da linguagem musical

Andamento	Clima[151]	Vocal	Partes	Algo que chamou a sua atenção
(rápido / médio / lento / ...)	(alegre / triste / vibrante / ...)	(suave / gritado / vibrato / ...)	(A / A-B / A-B-C / ...)	

[151] Utilizo o termo clima por entender que é mais utilizado para referir-se coloquialmente ao caráter expressivo.

Em vista disso, pode ser relevante, dependendo do nível de conhecimento linguístico dos alunos, fazer um *brainstorm* com vocabulário relacionado a esses aspectos a fim de que tenham mais oportunidades de expressar suas impressões.

Do mesmo modo, a identificação do caráter expressivo e da estrutura da canção pode ser enfocada através de perguntas como "Que sensações a canção provoca em você? Por quê?" e "Em quantas partes vocês dividiria esta canção? Por quê?". Ao solicitar que justifiquem suas respostas, tem-se como objetivo estimular os alunos a refletir sobre essas duas dimensões, procurando incentivá-los a argumentar com base nos materiais sonoros mobilizados pela canção e no seu próprio conhecimento musical, como ao afirmar, por exemplo, que a canção em foco é triste por ser construída em tom menor, ou que é capaz de identificar duas partes porque percebe que há uma mudança no arranjo na passagem de uma para a outra. Além disso, como aponta Swanwick (1994, p. 132), "assim como nós não podemos esperar conhecer uma pessoa muito bem depois de apenas um breve encontro, da mesma forma, tornar-se sensível ao caráter e à estrutura da música também requer mais do que um encontro"[152]. Por esse motivo, pode ser interessante trabalhar com a mesma tabela focalizando os mesmos elementos da linguagem musical em momentos diferentes da unidade didática, ou enfocando outros aspectos, como forma de o aluno refletir se houve mudanças nas suas impressões devido a um contato maior com a canção em estudo e de ampliar seu entendimento sobre a mesma.

Especificamente no que se refere à forma composicional da canção, é importante lembrar que sua estrutura cria expectativas no ouvinte com relação à sequência das diferentes partes, sendo que sua alteração é um recurso de que o compositor pode lançar mão para surpreender o ouvinte. Embora em muitos gêneros musicais as canções sejam compostas apenas por estrofe e refrão (partes A e B), como *Meu caro amigo*, há algumas que não incluem refrão, como *Cotidiano*[153], e outras compostas por mais partes, como *Saudades dos Aviões da Panair (conversando no bar)*[154], nesse caso estruturada pelas partes A-A–B–A–C, e há ainda casos de canções com estruturas menos tradicionais, como *Bouncing off Clouds*[155], composta por Tori Amos, construída pelas partes A-B-C-A-C-D-B-C. Lembro que o reconhecimento da construção composicional de uma canção requer não somente a leitura da

---

[152] *Just like we cannot expect to know a person very well just after one brief meeting, so becoming sensitive to the character and structure of music also requires more than one encounter.*
[153] Composta por Chico Buarque.
[154] Composta por Milton Nascimento e Fernando Brant.
[155] Apesar de o foco deste capítulo ser o uso da canção brasileira no ensino de PLA, alguns dos exemplos que trago neste capítulo são de canções internacionais. Isso se justifica pelo fato de entender que as características podem ser encontradas no gênero canção, não importando sua origem, e por serem exemplos mais emblemáticos das características e relações que pretendo apresentar.

letra, mas sua articulação com a música, uma vez que as mudanças entre as partes geralmente também envolvem uma alteração de elementos musicais, como a melodia, o ritmo, a harmonia e o arranjo.

Com relação à questão do valor, tal como proposta por Swanwick (1994), no que concerne à canção e ao contexto aqui abordado, acredito que a mesma possa ser entendida de forma um pouco distinta, visto a canção ser formada por música *e* letra. Por essa razão, penso que a valoração, nesse caso, possa ser vista como referente ao entendimento dos valores atribuídos a uma canção e ao gênero musical ao qual pertence, o que normalmente decorre de características presentes na letra (como um maior uso de recursos literários ou poéticos), ou na música (como a presença de uma harmonia mais refinada ou complexa ou melodias mais elaboradas). Além disso, entendo que a valoração de uma canção também diz respeito à compreensão do papel que a mesma ou seu gênero musical exercem na sociedade em que foram criados e onde circulam, ou seja, o reconhecimento do que representam para a sua comunidade musical. Em vista disso, é fundamental abordar essas questões em sala de aula a fim de que os alunos possam levá-las em conta ao posicionar-se com relação à canção em estudo. Acredito que essa compreensão de valor não vai de encontro à perspectiva de Swanwick, uma vez que, nas suas próprias palavras, "em certo grau, há também o reconhecimento de valor quando, por exemplo, eu digo que, embora eu possa não reagir a uma determinada música, eu reconheço que ela tem valor para os outros"[156] (SWANWICK, 1994, p. 20).

No que se refere ao segundo objetivo de formação de ouvintes, assim como a leitura de textos literários de gêneros variados busca alargar os horizontes de leitura dos alunos (COSSON, 2006; BRASIL, 2006; RIO GRANDE DO SUL, 2009) e um dos objetivos da educação musical é ampliar o universo musical do aluno (PENNA, 1999), entendo que o uso de canções no ensino de PLA pode propiciar a ampliação do repertório de gêneros *canção de gênero musical* dos educandos, expondo-os à variedade de manifestações musicais produzidas no país. Com isso, espera-se ampliar seu horizonte musical e cultural e fornecer-lhes recursos para que possam decidir escutar outros gêneros musicais além dos que já estão em contato nas esferas em que circulam e, desse modo, poder estranhar, escolher e ter acesso a outros discursos nos quais podem querer/ter necessidade de participar.

A ampliação do repertório de gêneros *canção de gênero musical* envolve o estudo de canções/gêneros que provavelmente serão desconhecidos dos alunos, permitindo que apurem

---

[156] *There is also recognition of value at one remove when, for instance, I might say that although I cannot respond some particular music, I recognize that it has value for others.*

seu senso crítico, sua apreciação musical e sua formação cultural, mesmo que não sejam, inicialmente, do seu gosto pessoal. Considero que isso não seja um problema, visto que um dos objetivos do trabalho com canção em aulas de línguas é estimular que o educando posicione-se enquanto ouvinte da canção em estudo a partir da sua experiência com outras canções e gêneros musicais. Além disso, conforme afirmei em Coelho de Souza (2012, p. 5), "uma canção e/ou um gênero musical que, à primeira vista, não seria de agrado dos alunos pode servir de base para uma tarefa bem sucedida, contanto que seja bem elaborada e que possua objetivos pedagógicos claros tanto para o professor quanto para os alunos".

Para uma maior compreensão dos gêneros musicais em estudo, como já foi dito, torna-se relevante discutir com os alunos as características imanentes e exógenas aos mesmos a fim de promover oportunidades para que o aluno aperfeiçoe a leitura desse gênero. Essa proposta vai ao encontro da afirmação de Faraco (2003, p. 131) de que, na perspectiva bakhtiniana, "envolver-se em determinada esfera da atividade implica desenvolver também um domínio de gêneros que lhe são peculiares", o que, no caso da esfera artístico-musical, conforme Costa (2002, p. 119-120), não implica necessariamente em "formar cancionistas, mas ouvintes críticos de canções", ou seja, ouvintes aptos para perceber os efeitos de sentido da letra, de elementos da música e os produzidos pela articulação entre essas dimensões e para posicionar-se em relação a elas e aos discursos que se constroem a partir delas.

É importante lembrar que, ao usar o termo "ouvinte competente", não estou me referindo a uma única maneira de compreender, mas a uma escuta que possa mobilizar características específicas do gênero em foco e sentidos e valores historicamente construídos em relação a esse gênero, para que se possa participar de maneira mais confiante, autoral e criativa nas práticas sociais conhecidas e novas, dando novos contornos à sua realidade (SCHLATTER e GARCEZ, 2012).

Ademais, no que tange tanto o estudo da linguagem verbal quanto da musical da canção, proponho que, além da aprendizagem da língua *por meio* da canção, o enfoque a ser dado também esteja preferencialmente na aprendizagem *da* letra enquanto manifestação literária e no conhecimento *da* música (COSSON, 2006; SWANWICK, 1994), ou seja, o objetivo é promover o contato efetivo com essas manifestações artísticas através da canção, reconhecendo os seus efeitos estéticos no ouvinte. Além disso, embora não seja o foco do conhecimento a ser desenvolvido na sala de aula de (P)LA, entendo que o conhecimento *sobre* a canção, isto é, termos e conceitos para referir-se aos elementos constitutivos dessas manifestações (como narrador onisciente e metáfora na letra, e melodia e arranjo na música), pode ajudar os educandos a ampliar o seu discurso sobre a canção, permitindo que aprimorem

seu repertório para participar em práticas sociais mediadas pelo uso da linguagem nas quais o emprego desses termos é valorizado.

4.3 Fruição e apreciação

Como vimos na análise dos livros didáticos de PLA apresentada no primeiro capítulo deste trabalho, pouco mais da metade das canções presentes nas obras investigadas é acompanhada por tarefas para seu estudo, enquanto na outra metade não há nenhuma tarefa orientando sua audição. Vimos também que a canção é tratada como um texto verbal a ser analisado através de perguntas, principalmente de compreensão oral ou leitura, ou como um objeto artístico a ser fruído, sem orientação sobre como apreciá-la. Em outras palavras, em geral o enfoque dado é no ensino de aspectos linguísticos, ou seja, *por meio* da canção, em detrimento de uma abordagem pedagógica que leve em consideração características do gênero e seus efeitos estéticos. Acredito que a principal causa para que isso aconteça seja o fato de que o estudo da letra é quase sempre priorizado e desvinculado da linguagem musical, não levando em conta que "o diálogo-decodificação-recepção dos ouvintes não se dá só pela letra ou só pela música, mas no encontro, tenso e harmônico a um só tempo, dos dois parâmetros básicos e de todos os elementos que formam a canção" (NAPOLITANO, 2005, p. 81).

Contrapondo essa abordagem, embora fora de sala de aula ouçamos canções com inúmeros propósitos sem uma escuta mais atenta dos elementos que as compõem – tais como para dançar, namorar, relaxar, trabalhar, ou pelo simples prazer de ouvir música, visto que a canção também está diretamente relacionada a momentos de fruição –, penso que a sala de aula de (P)LA pode tornar-se um local onde também se ouvem canções *para* apreciar a canção enquanto objeto artístico, suas qualidades estéticas e para conversar sobre as reações dos alunos. Em vista disso, além de discutir com os alunos sobre o que as pessoas *fazem* com uma determinada canção ou gênero musical (seus usos sociais), o professor poderia propor a reflexão sobre o que uma dada canção ou gênero musical *faz* com as pessoas, isto é, as sensações e reações que provoca no ouvinte, criando um espaço para trocas de "manifestações pessoais de ideias e sentimentos sugeridos pela escuta musical, levando em conta o imaginário em momentos de fruição" (BRASIL, 1998, p. 84).

No contexto aqui abordado, entendo que isso envolve enxergar a sala de aula de (P)LA como um espaço privilegiado para a valorização da subjetividade e da intersubjetividade, onde os alunos possam sentir-se à vontade para expor e debater suas opiniões sobre as canções ouvidas. Para isso, o professor pode propor a audição da canção (ou de um trecho da canção) enfocando uma primeira impressão sobre a mesma, algo que chamou a atenção do

aluno e sua reação enquanto ouvinte da canção em estudo como forma de "simular" como se dá a audição da canção fora de sala de aula. Esse pode ser um modo de enfatizar um primeiro contato através da audição através da sensibilidade, tendo a fruição como ponto do inicial da relação ouvinte-canção. Em vista disso, questões como "Você gostou da canção? Por quê?", "Que sentimentos a canção desperta em você?" ou, em um segundo momento, "Agora que você sabe do que fala a canção, você mudou sua opinião sobre ela? O que você pensa agora?" podem propiciar a reflexão sobre a percepção estética da canção por parte dos alunos e encorajá-los a expressar sua subjetividade. Ressalto a importância de o professor ter o cuidado de levar em conta e valorizar as diferentes opiniões e práticas de letramento literomusical prévias dos educandos, especialmente em turmas multiculturais, a fim de promover uma pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1987).

Reitero que o fato de um aluno não gostar de uma canção não deveria ser entendido como se os objetivos pedagógicos do estudo da mesma não foram alcançados, visto que gostar ou não de uma canção são possíveis reações ao gênero, mesmo porque "[...] conhecer música é essencialmente conhecimento por contato, embora, a partir desse contato, pode-se decidir não levar esse contato adiante"[157] (SWANWICK, 1994, p. 45). Nesse sentido, o que está em questão é criar tarefas de audição e leitura que estimulem os educandos a posicionarem-se em relação à canção em foco não apenas a partir do seu gosto pessoal, mas também da sua apreciação crítica. Desse modo, espera-se que possam gradativamente passar a justificar seu posicionamento com base em argumentos construídos a partir dessa apreciação, indo além de opiniões puramente subjetivas, como "Gostei, porque gosto desta banda" ou "Não gostei, porque não gosto deste tipo de música", para argumentos sobre aspectos literários, musicais, literomusicais ou sobre o seu valor para a comunidade musical, como "Gostei, porque a letra é muito bonita e o clima da música combina com a letra" ou "Não gosto deste gênero musical, mas respeito quem gosta".

Assim, concordo com os RC quando afirmam que a apreciação crítica de uma canção requer o desenvolvimento de "instrumentos apropriados para o entendimento da linguagem em questão, isto é, um repertório de referência para abranger o objeto apreciado em seus mais diversos aspectos" (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 43), repertório esse que consiste, como disse anteriormente, em conhecimentos linguísticos, literários e musicais, reunidos para uma compreensão mais aprofundada das particularidades do discurso literomusical. Nessa perspectiva, entendo que é papel do professor, enquanto guia, mediador e intérprete da leitura

---

[157] *[...] getting to know music is essentially acquaintance knowledge, though on acquaintance we may decide not to engage further*.

(RIO GRANDE DO SUL, 2009), instrumentalizar os alunos e instigá-los a perceber e refletir sobre a canção enquanto discurso literomusical, com suas especificidades no que diz respeito à construção de sentidos, formulando em nome deles as perguntas que talvez eles nem saibam enunciar, assim como fornecer-lhes o acesso a repertórios de conhecimento para que possam buscar respostas e novas perguntas. Para tanto, os PCN sugerem que o professor proponha

> [...] tarefas em que os alunos percebam as qualidades das formas artísticas. Seu papel é o de propiciar a flexibilidade da percepção com perguntas que favoreçam diferentes ângulos de aproximação das formas artísticas: aguçando a percepção, incentivando a curiosidade, desafiando o conhecimento prévio, aceitando a aprendizagem informal que os alunos trazem para a escola e, ao mesmo tempo, oferecendo outras perspectivas de conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 98).

Indo ao encontro dessa ideia, considero a prática de audições comentadas uma maneira bastante produtiva de expandir os conhecimentos envolvidos na atribuição de sentidos a textos desse gênero e de, consequentemente, promover o letramento literomusical dos educandos. Essa proposta parte do entendimento da importância de construir uma comunidade de ouvintes que está para o letramento literomusical assim como a comunidade de leitores está para o letramento literário, uma vez que "é da troca de impressões, de comentários partilhados, que vamos descobrindo muitos outros elementos da obra; às vezes, nesse diálogo mudamos de opinião, descobrimos uma outra dimensão que não havia ficado visível num primeiro momento" (BRASIL, 2006, p. 68). Além disso, no que se refere à música, apesar de que "[...] até certo ponto, cada pessoa realmente ouve música de modo relativamente diferente, de fato, único"[158], a troca de impressões e de interpretações pode propiciar o desenvolvimento do conhecimento musical, já que "um professor ou amigo sensível [à linguagem musical] pode nos ajudar a ouvir o que, caso contrário, pode nos passar despercebido"[159] (SWANWICK, 1994, p. 14 e 20). Desse modo, a audição comentada tem como objetivo chamar a atenção dos educandos para elementos da canção que estão em jogo "nos bastidores" e que sejam relevantes para atribuição de sentidos através da percepção de recursos expressivos, sejam eles verbais, literários, poéticos, musicais ou literomusicais, que possam passar despercebidos em uma escuta mais superficial. Ou seja, procura-se passar de uma impressão global da canção para níveis mais aprofundados de conhecimento verbal, literário, musical e literomusical.

É particularmente importante o professor ter em mente o seu papel de guia, mediador e intérprete de leituras, e, ao mesmo tempo, estar ciente de que, no contexto de ensino de PLA,

---

[158] *[...] to some extent, each person does indeed hear music somewhat differently, indeed uniquely.*
[159] *A sensitive teacher or friend can help us hear what otherwise might have passed us by.*

podem haver casos em que ele não seja o interlocutor mais proficiente em sala de aula no que se refere ao conhecimento sobre a linguagem musical. Ressalto que, para realizar um trabalho mais aprofundado com canções em aula de línguas, "não é necessário que o professor seja 'músico', mas que seja sensível e criativo, a fim de encontrar meios de aguçar e incentivar a curiosidade e o senso crítico [dos educandos]" (NECKEL, 2005, p. 57). Por esse motivo, é fundamental estar aberto para as intervenções dos alunos e reconhecer a importância de criar um ambiente no qual os alunos possam tanto apreciar e fruir a canção em estudo quanto ampliar seu conhecimento sobre os elementos que a compõem. Assim, concordo com Costa (2002), quando propõe que um dos objetivos do trabalho com canções em sala de aula é o de

> [...] proporcionar ao aluno uma educação dos sentidos e da percepção crítica, que proporcione, ao lado do prazer sensorial e estético, um exercício de leitura multissemiótico, voltado não apenas para a discriminação de cada materialidade semiótica do gênero, mas também para a interação pluridimensional que relaciona todos os elementos que uma canção pressupõe (autor – cantor – personagens – melodia – ouvinte genérico – ouvinte individual – etc.). (COSTA, 2002, p. 119).

4.4 Efeitos de sentido literomusicais

Esta última seção tem como objetivo apresentar possíveis efeitos de sentido decorrentes do sincretismo na canção e em gêneros verbomusicais que são produzidos pela articulação entre letra e música. A produção de efeitos de sentido literomusicais requer, por parte do ouvinte, lançar mão da competência literomusical (COSTA, 2002), mobilizando simultaneamente seu conhecimento linguístico e musical. Em outras palavras, envolve a percepção do significado de palavras, versos ou o conteúdo da letra como um todo, aliado ao de elementos da linguagem musical (como a melodia, o ritmo, a harmonia, o arranjo/performance, o andamento), como ao ouvir a versão[160] original de *Tiny Dancer*[161] e perceber que há um *ritardando*[162] logo antes do refrão, no momento em que são cantados os versos "*When I say softly / slowly*"[163], que termina quando aquele inicia. Para estimular o reconhecimento das especificidades da linguagem verbal, da musical e dos sentidos que emergem a partir da união das duas linguagens, Silva (2009) propõe em sua dissertação a *audição estética da canção*, ligada à

> percepção dos elementos significativos da melodia, da instrumentação e dos arranjos instrumentais e vocais que, aliados ao texto e a suas implicações linguísticas,

[160] Por versão, refiro-me à uma gravação específica realizada por um dado cantor ou banda.
[161] Composta por Elton John e Bernie Taupin.
[162] Mudança no andamento de uma música, tornando-a gradativamente mais lenta.
[163] "Quando eu falo suavemente / lentamente"

> formam o universo integral da obra que é responsável pelo potencial de entendimento e pela produção de sentido que ela carrega. (SILVA, 2009, p. 25).

Muitos dos exemplos de relações apresentados a seguir buscam demonstrar como o discurso musical pode ser utilizado para enfatizar[164] os significados do discurso verbal pelo uso de um recurso chamado madrigalismo ou *word painting*. Esse recurso, estudado na área da retórica musical, diz respeito ao uso de "meios de representação musical do sentido emocional dos textos", especialmente de "palavras ou expressões isoladas" (MATTOS, 2007). Ou seja, essa "pintura através de palavras" é uma representação de um elemento textual através de elementos musicais, como a melodia, a harmonia, o timbre, o ritmo, o arranjo, a performance vocal, entre outros. Conforme Mattos (2007), podem ser encontrados exemplos do seu uso já nas primeiras óperas italianas do século XVI, como no caso de trechos nos quais um verso que fala sobre a subida aos céus era vinculado a uma melodia ascendente (do grave para o agudo) cantada pelos sopranos (voz mais aguda), reforçando a sensação de elevar-se.

No caso da canção, "o uso de estratégias musicais para enfatizar o conteúdo proposto pela letra acaba por ser algo muitas vezes empregado" (PIEDADE; FALQUEIRO, 2007, p. 3). Por essa razão, passo agora a apresentar alguns exemplos de canções nas quais se podem produzir efeitos de sentido literomusicais com o objetivo de ilustrar como novos sentidos podem emergir a partir da articulação entre letra e música nesse gênero. Devido ao objetivo desta seção ser de apresentar uma pequena amostra de como isso pode ocorrer, serão abordados apenas exemplos de efeitos de sentido decorrentes da articulação entre letra e os três elementos musicais fundamentais (melodia, ritmo e harmonia), além da sua relação com a identificação do gênero musical da canção.

4.5.1 Letra e Melodia

De acordo com Dourado (2008, p. 200), a melodia é uma "certa sequência de notas organizada sobre uma estrutura rítmica que encerra algum sentido musical", isto é, uma combinação de notas em sucessão, estruturadas ritmicamente, que acabam por formar frases musicais. Dos três elementos musicais a serem aqui abordados, é o mais facilmente reconhecível: quando cantamos, cantarolamos ou mesmo assobiamos uma música, o que estamos "entoando" é a sua melodia.

---

[164] Lembro que, por estarem em relação dialógica, letra e música podem reforçar, atenuar ou subverter os significados uma da outra.

Na canção popular, a melodia principal é associada a uma letra, formando uma unidade quase indivisível, a ponto de que, quando precisamos nos lembrar de um trecho da letra de uma canção, geralmente é só cantarolar uma parte que ela nos vem à memória. Por essa razão, a união entre letra e melodia é vista por Tatit (1986) como o núcleo, o centro expressivo da canção, uma vez que, mesmo despida de todo e qualquer acompanhamento rítmico ou harmônico, ao escutar um verso sendo entoado, "o ouvinte depara, entre outras coisas, com uma ação simulada ('simulacro') onde alguém (intérprete vocal) diz (canta) alguma coisa (texto) de uma certa maneira (melodia)" (TATIT, 1986, p. 6). A relação entre letra e melodia é particularmente significativa, visto que esta pode ser utilizada para reforçar ideias presentes naquela (ou, caso preferir, aquela pode narrar o percurso desta) através do seu contorno melódico e/ou dos tipos de intervalos que a constroem, o que acaba por compor o caráter expressivo da canção (ULHÔA, 2006).

Apresento a seguir alguns exemplos[165] de canções nas quais essa relação é mais evidente, procurando ilustrar maneiras como esses dois elementos podem combinar-se na canção e, desse modo, produzir novos sentidos. Para melhor representá-los, utilizo o modelo[166] criado por Luiz Tatit, no qual as sílabas são dispostas em linhas que representam as diferentes alturas em que são cantadas[167].

Um primeiro exemplo bastante simples, mas representativo dessa relação, pode ser encontrado em *Beatriz*[168], em que a nota mais aguda é cantada na palavra "céu" e a mais grave na palavra "chão", fato que os compositores descobriram somente tempos depois (SEVERIANO; MELLO, 2002). Esse mesmo efeito de sentido literomusical pode ser percebido na canção *O Céu*[169], na qual as mesmas duas palavras, presentes nos versos "Olhai pro céu / Olhai pro chão / O céu / O chão", são cantadas, respectivamente, em uma nota mais aguda e em outra mais grave.

Outra canção que faz uso de um recurso similar é *Se meu mundo cair*, na qual os versos iniciais "Se meu mundo cair / Então caia devagar" são cantados em uma melodia que produz a sensação de uma lenta queda. Isso ocorre porque a frase inicial segue um movimento ascendente nas três primeiras notas e após começa a descer. Porém, na última nota temos um

---

[165] Nos exemplos de articulações entre letra e melodia a seguir, optei por abordá-los com base em elementos da retórica musical. Para uma proposta de abordagem desse fenômeno na perspectiva da semiótica da canção, ver Tatit (1986, 1996, 2007, 2008), Leite (2011), entre outros.

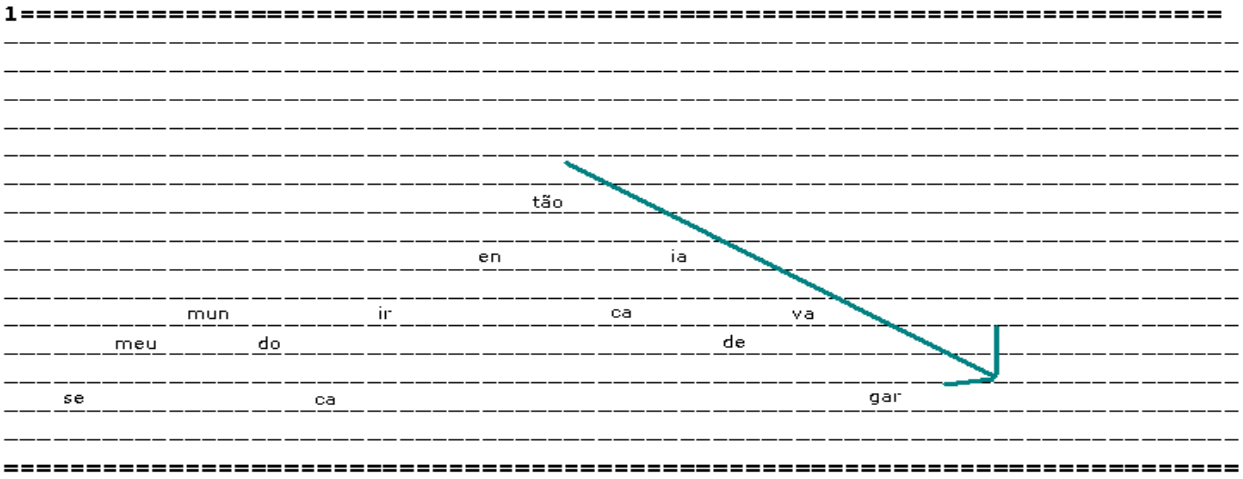
[166] Nas palavras do próprio criador do modelo, "cada linha [...] corresponde a um semitom. As duas linhas espessas delimitam a região de tessitura da canção: o seu nível mais agudo e seu nível mais grave" (TATIT, 1986, p. 8).

[167] Todas as transcrições são de minha responsabilidade.

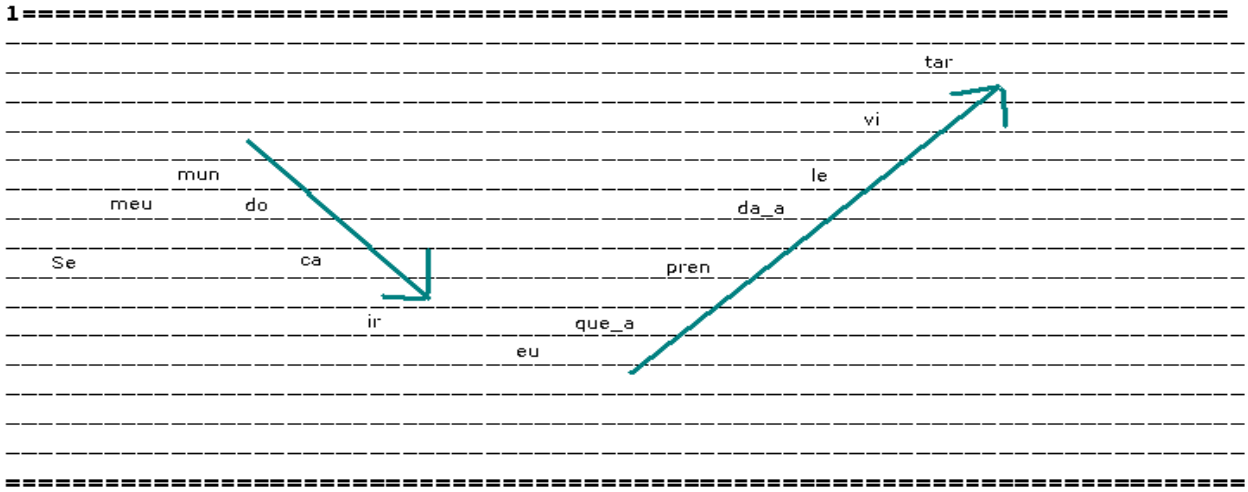
[168] Composta por Chico Buarque e Edu Lobo.

[169] Composta por Marisa Monte e Nando Reis.

salto ascendente de terça menor, desfazendo essa sensação. Já a melodia do segundo verso “então caia devagar” segue uma curva descendente, mas intercalada com notas ascendentes, dando a impressão de cair lentamente, como podemos ver abaixo:



O significado dos dois versos finais (“Se meu mundo cair / Eu que aprenda a levitar”) parecem ser reforçados pela melodia, que no primeiro verso parece cair para depois subir para o céu. Podemos ver na transcrição abaixo que o contorno melódico do primeiro verso é o mesmo da frase musical que abre a canção, só que iniciado em uma outra nota. Nota-se também uma alteração importante: a última sílaba de “cair” segue o movimento descendente das últimas três notas, reforçando a sensação de descida. Por outro lado, no verso final, a ideia de elevação sugerida pela palavra “levitar” é reiterada por uma melodia ascendente que culmina na nota mais aguda da canção.



O madrigalismo na melodia também pode apresentar-se de outras formas, como na versão de Marcelo Jeneci para a canção *Feito pra acabar*[170]. No refrão final, composto pelos versos "A gente é feito pra acabar / A gente é feito pra dizer que sim / E isso nunca vai ter fim", o cantor/compositor canta a palavra "fim" – monossilábica – por nove segundos, produzindo a sensação de que realmente não vai chegar ao final. Além dos exemplos apresentados, outras canções que incluem efeitos de sentido decorrentes da articulação entre letra e melodia são *Born to hand Jive*[171] e *Rocket Man*[172], entre outros.

Além de palavras ou frases isoladas, a melodia de uma canção pode ser utilizada para reforçar sua temática, como no caso de *Cotidiano*[173], lançada no álbum *Construção* em 1971. Esse disco representou uma nova fase na obra de Chico Buarque, na qual o compositor passou a apresentar uma maior preocupação com a realidade social, tema presente na canção aqui analisada, na faixa título do álbum e em *Deus lhe Pague*. A letra da canção retrata nas suas seis estrofes os diferentes momentos na rotina de um casal, do seu despertar até a hora de dormir. A ideia de cotidiano como rotina parece ser reforçada na letra através da repetição de elementos tais como o uso das locuções adverbiais *todo dia*/*toda noite* no início de cada estrofe (exceto a quarta), pela referência à "boca" de algum dos personagens no último verso em todas as estrofes e pela retomada da primeira, reforçando a ideia que o dia seguinte será igual ao anterior, como podemos ver na letra abaixo:

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

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

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

Seis da tarde como era de se esperar
Ela pega e me espera no portão

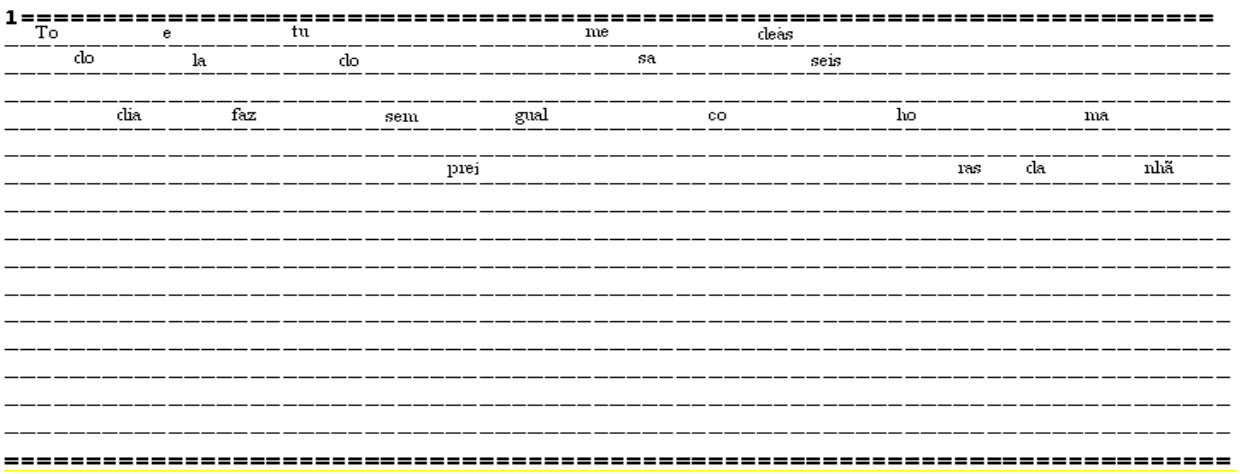
[170] Parceria sua com Zé Miguel Wisnik e Paulo Neves.
[171] Composta por Jim Jacobs e Warren Casey.
[172] Composta por Elton John e Bernie Taupin.
[173] Composta por Chico Buarque.

Diz que está muito louca pra beijar
E me beija com a boca de paixão

Toda noite ela diz pra eu não me afastar
Meia-noite ela jura eterno amor
E me aperta pra eu quase sufocar
E me morde com a boca de pavor

Todo dia ela faz tudo sempre igual
Me sacode às seis horas da manhã
Me sorri um sorriso pontual
E me beija com a boca de hortelã[174]

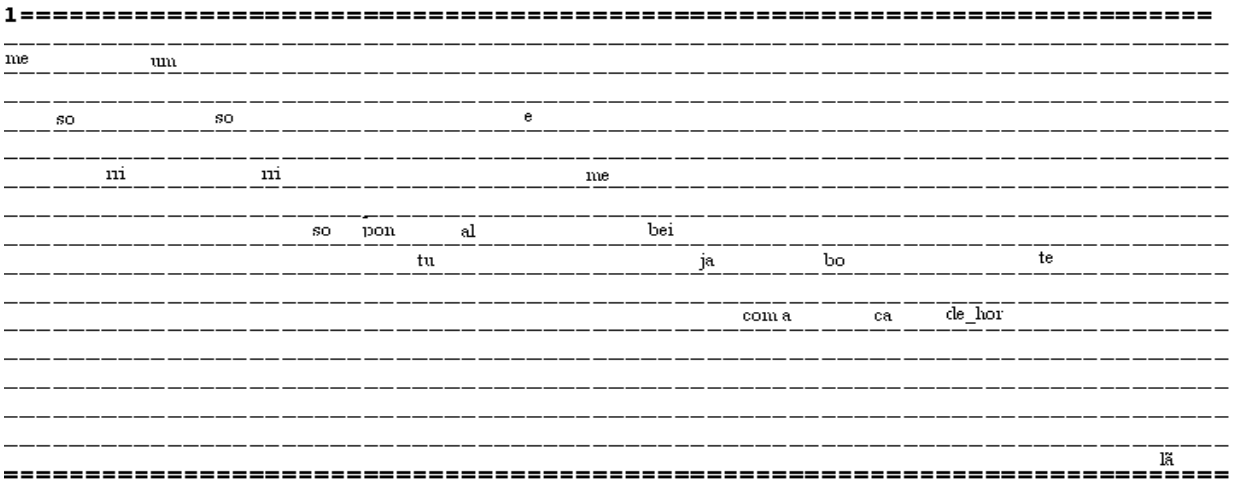
Na música, a melodia parece reiterar essa ideia através da repetição de um motivo[175] formado por uma sequência descendente de três notas, ao qual é incluída uma quarta nota mais grave na sílaba "pre_i" no final da primeira frase musical. A mesma sequência é repetida na segunda frase, mas inclui uma pequena alteração no fim, ao terminar na nota mais grave das quatro.



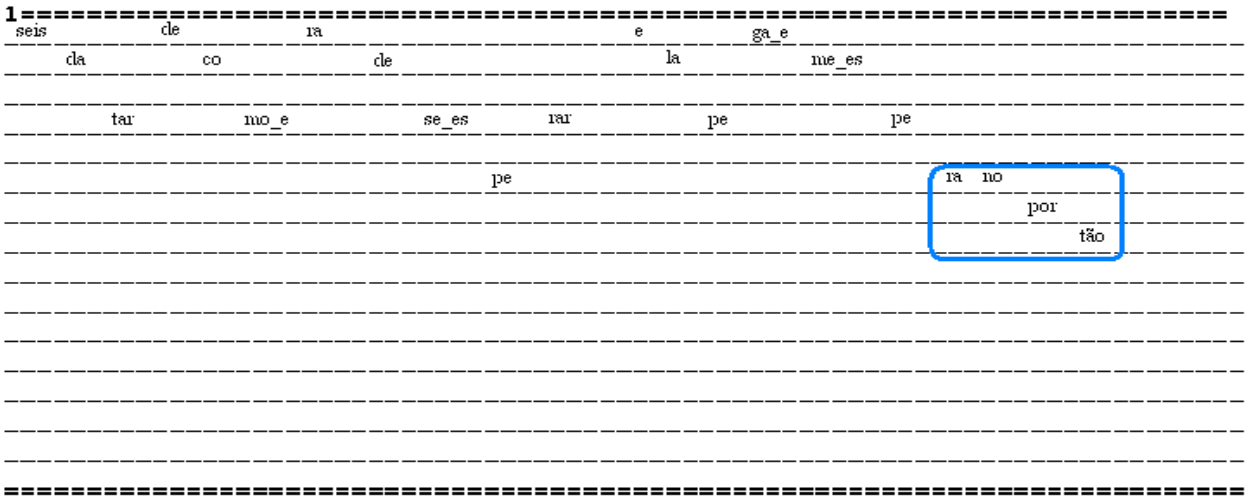
A terceira frase repete a sequência descendente, mas começando meio tom abaixo da frase original, enquanto a última apresenta uma maior variação até culminar em um salto de quinta justa descendente, onde é cantada a nota mais grave da melodia, provocando a sensação no ouvinte de conclusão da frase, tanto verbalmente quando musicalmente.

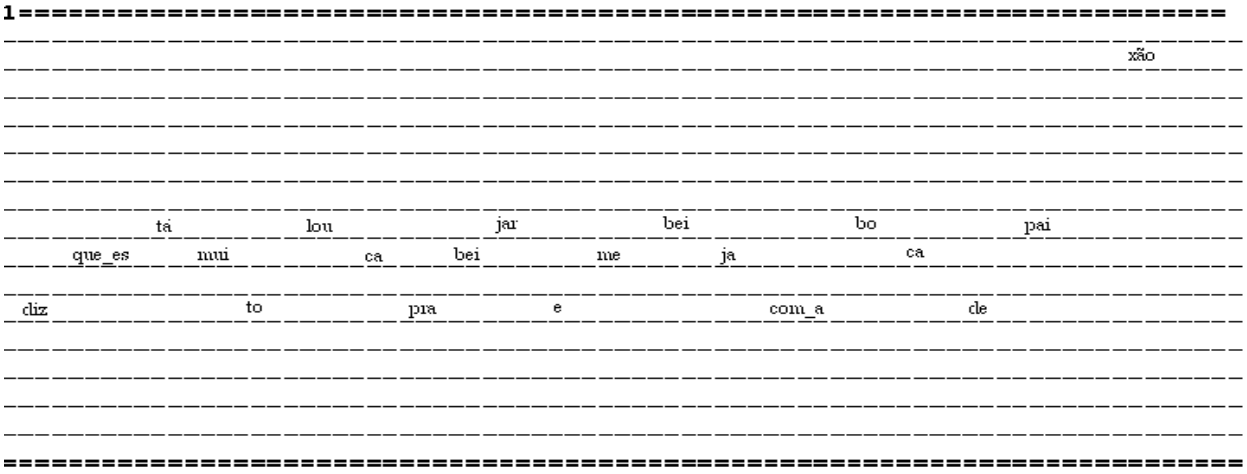
---

[174] http://www.chicobuarque.com.br/construcao/mestre.asp?pg=cotidian_71.htm, último acesso em 21/02/2012.
[175] "Fragmento melódico, harmônico ou rítmico (ou uma combinação entre dois ou todos eles) que representa o princípio da unidade de uma composição" (DOURADO, 2008, p. 212).



A melodia é repetida em todas as outras estrofes, exceto a quarta, na qual há uma descida cromática no final do segundo verso (“no portão”), ligando-a a uma variação sobre o motivo inicial, isto é, uma outra sequência de três notas, neste caso em movimento ascendente e logo descendente, repetida até o final da estrofe. Essa frase musical culmina em um salto de quarta aumentada ascendente na sílaba “xão”, que conduz para a quinta estrofe e a repetição da melodia principal.





Como podemos perceber, a letra e a melodia presentes nas três primeiras e nas últimas duas estrofes reiteram a sensação de repetição, reforçando a ideia de monotonia no cotidiano do casal. Já na quarta estrofe há alterações, tanto na letra, pelo fato do primeiro verso iniciar com "seis da tarde", quanto na melodia, que inclui uma variação do tema melódico a partir do final do segundo verso. Essa mudança pode ser interpretada como a hora do dia em que há uma quebra de rotina, uma vez que os fatos narrados podem ser vistos como o grande momento do dia do eu lírico, a hora em que sua mulher o espera "muito doida pra beijar", não com a "boca de café" ou "de hortelã", mas "de paixão". Logo após, há a retomada do padrão melódico-verbal existente nas outras estrofes, o que reforça a ideia de volta ao cotidiano, que assim se repetirá no dia seguinte.

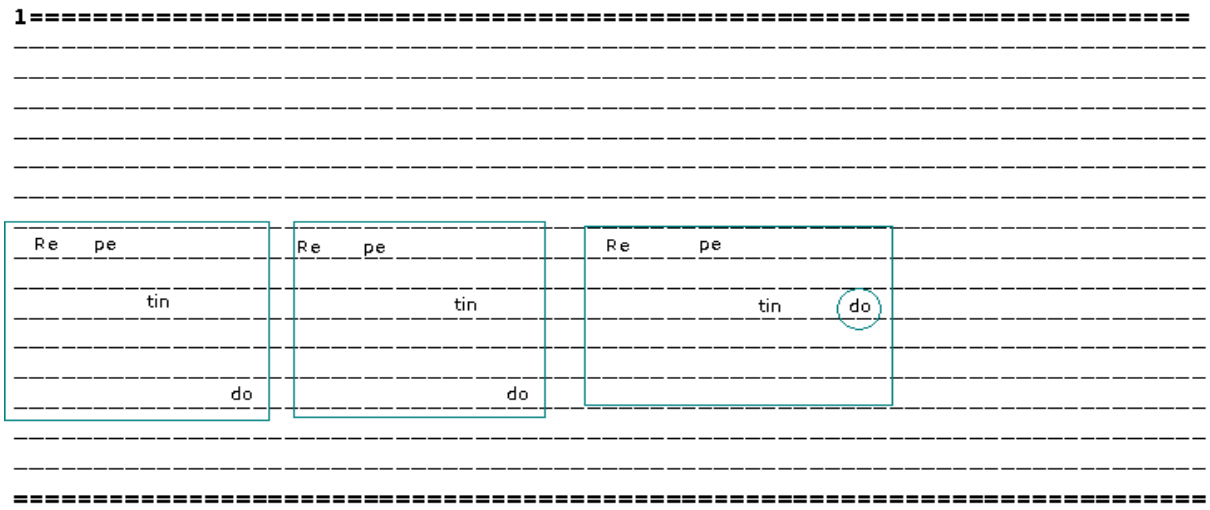
Outros exemplos de canções que lançam mão de recursos similares são *Desafinado*, que, como já vimos, provoca no ouvinte a sensação de que o cantor possui problemas de afinação, *Se eu quiser falar com Deus*[176], que apresenta um desenvolvimento melódico ascendente, remetendo a noção de subir aos céus presente na letra, e *Samba de uma Nota Só*, também mencionada anteriormente, considerada pelos críticos musicais Zuza Homem de Mello e Jairo Severiano "o exemplo da mais perfeita integração texto/melodia que se conhece na música brasileira" (SEVERIANO; MELLO, 2002, p. 41).

Do mesmo modo, chamo a atenção agora para uma última variação dos possíveis efeitos de sentido decorrentes da união entre letra e melodia, no qual há a repetição de palavras ou versos presentes na letra aliado à mesma melodia, soando como se o ouvinte estivesse escutando o eco dessa palavra ou verso. Esse recurso chama-se *repetição* e, assim como o *word painting*, começou a ser utilizado por compositores de música erudita como uma figura de representação do texto verbal que visa a provocar a sensação de eco (MATTOS,

[176] Composta por Gilberto Gil.

2007). Ressalto que esse recurso caracteriza-se pela repetição verbo-melódica, visto que a repetição de uma mesma palavra aliado a melodias diferentes não produz essa mesma sensação, como em *Se eu quiser falar com deus*, mencionada anteriormente, na qual, na última estrofe, "a palavra 'nada' é repetida treze vezes, sem que se produza uma sensação de monotonia" (SEVERIANO; MELLO, 2002, p. 285).

O uso desse recurso fica particularmente evidente na canção *Não vale a pena*[177], mais famosa na voz de Maria Rita, na qual o eu lírico parece estar relembrando a si mesma das razões pelas quais não deve deixar-se voltar para um amante com quem está sempre reatando e rompendo o relacionamento. Durante o refrão, a intérprete canta os versos "Repetindo, repetindo, repetindo / como num disco riscado", em um mesmo motivo melódico (exceto na última sílaba, a qual mantém a mesma nota da sílaba anterior)[178] o que reforça a sensação de ouvir um "disco riscado" descrita na letra.



Lembro que esse recurso pode ser utilizado não apenas para reiterar palavras isoladas, mas também frases curtas, como no caso da canção *Bateu saudade*, da Banda Mel, na qual a palavra "jura" é cantada duas vezes, seguida pela frase "que me dá o seu amor", também repetida. Após, as palavras "que me dá" são cantadas quatro vezes com a mesma sequência de três notas, provocando a sensação de eco. Além disso, pode-se perceber um efeito percussivo decorrente da repetição desse último verso rapidamente, produzido pela sonoridade das duas consoantes oclusivas nele presentes. Outras canções em que se percebem efeitos de sentido similares são *Capitu*, de Luiz Tatit, *Eu sou neguinha*, de Caetano Veloso, *Estrela, estrela*, de

[177] Composta por Jean Garfunkel e Paulo Garfunkel.
[178] Como nesse exemplo, pode ocorrer alguma leve alteração melódica em alguma das repetições.

Vitor Ramil, *Telhados de Paris*, de Nei Lisboa, *Livin' on the edge*, da banda Aerosmith, entre outros exemplos.

4.5.2 Letra e ritmo

Dos elementos musicais, o ritmo é aquele que acaba por provocar uma corporização da música, como quando batemos o pé para marcar o pulso musical[179], ou balançamos o corpo ou dançamos em função da percepção rítmica. No senso comum, costuma haver uma confusão entre os termos *ritmo* e *andamento*: quando alguém diz coloquialmente que um ritmo é lento ou rápido, está referindo-se, na verdade, ao andamento da música, isto é, a velocidade na qual é interpretada. O ritmo, então, refere-se à "subdivisão do tempo em partes perceptíveis e mensuráveis, ou seja, a organização do tempo segundo a periodicidade do som" (DOURADO, p. 282). Em outras palavras, o ritmo diz respeito a como os sons se agrupam dentro de um intervalo constante de tempo (a pulsação), que podem formar padrões que são reconhecidos como a "batida" da música.

No canto, há gêneros musicais em que, devido à maior presença de marcas de oralidade, o ritmo da melodia está geralmente atrelado à divisão prosódica da própria língua, fazendo com que haja uma aproximação entre a prosódia da língua e a prosódia musical, recurso esse que é levado ao extremo em gêneros como o rap e o funk carioca. Um caso interessante de como a prosódia verbal determina o ritmo melódico, e de como novos sentidos podem ser construídos a partir disso, pode ser percebido ao contrastar a versão de João Gilberto para *Garota de Ipanema* com a gravação de Frank Sinatra para *Girl from Ipanema*[180]. Como aponta Mammi (2004, p. 14), "os versos em inglês têm várias sílabas a menos e recortes diferentes entre as frases, que obrigam a um rearranjo da melodia: menos notas, frases mais regulares e síncopes[181] mais marcadas", transformando o "requebro da moça em tempo de metrônomo". Nesse exemplo, constata-se que pode haver uma grande influência da letra sobre o ritmo da melodia vocal devido a questões prosódicas. Porém, podem existir mudanças no acento tônico de uma palavra em função da sua adequação ao tempo forte[182] do compasso. Em decorrência disso, há casos em que a compreensão de uma palavra pode ficar bastante prejudicada, como no caso do verso final da cantiga infantil *Atirei o pau no gato*,

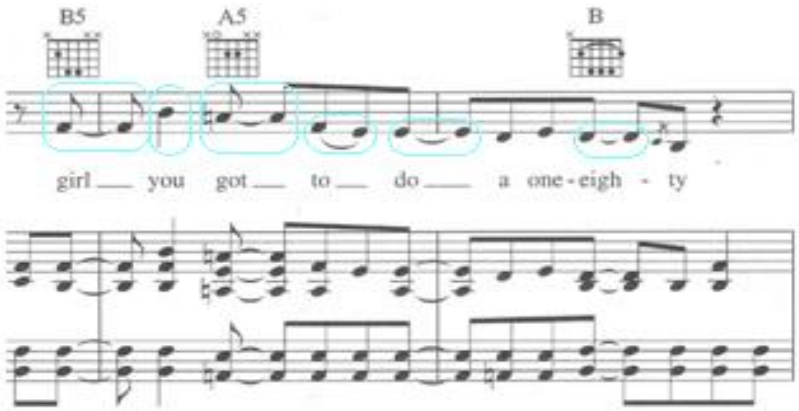
[179] Pulso ou pulsação é o "sentido de constância e unidade de ritmo" (DOURADO, p. 265).
[180] Versão em inglês traduzida por Norman Gimbel.
[181] "Deslocamento do acento de um tempo ou parte dele para antes ou depois do tempo ou da parte dele que deveria ser naturalmente acentuada" (DOURADO, 2008, p. 305).
[182] "O tempo mais forte de um compasso, a rigor o primeiro" (DOURADO, 2008, p. 328).

mencionado anteriormente, no qual ao invés da palavra *berro,* canta-se "o *berrô* que o gato deu". Conforme Caretta (2011), isso se dá porque

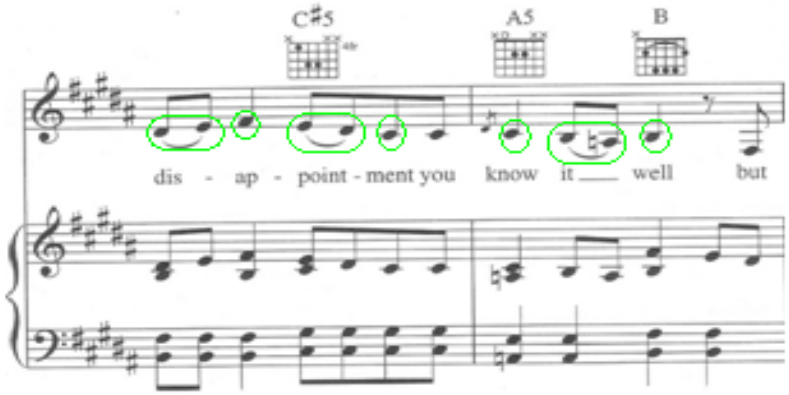
> A fala, submetida à prosódia poética e melódica, perde sua prosódia e entonação prosaicas. Ainda que crie a impressão de que alguém está "falando", a letra não obedece a prosódia da língua falada, pois, além de ser um gênero que segue as regras da arte literária, ela deve compatibilizar-se com o elemento melódico que lhe impõe a métrica, ritmo, andamento e estabilização melódica. (CARETTA, 2011, p. 123).

Assim como a melodia, o ritmo também pode ser utilizado como elemento para um efeito de *word painting*, como em *Secret Spell*[183], na qual a melodia, construída principalmente sobre os tempos fortes na partes A e B da canção, passa a ser cantada nos contratempos[184] na parte C, mais especificamente no verso "*girl you got to do a one eighty*"[185] (assinalados no primeiro sistema[186]), para logo em seguida voltar aos tempos fortes (assinalados no segundo sistema) no verso "*disappointment you know it well*"[187], como podemos ver na partitura abaixo:

Figura 14: Ritmo como *word painting*



[183] Composta por Tori Amos.
[184] "Tempo(s) fraco(s) de um compasso" (DOURADO, 2008, p. 92).
[185] "Garota, você tem que dar a meia volta".
[186] Sequência de compassos presentes em uma mesma linha.
[187] "Decepção que você já conhece bem".



Fonte: American Doll Posse Songbook (AMOS, 2007, p. 66)

No primeiro verso, o fato de o ritmo da melodia estar diferente do padrão predominante no resto da canção parece reforçar a ideia de mudança nele sugerida, enquanto a volta ao tempo forte parece reiterar a ideia de decepção como aquilo que já é conhecido pela personagem.

Além desse exemplo, outra canção na qual se percebe o uso desse recurso é *Dangling Conversation*[188], interpretada originalmente pela dupla Simon e Garfunkel, na qual, enquanto a primeira voz canta o verso "in syncopated time", a segunda voz canta as duas últimas palavras em tempo sincopado, reiterando o sentido da letra.

Com relação à acepção de ritmo como o padrão rítmico típico de um gênero musical, na canção *Faroeste Caboclo*, por exemplo, pode-se perceber uma mudança no ritmo do acompanhamento instrumental (realizado pela guitarra elétrica, pelo baixo e pela bateria) que passa de uma batida de pop-rock para um reggae no exato momento em que começa a estrofe iniciada pelos versos "Logo, logo os maluco da cidade / Souberam da novidade / Tem bagulho bom aí". Isso pode ser interpretado como um reforço a um estereótipo sobre membros da comunidade musical do reggae, que se relaciona a artistas e fãs desse gênero musical fazerem uso da *cannabis* para fins recreativos, assunto que poderia tornar-se relevante para discutir com os alunos.

4.5.3 Letra e harmonia

A harmonia, um dos elementos musicais que possui grande influência no caráter expressivo da música, pode ser entendida como o pano de fundo da melodia, uma vez que,

[188] Composta por Paul Simon.

enquanto a melodia é uma sequência de notas sucessivas organizadas ritmicamente, aquela é formada por uma

> [...] combinação de notas musicais soando simultaneamente, para produzir acordes [...] e, logo, para produzir progressões de acordes. O termo é usado para indicar notas e acordes combinados e, também, para determinar um sistema estrutural de princípios que governam suas combinações. (DOURADO, 2008, p.156).

Podemos notar na definição acima que o termo tem mais de uma acepção, podendo referir-se ao modo como um conjunto de sons simultâneos combina-se entre si em acordes[189], formados por combinações de sons consonantes e/ou dissonantes[190], e também à maneira como os acordes são geralmente encadeados em progressões[191], devidos às suas funções harmônicas.

A função harmônica de um acorde está vinculada à tonalidade de uma música, ou seja, a "relação entre as notas e acordes de uma peça com determinada centralidade" (DOURADO, 2008, p. 335). Isso quer dizer que o fato de uma música ser na tonalidade de dó maior, por exemplo, estabelece o dó como a nota central e indica que as outras notas estão organizadas seguindo um determinado padrão de intervalos, criando uma sensação de hierarquia entre elas e atribuindo a elas uma determinada função, como no caso do uso da nota dó e do acorde de dó maior, os quais provocam uma sensação de conclusão, de repouso, no ouvinte.

Embora a identificação da harmonia possa representar um desafio para ouvintes que não foram previamente socializados em práticas musicais associadas a instrumentos harmônicos[192] ou ao canto coral, sua percepção sempre ocorre, visto que "a sensação de que a melodia está mais tensa ou menos tensa é um efeito físico que o ouvinte, antes de compreender, já sente" (TATIT, 2003, p. 7). Isso se dá porque o uso de acordes dissonantes ou consonantes, aliado à sua função na progressão harmônica, costuma criar, respectivamente, uma maior sensação de tensão e relaxamento no ouvinte. Pode-se encontrar uma presença maior de acordes consonantes em gêneros musicais como o pop, o rock, o sertanejo, entre outros, enquanto o uso de dissonâncias é um recurso bastante comum em gêneros considerados mais requintados, como a MPB, o jazz e a bossa nova. É claro que, devido à relativa estabilidade existente nos gêneros musicais, podemos encontrar rocks com acordes

---

[189] "Grupo de três ou mais notas [...] executadas de forma simultânea" (DOURADO, 2008, p. 18).

[190] Dissonâncias são um "grupo de duas ou mais notas de um acorde que criam forte tensão e se tornam instáveis ao ouvido humano, que por natureza busca predominantemente a sua resolução em acordes consonantes" (DOURADO, 2008, p. 110).

[191] Progressão harmônica é uma "sequência de acordes encadeada de maneira lógica" (DOURADO, 2008, p. 264).

[192] Os instrumentos harmônicos (como o violão e o piano, entre muitos outros) diferenciam-se dos melódicos (como a flauta e a voz) por permitirem que mais de uma nota seja tocada simultaneamente.

mais dissonantes e canções de MPB com harmonias mais simples, embora isso não seja tão comum.

O uso de acordes dissonantes para criar um caráter mais tenso da música pode estar relacionado ao conteúdo da letra, como forma de reforçar o seu significado. Isso pode ser percebido na introdução da canção *Pedaço de mim*[193], que inicia com o acorde dissonante de Eb7M(#5)[194], "preparando" o ouvinte para versos dramáticos como "Ó pedaço de mim / ó metade afastada de mim", e também em *Sinal fechado*[195], na qual o compositor afirma que acrescentou "a todos os acordes uma segunda menor[196], buscando o clima angustiante vivido pelos personagens da música" (SEVERIANO; MELLO, 2002, p. 145).

Como vimos, a harmonia também diz respeito à tonalidade de uma música e à combinação de notas simultâneas, que podem formar diferentes tipos de acordes, sendo que os mais comuns são os do modo maior e menor, cada um comumente associado a sensações distintas. Silva (2009) explica que,

> Normalmente, estruturas que utilizam escalas em modo maior tendem a ser mais esfuziantes, enquanto que aquelas tecidas em modo menor parecem se estabilizar em aparências introspectivas. Essa situação não chega a configurar-se numa fixidez regulamentar, mas pode-se dizer que sua localização é um tanto recorrente. Poderíamos metaforicamente falar em luz e sombra. O modo maior, aparentemente, sugere construções de maior luminosidade e o modo menor tende a algum sombreamento. (SILVA, 2009, p. 23).

Assim como o ritmo e a melodia, a harmonia também pode ser utilizada como recurso de *wordpainting* para reiterar o conteúdo de palavras e/ou estrofes presentes na letra de uma canção[197]. Um exemplo de canção que explora as sensações associadas aos dois modos para reforçar o sentido da letra é *Chega de saudade*[198], composta por Tom Jobim e Vinícius de Moraes. A canção divide-se em duas partes principais, A e B. Na parte A, ouvimos o eu lírico pedindo à tristeza que está sentindo pela falta da sua amada que a encontre para pedir que volte para ele, combinando com a sensação provocada pela tonalidade de lá menor em que a canção foi composta.

---

[193] Composta por Chico Buarque.
[194] Mí bemol com a sétima maior e a quinta aumentada.
[195] Composta por Paulinho da Viola.
[196] "Intervalo entre duas notas que compreende um semitom (dó-ré bemol ou dó-dó sustenido)" (DOURADO, 2008, p. 299), considerado bastante dissonante.
[197] Como exemplos de análises de canções que levam em consideração as relações entre letra e harmonia para atribuição de sentidos, ver Mammi (2004) e Nestrovski (2004), os quais abordam, respectivamente, duas canções de Tom Jobim: *Sábia* e *Águas de Março*.
[198] Para apresentar a letra e a harmonia dessa canção, utilizo sua cifra, a qual é lida tendo como referência os diferentes acordes sobre determinadas palavras, indicando que há o acorde é tocado nesse momento. A cifra dessa canção foi obtida em http://www.mpbnet.com.br/musicos/tom.jobim/letras/chega_de_saudade.htm, último acesso em 04/3/2012.

```
Int.: Am7
             F#°            Fm6
Vai minha tristeza e diz a ela
         Am7
Que sem ela não pode ser
         F#°  Em7             F7+   F6
Diz-lhe numa prece que ela regresse
               E4/7       E5+/7
Porque eu não posso mais sofrer
Am7        F#°         Fm6               Em6
Chega de saudade, a realidade é que sem ela
        E°           Dm7     E7    Am7
Não há paz, não há beleza, é só tristeza
                      F#°            Fm6              Am7 B4/7 Bm7 E7/13
E a melancolia que não sai de mim, não sai de mim, não sai
```

Na segunda parte da canção, a harmonia muda para o modo maior, trazendo a impressão de que se "enche de sol" (utilizando a metáfora mencionada por Silva), o que vai ao encontro da mudança de espírito presente na letra, na qual o eu lírico passa imaginar o momento da volta da mulher amada e tudo que farão nesse momento.

```
A7+/C# C#°  B7/9
Mas se ela voltar, se ela voltar
          Bm7   E7     C°     A7+/F#
Que coisa linda, que coisa louca
                 C°       Bm7/9
Pois há menos peixinhos a nadar no mar
           B7/9                          Dm6 E7
Do que os beijinhos que eu darei na sua boca
A7+/C#           B7/9        C#7         Am7   G#m7       Gm7
Dentro dos meus braços os abraços hão de ser milhões de abraços
E°  D7+          Dm7/9        C#m7/9
Apertado assim, colado assim, calado assim
F#7/13      B7/9         E4/13  E5+/7 C#7/9
Abraços e beijinhos e carinhos sem ter fim
            F#7             B7/9      E4/7          A7+/C#
Que é pra acabar com esse negócio de viver longe de mim
          C#°          B7/9    E4/7        A7+/C# A6/C#
Não quero mais esse negócio de você viver assim
        C#°           B7/9         E4/7      A7+/C# A6/C#
Vamos deixar desse negócio de você viver sem mim
```

Outra maneira como a harmonia pode ser utilizada como recurso de *wordpainting* diz respeito à progressão harmônica e ao uso de modulações[199]. Na música popular, pode-se dizer que certas sequências de acordes são mais comuns do que outras, ou seja, criam certas expectativas no que se refere ao acorde seguinte. Geralmente, a quebra dessa expectativa

[199] Modulação é o "processo de modificação harmônica de um trecho em determinada tonalidade para uma tonalidade próxima (dó maior para sol maior) ou distante (dó maior para si menor, por exemplo)" (DOURADO, 2008, p. 210).

chama a atenção do ouvinte, como no caso da canção *Man in the mirror*[200], interpretada por Michael Jackson, na qual o eu lírico fala que, para mudar o mundo para torná-lo um lugar melhor, é necessário começar pelo "homem no espelho", ou seja, nós mesmos. Durante a terceira volta do refrão, a música modula meio tom acima no exato momento em que é cantada a palavra "change" (2:52)[201], reforçando o sentimento de mudança presente na letra.

Outros exemplos de canções em que se percebem recursos semelhantes são *Hallellujah*[202], onde há uma correspondência entre os versos "the fourth, the fifth / the minor fall, the major lift" e a função dos dois primeiros acordes tocados e os modos dos dois últimos, e *Se meu mundo cair*, analisada anteriormente, que reforça a referência a cair presente na letra não somente pela construção melódica, mas também pelo movimento descendente do baixo existente na maior parte dos acordes.

4.5.4 Letra e gênero musical

Ao apresentar a noção de canção como constelação de gêneros, vimos que existe uma relação entre a afiliação de uma canção a um gênero musical e os possíveis conteúdos a serem abordados na letra (CARETTA, 2010, 2011), visto o compositor ou intérprete estar alinhando-se a uma tradição sociohistoricamente construída. Esse fato fica bastante evidente no caso de canções de gêneros regionais, como *Asa Branca*, de Luis Gonzaga e Humberto Teixeira, que trata da seca no sertão nordestino em um baião, e *Gaudêncio Sete Luas*, de Leopoldo Rassler, que retrata elementos da cultura gaúcha em uma milonga. Isso também pode ocorrer em canções de outros gêneros musicais, tais como *Surfin' Safari*[203], da banda *The Beach Boys*, que faz um convite para o ouvinte ir à praia surfar em uma canção de surf rock[204], e *Anarchy in the UK*[205], na qual o eu lírico despeja sua raiva contra o *status quo* em uma canção de punk rock.

Contudo, uma vez que há uma relativa estabilidade em todo gênero discursivo e que os gêneros são sempre passíveis de hibridizarem-se (BAKHTIN, 2002, 2003 [1952-1953]), há casos em que a letra de uma canção aborda temáticas atípicas ao gênero musical ao qual

---

[200] Composta por Siedah Garrett e Glen Ballard.
[201] Os números em parênteses referem-se ao minuto e segundo em que a mudança ocorre na gravação.
[202] Composta por Leonard Cohen.
[203] Composta por Mike Love e Brian Wilson.
[204] Gênero musical surgido na década de 1960 nos Estados Unidos, associado à cultura surfe, que tem os The Beach Boys como um dos maiores expoentes.
[205] Composta por Paul Thomas Cook, Steve Jones, John Lydon e Glen Matlock.

pertence, como *Pierrot*[206], interpretada pela banda Los Hermanos. Essa canção conta a tradicional história do imaginário carnavalesco do amor malfadado desse personagem pela colombina, inúmeras vezes cantada em diversos sambas e marchinhas, só que em uma mistura de *ska*[207], *hardcore*[208] e marchinha de carnaval.

Na música popular brasileira[209], há também exemplos de canções de alguns gêneros musicais que são autorreferentes, ou seja, fazem referência ao gênero musical a que pertencem na própria letra. Isso é particularmente comum no samba, em canções como *Desde que o samba é samba*, de Caetano Veloso ("o samba é pai do prazer / o samba é filho da dor"), *O samba da minha terra*, de Dorival Caymmi ("Eu nasci com o samba / no samba me criei / e do danado do samba / nunca me separei") e *A voz do morro*, de Zé Keti ("eu sou o samba / sou natural aqui do Rio de Janeiro). Nesses exemplos, é interessante perceber que cantar "eu sou o samba" em um samba produz efeitos de sentido distintos dos que decorreriam do fato desse mesmo verso ser cantado em um outro gênero musical, como um forró ou mesmo em um rock. Além do samba, outras canções, como *Desafinado* ("que isto é bossa nova/ isto é muito natural") e *Chiclete com Banana*, de Gordurinha e Almira Castilho ("é o samba-rock meu irmão"), também lançam mão desse recurso.

Por razões como essas, reitero a importância da identificação do gênero musical da canção em estudo, uma vez que, além de situá-la em sua interlocução projetada e associá-la a sua comunidade musical, isso pode permitir que novos sentidos emerjam a partir da sua articulação com a letra da canção. Isso ocorre, por exemplo, em *No, no chance*[210], na qual parte da letra é cantada em inglês e parte em português, fazendo uma brincadeira em relação ao eu lírico não ter chance no jazz por fazer música brasileira. O arranjo possui muitos elementos comumente associados a esse gênero musical e à música norte-americana, como estalos de dedo, harmonização vocal, ritmo suingado, e o uso de piano, contrabaixo e bateria, instrumentos considerados base para muitas formações de jazz. Isso pode ser interpretado como uma certa ironia por parte do compositor, já que ouvimos alguém falando sobre não ter sucesso no jazz em uma canção que nos remete a esse gênero musical.

---

[206] Composta por Marcelo Camelo.
[207] Gênero musical surgido nos anos 1950 na Jamaica, considerado precursor do reggae pelo seu ritmo acentuado nos contratempos.
[208] Gênero musical derivado do punk rock dos anos 1970 caracterizado por seu tempo acelerado e pelo uso de guitarras distorcidas.
[209] Não apenas na canção produzida no Brasil, mas também nas produzidas fora do país, como em *Rock around the clock* (Max C. Freedman / Jimmy De Knight) e *Crocodile Rock* (Elton John / Bernie Taupin), por exemplo.
[210] Composta por Nei Lisboa.

Por outro lado, há diversos casos em que uma mesma canção é gravada em diferentes gêneros musicais, como *Me chama*[211], originalmente um rock brasileiro dos anos 80, que foi regravado por João Gilberto em uma bossa nova, e *É o amor*[212], lançada originalmente pela dupla sertaneja Zezé di Camargo e Luciano, e que ganhou uma versão MPB na voz de Maria Bethânia. Ao serem regravadas nesses gêneros musicais, essas canções passaram a ter outros contextos de circulação e recepção, além de valores agregados e ouvintes presumidos bastante distintos com relação aos das gravações originais. Nessa mesma linha, há também letras de canções que, quando transpostas para outro gênero musical, acabam por perder muito de seu significado original, como no caso de *Sunday Bloody Sunday*, cuja versão original é um rock marcado por uma batida que remete o ouvinte às bandas marciais, reforçando o tom de protesto contra a guerra entre católicos e protestantes na Irlanda do Norte presente em versos como "*And the battle's just begun/ There's many lost but tell me who has won / The trench is dug within our hearts / And mothers, children, brothers, sisters torn apart*"[213]. Porém, ao ser rearticulada a um samba, como na gravação do Sambô, a letra perde seu tom de emergência e pode provocar certo estranhamento em ouvintes capazes de entender o conteúdo da letra e de relacioná-lo com o caráter expressivo da música. Em casos como esses, pode ser interessante a audição da gravação original e de outra versão de uma mesma canção, especialmente quando pertencentes a gêneros musicais diferentes. Desse modo, além de propor uma reflexão sobre questões valorativas relacionadas a esses gêneros e seus ouvintes presumidos, pode-se discutir com os alunos que sentidos da canção original são apagados com essa mudança e que novos sentidos emergem a partir dessa nova articulação entre letra e gênero musical. Reflexões como essas podem ser propostas através de questões como "Que gênero musical é esse? Como você sabe?", "Esta é uma canção de (*gênero musical*). Na sua opinião, há alguma relação entre o tema da canção e o gênero musical? Por quê?" e "Você acha que a letra desta canção poderia ser utilizada em algum outro gênero musical? Por quê?", as quais requerem que os alunos lancem mão da competência literomusical, além de estimulá-los a trazer sua experiência como ouvintes de diferentes gêneros *canção de gênero musical* para tecer relações com a canção que estão escutando.

Entretanto, lembro que, assim como os gêneros literários, a canção possui um alto grau de individualização (BAKHTIN, [1952-1953] 2003), que pode apresentar-se nos seus seis elementos constitutivos, o que faz com que o gênero de algumas canções, como *Pierrot*, por

---

[211] Composta por Lobão.
[212] Composta por Zezé di Camargo.
[213] "E a batalha recém começou / Há muitos perdidos, mas me diga quem venceu? /A trincheira está cavada nos nossos corações / E mães, filhos, irmãos e irmãs despedaçados".

exemplo, não seja facilmente reconhecível. Nesse caso, é importante não "rotulá-lo", mas estimular o estabelecimento de aproximações com outros gêneros já conhecidos, especialmente a partir de elementos do seu estilo, como a sonoridade, a harmonização, a instrumentação e o arranjo. Conforme Trotta (2008), isso já tende a ocorrer naturalmente, visto que relacionamos uma canção com outras canções ou gêneros musicais instintivamente, pois,

> De fato, ao ouvir uma música pela primeira vez, inevitavelmente buscamos semelhanças entre alguns de seus elementos e outros previamente conhecidos. Frases como "isso parece a introdução da música tal", "me lembra a canção tal", "é igualzinho ao ritmo tal" são extremamente recorrentes quando nos referimos a uma nova experiência musical. Essas associações são quase sempre involuntárias e aleatórias, evidenciando um modo de construção simbólica na interpretação musical que parece ser utilizada a todo instante. (TROTTA, 2008, p. 4).

Por fim, embora circulem na sociedade em sua materialidade sonora, entendo que uma abordagem inicial de canções em sala de aula também pode ser realizada a partir do estudo da letra ou da música. Assim, pode-se propor a leitura da letra para que os alunos pensem em quais elementos (como o gênero musical, instrumentação e caráter expressivo da música) poderiam combinar com o seu conteúdo, ou, ao contrário, a audição da canção sem a letra[214] e, com base no título e na sua percepção da música, imaginar o assunto de que trata a canção ou mesmo escrever uma estrofe ou um refrão para ela. Desse modo, ao separar suas duas materialidades, espera-se provocar o aluno a refletir sobre e lançar mão das suas expectativas referentes à sua experiência prévia com diferentes gêneros canção de gênero musical.

Ressalto que o objetivo da abordagem da relação entre letra e gênero musical em sala de aula não procura, de forma alguma, limitar a compreensão à noção de que os gêneros musicais determinam as possíveis temáticas a serem abordadas nas suas letras, mas sim que compor ou interpretar uma canção em um dado gênero musical implica em gerar expectativas no ouvinte com relação a características tanto da musica (instrumentação, arranjo, ritmo) quanto da letra (temáticas, estilo da linguagem). Assim, o que está em jogo é promover a reflexão sobre essas expectativas e as possíveis quebras dessas expectativas, sobre a possibilidade da canção em estudo ser interpretada em outros gêneros musicais e, nesse caso, sobre quais sentidos emergem e quais são silenciados nessa nova articulação.

Gostaria também de destacar que o que apresentei na última seção deste capítulo é apenas uma amostra de possíveis efeitos de sentido literomusicais, visto que os mesmos

[214] Há alguns softwares gratuitos como Karaoke Anything e Wavosaur, entre outros, que permitem a remoção do vocal da canção.

podem ser produzidos a partir da união de palavras ou versos da letra com outros elementos e dimensões da linguagem musical, e que não tive como objetivo esgotar a multiplicidade e a variedade de articulações possíveis entre letra e música. De qualquer maneira, os exemplos procuram ilustrar como novos sentidos podem ser gerados a partir dessa articulação, justificando a importância do reconhecimento desses efeitos de sentido para uma compreensão mais aprofundada sobre como se dá a construção de sentidos no gênero canção.

Neste capítulo, discuti as implicações das noções de canção como constelação de gêneros e de letramento literomusical, tal como desenvolvidas nos dois capítulos anteriores, a partir da sugestão e discussão de cinco objetivos pedagógicos para o uso de canções em aulas de PLA tendo em vista a promoção do letramento literomusical dos educandos. Além disso, para cada objetivo pedagógico propus um conjunto de orientações pedagógicas para que os mesmos sejam atingidos. No capítulo seguinte, apresento e analiso uma unidade didática tendo a canção como gênero estruturante[215] a fim de ilustrar a proposta de caráter interdisciplinar aqui descrita.

[215] Por gênero estruturante, refiro-me ao gênero discursivo do principal texto abordado na unidade didática.

5 O FUNK CARIOCA É A CARA DO RIO DE JANEIRO? UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITEROMUSICAL

Neste capítulo, apresento e analiso a unidade didática[216] intitulada "O Funk carioca é a cara do Rio de Janeiro?"[217], que tem como gênero estruturante a canção de funk carioca[218], como meio de ilustrar e tornar mais concreta a proposta pedagógica de caráter interdisciplinar apresentada e discutida no capítulo anterior. O material didático que aqui apresento foi reelaborado por mim e por Graziela Andrighetti[219] a partir da unidade de funk carioca criada originalmente para o curso de Canção Brasileira do Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e alinha-se a uma perspectiva de educação linguística que tem como objeto de estudo textos que atualizam diferentes gêneros discursivos a fim de desenvolver as práticas de leitura e escrita dos educandos e ampliar sua participação em diferentes esferas da sociedade (BRASIL, 1998; BAGNO; RANGEL, 2005; RIO GRANDE DO SUL, 2009; SCHLATTER, 2009; SCHLATTER e GARCEZ, 2012; SIMÕES *et al*, 2012).

A decisão de ilustrar e materializar os objetivos e orientações pedagógicos propostos neste trabalho em uma unidade didática parte do pressuposto de que os materiais didáticos em aulas de línguas podem servir como base para eventos de letramento e que, por essa razão, "é necessário que passemos a compreender a importância de que as tarefas propostas pelo professor não tenham um fim em si mesmas, mas que possibilitem aos alunos o desenvolvimento de práticas sociais diversas mediadas pelo uso da linguagem" (ALMEIDA, 2007, p. 36). Assim, entendo que, ao se tornarem foco das interações entre os participantes em sala de aula, materiais didáticos com base em canções podem tornar-se, da mesma forma, base

---

[216] Neste trabalho, entendo *unidade didática* como uma sequência de tarefas pedagógicas (BULLA, GARGIULO e SCHLATTER, 2009), sendo cada uma destas entendida como "uma proposta aos alunos quanto ao que vamos fazer, tendo em vista determinados propósitos e interlocutores" (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 95).

[217] A unidade didática encontra-se no Apêndice II deste trabalho.

[218] Ao utilizar o termo funk carioca, estou me referindo ao funk produzido no Brasil, visto que "nem todo funk feito no Brasil é produzido no Rio de Janeiro ou em sua periferia, mas ele ficou assim conhecido por conta de suas origens marcadas nessa região e pela pouca repercussão do funk originário do restante do país" (VIANA, 2010).

[219] Agradeço à Graziela Andrighetti pela colaboração na reelaboração do material didático e pela possibilidade de incluí-lo neste trabalho. Esta unidade foi originalmente elaborada por mim em 2009/2 com a colaboração de Ana Cristina Balestro, André Fuzer, Arildo Leal e Bruno Coelho Rodrigues. Na primeira versão, a análise e a discussão centravam-se somente na canção *Diretoria*, de MC Sapão, e tinham como objetivo principal promover o debate sobre preconceito musical. Conforme discuto neste capítulo, a versão apresentada aqui tem como objetivo relacionar o gênero com suas práticas sociais e dar acesso aos discursos que se organizam a partir do funk carioca, incluindo também a audição comentada de uma maior variedade de canções. Na maior parte, a reelaboração é resultado da parceria com a colega Graziela Andrighetti, mas, para esta tese, ainda fiz alterações e acréscimos buscando propor de modo mais explícito a análise e o debate sobre as práticas sociais em que o funk é parte essencial da interação entre os participantes.

para eventos de letramento literomusical, ou seja, situações nas quais uma canção (ou outro gênero formado por letra e música) é determinante para a natureza das interações dos participantes e do seu processo interpretativo. Por essa razão, considero fundamental que os materiais didáticos passem a estimular a leitura de canções e a escrita sobre canções enquanto práticas sociais, o que envolve a criação de tarefas pedagógicas com propósitos significativos de leitura e escrita que busquem aproximar as práticas pedagógicas das práticas sociais mediadas por canções fora de sala de aula (RIO GRANDE DO SUL, 2009, SCHLATTER; GARCEZ, 2012; SIMÕES *et al*, 2012).

No que diz respeito à leitura como prática social, como explica Schlatter (2009, p. 14), "não estaremos persuadindo o educando quanto à natureza social da leitura se abordarmos o texto como um conjunto de palavras a serem traduzidas ou como uma fonte de estruturas linguísticas para exercícios gramaticais". Do mesmo modo, não estaremos expondo os alunos a práticas significativas de leitura de canções se tivermos como único objetivo o preenchimento de lacunas, a identificação ou a acentuação de palavras (como ocorre nos LDs analisados no primeiro capítulo deste trabalho), mas é fundamental colocá-los em situações em que possam posicionar-se em relação à canção em estudo, visto que "ler é (re)agir criticamente de acordo com a expectativa criada pelo gênero discursivo" (SCHLATTER, 2009, p. 13).

Para tanto, no que diz respeito à canção enquanto gênero do discurso, isso requer, como vimos, uma abordagem que leve em conta as suas particularidades enquanto discurso literomusical e que, consequentemente, estimule os alunos a construir os sentidos da canção a partir da compreensão da letra e da música, e da articulação entre as duas linguagens. Além disso, como já discutimos, para que os alunos possam (re)agir criticamente à canção em estudo, é necessário que sejam abordadas questões relacionadas aos elementos que a compõem, preferencialmente em relação à relativa estabilidade do gênero ao qual pertence, e aspectos como a situação de interlocução por ele projetada, seus usos e funções sociais e valores associados. Ao dar acesso a e possibilitar a discussão sobre um repertório de canções de determinado gênero e os discursos que se organizam a partir dele, deseja-se fornecer aos alunos subsídios para uma leitura mais aprofundada da canção a fim de criar sua própria opinião sobre a canção e sobre o gênero musical em foco. Além disso, espera-se que possam posicionar-se de modo mais crítico e informado em relação à canção e aos discursos que se constroem a partir dela, refletindo se desejam ou não se engajar nos usos e práticas sociais a ela associadas e, em caso afirmativo, neles participar de maneira mais confiante e autoral.

Em vista disso, subjacente à unidade didática de funk carioca estão as noções de aprendizagem como um fenômeno social, situado e que se realiza na interação com outro(s) participante(s) (VYGOTSKY, 1984; ABELEDO, 2008) e de aprendizagem como mudança de participação (LAVE; WENGER, 1991). Nessa perspectiva, entende-se que aprendemos por meio do engajamento em práticas sociais e, através do contato com essas práticas, passamos gradativamente de uma participação mais periférica para uma participação mais autoral e efetiva nessas mesmas práticas. Da mesma forma, a proposta baseia-se no entendimento de língua e cultura como indissociáveis no contexto de ensino de (P)LA (TROUCHE, 2004; DOURADO; POSHAR, 2007; ANDRIGHETTI; SCHOFFEN, 2012), visto que ao escutarem uma canção, os alunos estão entrando em contato com diferentes variantes linguísticas existentes, como diferentes registros socioculturais, regionais e sotaques, manifestações do plurilinguismo na canção (CARETTA, 2011). Ademais, esse contato também se dá com as próprias temáticas abordadas nas letras, retratos da cultura brasileira que carregam as marcas do quando e onde foram produzidas, uma vez que, como afirma Bakhtin, "[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua" (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 265).

A decisão de ilustrar a proposta de letramento literomusical discutida no capítulo anterior por meio da unidade didática "O funk carioca é a cara do Rio de Janeiro?" se deu por entender que esse é um gênero musical cada vez mais divulgado por diferentes meios de comunicação e que passou a ser consumido por grupos socioeconômicos bastante distintos daquele que o produz (FREIRE FILHO; HERSCHMANN, 2003; MEDEIROS, 2006), sendo assim bastante provável que alunos que estudam PLA no Brasil entrem em contato com esse estilo musical em festas, em bares ou na rua. Uma vez que o funk carioca costuma gerar opiniões diversas, polarizadas e muitas vezes acirradas, acredito que seja relevante que esses alunos possam compreender as razões pelas quais esse gênero musical é considerado controverso para poder opinar sobre o assunto de forma mais informada e também para decidir se desejam (ou não) tornarem-se ouvintes desse gênero, dizer que se identificam com ele ou participar de práticas sociais mediadas por ele. Por outro lado, no que diz respeito aos que não aprendem português no Brasil, entendendo que um dos objetivos do letramento literomusical é ampliar o repertório de gêneros discursivos *canção de gênero musical* dos educandos, é importante fornecer o acesso a gêneros que ainda não estão presentes nos livros didáticos de PLA, como é o caso do funk carioca que, como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, não é abordado em nenhuma das 16 coleções analisadas.

Antes de apresentar e analisar a unidade didática foco deste capítulo e seus objetivos pedagógicos, passo agora a traçar um breve recorte histórico sobre o funk carioca como manifestação musical e cultural produzida no Brasil desde o seu surgimento nos anos 1970 até a virada dos anos 2000, época em que o gênero já havia se consolidado e que as principais vertentes nele existentes já haviam se definido.

5.1 O funk carioca

O funk carioca é um gênero musical surgido no Rio de Janeiro na década de 1970 que se caracteriza, em sua relativa estabilidade, por letras que abordam temáticas associadas à vida dos moradores dos morros e periferias da cidade em um estilo de linguagem coloquial e com forte presença de gírias dessas comunidades. As letras, cantadas em melodias bastante próximas da entonação natural da língua oral, são aliadas a uma batida musical produzida por uma caixa de ritmos, instrumento musical eletrônico capaz de imitar os sons de uma bateria e de outros instrumentos de percussão, permitindo criar diferentes batidas musicais, a qual muitas vezes é o único instrumento presente no arranjo. Pode-se dizer que uma das razões da sua popularidade entre os MCs[220] é por permitir que possam compor, cantar e gravar suas composições mesmo sem ter um estudo formal de música e recursos para comprar outros instrumentos musicais, visto que, conforme Palombini (2008, p. 64), "[...] o funk carioca resulta da apropriação criativa da tecnologia barata por não-músicos para a produção de música destinada a setores marginalizados da população".

Apesar do seu nome, o funk carioca é um gênero musical que deriva principalmente de gêneros norte-americanos como o *hip hop* e o *Miami Bass*[221], dos quais decorre sua batida eletrônica (PALOMBINI, 2008; LAIGNIER, 2008). A sua relação com o funk produzido nos Estados Unidos remonta aos primeiros bailes organizados pelo discotecário Ademir Lemos e pelo locutor de rádio e animador Big Boy no início da década de 1970, nos quais se ouvia rock, pop e, principalmente, soul[222] e funk[223]. Surgidos no Canecão, casa de espetáculos hoje tradicionalmente associada à MPB, esses bailes passaram a ser realizados nos finais de semana em diferentes clubes do subúrbio carioca, chegando a reunir 15 mil pessoas, que

---

[220] Termo que significa Mestre de Cerimônias, geralmente utilizado para referir-se ao cantor e/ou compositor de funk carioca.
[221] Variedade do *hip hop* norte-americano, com letras de forte cunho sexual e com a forte presença de palavras de baixo calão (MEDEIROS, 2006).
[222] Gênero musical criado a partir da mistura entre *rhythm & blues* e *gospel* (VIANA, 2010).
[223] Gênero musical que descende do *rhythm & blue*, do *soul* e do jazz, cuja criação é atribuída a James Brown (MEDEIROS, 2006).

gradativamente foram tornando-se locais onde os moradores da Zona Norte da cidade reuniam-se para ouvir e dançar músicas que exaltavam a cultura negra (VIANNA, 1987). Até 1975, quando foram descobertos pela imprensa, pode-se dizer que os bailes funk "era[m] um movimento da massa para a massa, produzido[s] na periferia para consumo direto e desintermediado da própria periferia" (VIANA, 2010, p. 4).

O interesse causado pela divulgação desse fenômeno cultural, denominado Black Rio pela mídia, chamou a atenção da indústria fonográfica, a qual procurou explorar esse novo segmento no mercado fonográfico nacional através de duas frentes: o lançamento de coletâneas com os principais sucessos dos bailes e a tentativa (sem sucesso) de criar uma versão nacional do soul norte-americano (VIANNA, 1987). No final dos anos 1970, houve também o surgimento das primeiras equipes de som, dentre elas a Furacão 2000 e a Cashbox, que tiveram grande influência na década seguinte (MEDEIROS, 2006), e os bailes passaram a incluir o confronto de duas equipes pelo melhor equipamento, pelo melhor DJ e pelo público mais fiel. Entretanto, apesar da popularidade gerada pela exposição midiática, na virada da década o funk saiu dos holofotes e deu lugar à música *disco*, que começou a fazer sucesso através de filmes como *Embalos de Sábado à Noite* e da novela *Dancin' Days*.

No início dos anos 1980, depois da passagem da febre *disco* pela cidade do Rio de Janeiro, os bailes na Zona Norte voltaram a tocar a *Black Music* produzida nos Estados Unidos e as equipes de som passaram novamente a disputar o público, competindo por quem conseguia importar os últimos lançamentos norte-americanos. Assim, novos gêneros musicais como o *hip hop* e o *Miami Bass* começaram a ser ouvidos nos bailes e logo se tornaram muito populares. Como as canções eram em inglês, poucas pessoas entendiam o conteúdo provocante das letras de *Miami Bass*, mas, mesmo assim, "todos sabiam do que se tratava e não demorou para que inventassem um jeitinho brasileiro de cantar essas músicas. Os frequentadores faziam suas próprias versões em português, utilizando palavras que soassem como a letra original. Aí surgiram as melôs" (MEDEIROS, 2006, p. 16).

Segundo a autora, as melôs eram versões em português de canções vindas de fora, surgidas espontaneamente ou por incentivo dos DJs nos próprios bailes. Vianna (1987) descreve o seu processo de criação:

> Os refrões que o público inventa para as músicas de maior sucesso são também uma característica marcante dos bailes. Os versos em português são sempre cantados acompanhando a melodia da música. Às vezes, a sonoridade das palavras em português é semelhante à sonoridade dos versos em inglês. (VIANNA, 1987, p. 102).

Para Sá (2009, p. 58), as melôs podem ser consideradas as primeiras produções brasileiras nesse gênero, visto que podem ser entendidas como ”uma primeira forma de apropriação criativa, que resulta num produto obviamente híbrido: músicas americanas tocadas em versões instrumentais com refrões gritados pelo público dos bailes em português”. Dentre as melôs que se tornaram famosas, Medeiros (2006) cita canções a *Melô da Verdade*, reelaboração de *Girl You Know It's True*, de Milli Vannili, e a *Melô do Neném*, reelaboração de *Back on the Chain Gang*, dos Pretenders.

O final da década de 1980 é considerado o momento da criação do funk carioca como o conhecemos hoje (MEDEIROS, 2006; VIANA, 2010). Isso se deu especialmente por conta da iniciativa e das experimentações musicais do DJ Marlboro, que, após vencer um concurso de DJs, viajar ao exterior e conhecer a música eletrônica produzida fora do país, voltou determinado a criar um funk tipicamente nacional. Em vista disso, o DJ decidiu compor canções com nomes da cena musical do funk da época, como *Feira de Acari*, e *Melô do Bêbado*, consideradas as primeiras canções de funk carioca, e lançou o disco *Funk Brasil* em 1989. Conforme Vianna (1990), apesar de o funk carioca ainda ser um gênero com um público mais restrito na época, esse disco ultrapassou a marca de 100 mil cópias vendidas, mesmo sem divulgação da gravadora, tendo vendagem maior que o álbum *Burguesia*, de Cazuza, lançado na mesma época.

Na década seguinte, o funk carioca começou a consolidar suas características próprias enquanto gênero musical e pode-se dizer que algumas das principais vertentes desse gênero – o funk consciente, o funk *melody* e o rap de contexto, mais conhecido como proibidão[224] (MEDEIROS, 2006) – surgiram nessa época. Apesar de essas variantes do funk terem em comum a batida herdada do *Miami Bass*, o que mais as diferencia é a temática das letras: o funk consciente costuma retratar questões da realidade social dos moradores das comunidades dos MCs, o funk *melody* (considerado a vertente mais comercial do gênero por ter uma batida mais leve e músicas mais lentas) aborda histórias de amor, enquanto o proibidão costuma exaltar a violência e o tráfico de drogas presente no cotidiano das favelas.

Pouco a pouco, o funk carioca passou a atingir públicos cada vez mais distintos dos que frequentavam os bailes e dos moradores das suas comunidades de origem. Prova disso é o fato de que, em 1995, uma canção de funk carioca (*Feira de Acari*) foi incluída pela primeira vez na trilha sonora de uma novela da rede Globo (MEDEIROS, 2006), servindo como um novo e amplo meio de divulgação para esse gênero musical. Por outro lado, devido à violência

[224] O *proibidão* possui esse nome por ser um tipo de funk produzido para ser consumido somente nas comunidades, já que há letras que exaltam facções criminosas e os traficantes e criticam a ação da polícia.

que se tornou mais recorrente nos bailes funks e aos arrastões ocorridos na Zona Sul da cidade em 1992, a imprensa começou um processo de estigmatização do funk carioca, chegando ao ponto de utilizar o termo *funkeiro* como sinônimo de *pivete* (MEDEIROS, 2006. VIANA, 2010), gerando estereótipos ainda hoje associados aos participantes da sua comunidade musical. Sobre essa questão, Freire Filho e Herschmann (2003) chamam a atenção para o fato de que a mesma mídia que rechaçou e estigmatizou práticas associadas a esse gênero musical acabou por dar espaço e expô-lo a públicos que, de outro modo, talvez não teriam tido contato com ele. De acordo com os autores,

> [...] toda a campanha de estigmatização e a criação de uma onda de pânico moral em torno do funk carioca – nos noticiários de TV e nas páginas da grande imprensa – acabou, de certa forma, contribuindo para que o estilo de vida e a produção cultural dos jovens funkeiros tenham exercido enorme fascínio entre grupos sociais situados muito além dos morros e domínios da cidade do Rio de Janeiro. (FREIRE FILHO; HERSCHMANN, 2003, p. 62).

A partir da segunda metade da década de 1990, parte da produção do funk carioca começou a ser assimilada pela indústria fonográfica, o que acabou por influenciar os assuntos abordados nas letras. De acordo com Hermeto (2012, p. 134), "[...] as temáticas centrais das músicas, especialmente as cariocas, passaram a girar em torno do sexo e do erotismo, e destacam-se MCs como Tati Quebra-Barrraco e Bonde do Tigrão entre outros" (HERMETO, 2012, p. 134). Esses e outros MCs passaram a fazer parte do que é visto como uma outra corrente existente no gênero, o funk irreverente, com letras debochadas de forte cunho sexual e com o uso de palavras com duplo sentido. No que diz respeito a essa nova vertente, Viana (2010, p. 15) esclarece que o uso do duplo sentido era "[...] resultado de um senso de grupo muito grande, onde certas expressões poderiam ser entendidas de uma forma por quem não participava do universo das favelas, e de outra por aqueles que consumiam o funk". O funk irreverente passou a atrair críticas por parte da mídia devido às suas coreografias com apelo erótico e às suas letras retratarem a mulher de modo pejorativo, apenas como objeto sexual (FREIRE FILHO; HERSCHMANN, 2003). Contudo, essa mesma corrente abriu espaço para que o funk também passasse a ser cantado por MCs mulheres, que trouxeram um outro ponto de vista para as letras de duplo sentido e passaram a utilizar o funk como meio de afirmar sua autonomia e feminilidade.

Desde então, o funk carioca como voz da periferia, embora ainda estigmatizado por alguns segmentos da sociedade, foi reconhecido como movimento cultural popular[225] e passou

[225] Através da Lei 4124/2008 do estado do Rio de Janeiro.

a ganhar cada vez mais espaço nas diferentes mídias, sendo ouvido e dançado em festas realizadas no Brasil e fora do país.

5.2 A unidade didática

Conforme mencionado anteriormente, a unidade didática "O funk carioca é a cara do Rio de Janeiro?" a ser aqui apresentada e analisada[226] é uma reelaboração do material didático sobre funk carioca do curso de Canção Brasileira do PPE da UFRGS, último dos oito gêneros musicais abordados no curso, que visa a apresentar aos alunos um pequeno recorte cronológico da produção musical brasileira[227]. Da mesma forma que as outras unidades que compõem o curso, esta também é voltada para alunos de nível intermediário de PLA, uma vez que "[...] alunos nesse nível possuem proficiência em língua portuguesa para uma compreensão aprofundada do conteúdo verbal da canção, e porque esse nível possui um maior número de alunos inscritos no PPE (abrangendo as turmas de Intermediário I e II)" (COELHO DE SOUZA, 2009, p. 22). Porém, diferentemente da unidade original, que tinha o intuito de discutir a questão do preconceito musical, ao reelaborá-la decidimos tratar das práticas sociais mediadas pelo funk e de suas funções sociais, visto que, como vimos, esse gênero serviu (e ainda serve) de voz das comunidades de classes mais desfavorecidas do Rio de Janeiro.

Partindo do entendimento de que não é suficiente compreender a relação entre o surgimento de um fenômeno ideológico e seu contexto de criação sem entender o papel desse fenômeno naquele contexto (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2009 [1929]), acredito que pensar na elaboração de um material didático tendo a canção de funk carioca como gênero estruturante requer abordá-la em relação aos morros e periferias do Rio de Janeiro (seu contexto de produção), às comunidades que a produzem e a escutam (sua interlocução projetada, que, como vimos, foi muito ampliada nos últimos 20 anos) e ao que significa para sua comunidade musical (FABBRI, 1981). Nesse sentido, isso envolve promover a reflexão sobre sua função social e o empoderamento dado aos membros da sua comunidade de origem, seus usos sociais e questões identitárias sobre o que significa ser funkeiro e também sobre sua repercussão na sociedade brasileira e os valores a ela associados nessa sociedade.

---

[226] Uma primeira versão do material e da análise realizada nesta seção podem ser encontrados em Coelho de Souza e Andrighetti (no prelo).

[227] Os outros gêneros musicais estudados são o samba, a bossa nova, a música nordestina, a música gaúcha, o rock brasileiro, a MPB e o tropicalismo.

Para abordar essas questões, foram selecionadas duas canções para serem estudadas mais aprofundadamente: *Rap da Felicidade*[228], de MC Cidinho e Doca, e *Diretoria*, de MC Sapão. Entendendo que para a compreensão das características e dos usos de um gênero é necessário entrar em contato com vários exemplares de textos desse gênero, são também discutidas na unidade, embora de modo menos aprofundado, mais quatro canções: *Rap das Armas*, de MC Cidinho e Doca, *Me leva*, de Latino, *O Baile Todo*, de Bonde do Tigrão, e *Boladon*a, de Tati Quebra Barraco. Além da canção de funk carioca, outros gêneros discursivos são mobilizados ao longo da unidade, visto que, numa perspectiva de letramento como práticas sociais, a escolha de um gênero específico nos possibilita pensar em outras práticas sociais envolvendo gêneros do discurso relacionados à canção (LARSEN & MARSH, 2005). Em vista disso, além das canções, também é proposta a leitura de textos biográficos sobre os MCs que as compuseram, de artigos sobre a história do funk carioca e de comentários pessoais postados na internet sobre o gênero e a escrita de um comentário expressando uma opinião sobre esse estilo musical ou sobre a afirmação de que esse estilo representa a cidade do Rio de Janeiro. Desse modo, ao situar o funk carioca em relação aos discursos que se constroem a partir dele, visa-se a propiciar uma compreensão mais ampla do gênero musical em estudo que permita aos alunos desenvolverem recursos a fim de que possam posicionar-se criticamente com relação à leitura das canções e do que é dito sobre elas, e criar uma opinião própria sobre esse gênero, independentemente da posição que venham a defender.

Ressalto que, com esta unidade didática, não se tem a pretensão de esgotar as possibilidades de análise do gênero, mas que o propósito principal deste material didático é familiarizar o aluno com o funk carioca, abordar sua função social, as práticas sociais mediadas por ele, sua origem nos subúrbios e a aceitação (ou não) desse estilo em diferentes camadas da sociedade brasileira. Em vista disso e por entender que pode haver diferenças entre o que é proposto em uma tarefa pedagógica e as atividades que se realizam a partir dela (SCHLATTER; GARCEZ, 2012), penso que o engajamento dos participantes dará o rumo a ser tomado nas aulas e, por isso, espera-se que o professor seja sensível às necessidades e aos interesses dos alunos. Assim, pode surgir a necessidade de explorar mais a fundo determinadas questões sobre práticas sociais relacionadas ao gênero que não foram propostas

[228] Apesar de incluir o termo rap em seu nome, essa canção é reconhecidamente um funk carioca. Sobre a relação entre o rap e o funk carioca no Brasil, Dayrell (2002, p. 126) explica que os dois gêneros musicais "desenvolveram-se nos mesmos espaços, por jovens de uma mesma origem social: pobres e negros, na sua maioria. O rap e o funk foram assumindo características próprias. As letras expressam outros sentidos, as formas de sociabilidade possuem especificidades, assim como os rituais que constituem cada um desses estilos, ganhando significados próprios para os jovens que deles participam".

explicitamente na unidade, tais como o papel do baile funk na vida das comunidades dos morros cariocas, a sensualidade/sexualidade explícita das coreografias que são especialmente criadas para cada canção, as vestimentas típicas associadas aos membros da comunidade musical, entre diversas outras fontes de interesse que podem emergir em sala de aula.

A unidade didática de funk carioca que aqui apresento e analiso divide-se em oito etapas: *Pra Começar, Conhecendo a Canção (Rap da Felicidade), Conhecendo a Canção (Diretoria), Refletindo sobre as Canções (o funk e os MCs), Ouvindo Música, O Que Pensam Sobre Isso?, Produção Escrita* e *Conhecendo Mais*. A seguir, descrevo cada uma das seções enfocando seus objetivos gerais e os objetivos específicos das tarefas nelas presentes, buscando refletir sobre de que modo elas procuram promover situações significativas de uso da linguagem e o desenvolvimento do letramento literomusical dos educandos[229].

5.2.1 Pra começar

A primeira etapa da unidade didática visa a ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o funk carioca e a cidade na qual se originou a fim de contrastá-lo com comentários sobre esse gênero extraídos de um site da internet; objetiva também levantar a questão sobre a força representativa de determinados gêneros musicais em relação ao local onde são produzidos ou a determinados grupos sociais. A opção por expor os alunos a esses textos logo no início da unidade se deu por esperar que, ao se deparar com opiniões reais a respeito de um gênero musical em circulação na sociedade brasileira, os alunos poderão sentir-se instigados a participar do debate, seja no sentido de procurar compreender o que está por trás de tais apreciações, aprofundando-se nas razões defendidas ou refutadas, seja para explicar o seu posicionamento sobre o assunto.

Para isso, a tarefa inicial convida os alunos a conversar em pequenos grupos sobre gêneros musicais e canções associadas a determinados lugares, sobre o Rio de Janeiro e sobre quais gêneros musicais eles associam com a cidade, para então introduzir o tema do funk carioca e discutir o que já sabem sobre sua origem, sua função social, seus ouvintes presumidos e suas temáticas mais recorrentes. Após, os alunos leem e discutem comentários extraídos do site Yahoo Respostas[230] em resposta à pergunta "Qual é a sua opinião sobre o funk?" para que possam reconhecer as opiniões expressas e posicionar-se em relação a elas a

---

[229] A descrição da unidade didática e de seus objetivos pedagógicos a ser apresentada nesta subseção não pretende ser exaustiva, visto que se procurou evidenciar aqueles que estão mais diretamente relacionados à promoção do letramento literomusical dos alunos.

[230] https://br.answers.yahoo.com/, último acesso em 14/4/2013.

partir do que já conhecem. Os três comentários selecionados trazem posições bastante distintas sobre o assunto, procurando demonstrar que o funk carioca costuma provocar opiniões bastante diferentes nos ouvintes e que há diferentes valores atribuídos a esse gênero na sociedade brasileira. Desse modo, visa-se criar espaços para trocas de conhecimentos prévios e impressões sobre o gênero, visto que "o conhecimento novo e a interação deste com o conhecimento prévio transformam o próprio contexto da prática de uso da linguagem e da comunidade de prática" (SCHLATTER, 2009, p. 15), ou para familiarizarem-se com algumas opiniões, caso nunca tenham ouvido falar sobre ele. Com isso, espera-se motivá-los para participar da discussão proposta e engajar-se na audição e na leitura dos textos da unidade e de outros textos fora da sala de aula.

5.2.2 Conhecendo a canção - Rap da Felicidade

A seção *Conhecendo a canção (Rap da Felicidade)* é composta por 13 questões que têm como objetivo propor o reconhecimento e o estudo de diferentes aspectos da canção, como a situação de interlocução (quem fala, de onde fala, o que fala e para quem fala), o ponto de vista dos autores sobre a temática retratada, dimensões da linguagem musical (materiais e expressão) e a construção composicional do gênero. Dessa forma, espera-se proporcionar uma análise mais abrangente da canção em foco e discutir questões relativas à vida dos moradores das favelas cariocas, suas dificuldades e expectativas, na época da sua composição em 1994.

O primeiro contato com o *Rap da Felicidade* ocorre a partir da audição do seu refrão a fim de completar uma tabela, como a apresentada no capítulo anterior, que visa ao reconhecimento do número de instrumentos presentes no arranjo, do andamento e da sensação provocada no ouvinte, além de características da performance vocal e dos possíveis usos sociais da canção. Com isso, pretende-se estimular os alunos a desenvolverem o seu conhecimento musical dos materiais sonoros presentes na canção (timbres) e do caráter expressivo (andamento e sensação) e a relacioná-los com as práticas sociais relacionadas ao funk carioca, que costuma ser ouvido para dançar em festas ou bailes funk. A questão 1 procura ativar as práticas de letramento literomusical anteriores dos alunos com canções de funk carioca e outros gêneros *canção de gênero musical*, uma vez que o reconhecimento dos elementos aqui enfocados mobiliza todo e qualquer contato prévio com manifestações musicais, e tem também o objetivo de possibilitar que compartilhem suas percepções individuais e valorizem o que já sabem, podendo ensinar aos colegas.

O refrão da canção continua sendo o foco da questão seguinte, que propõe que os alunos ouçam-no novamente para discutir temas referentes à função do refrão enquanto elemento da construção composicional do gênero em estudo, à compreensão do que está sendo dito e à identificação de efeitos de sentido literomusicais. Em alguns gêneros musicais, dentre eles o funk carioca, o refrão costuma ser a parte A da canção para engajar o ouvinte desde o princípio e "facilitar a memorização, bem como incentivar o acompanhamento e a participação do ouvinte no ato de audição" (OLIVEIRA, 2009, p. 49). Por essa razão, o refrão costuma ser repetido, como no caso do *Rap da Felicidade*. As duas perguntas que seguem – itens (c) e (d) – buscam estimular o reconhecimento da sensação de eco que a repetição da palavra *feliz* pode provocar no ouvinte por estar associada às mesmas duas notas, e de como o trecho "Fé em Deus, DJ" é utilizado na canção para introduzir a batida da música, já que até o momento a letra era cantada *a cappela*[231].

A terceira questão apresenta um quadro com 12 palavras e expressões retiradas da letra (como favela, violência, rico, casa grande e bela) que ajudam a compor um retrato dos problemas sociais descritos na letra e da desigualdade que existe na cidade do Rio de Janeiro. Após compartilharem conhecimentos prévios relacionados a essas palavras, os alunos são convidados a conversar sobre suas expectativas em relação à temática da canção. As mesmas 12 palavras e expressões serão usadas na tarefa de leitura seguinte para preencher as lacunas existentes na letra da canção antes da audição da canção, como forma de "[...] atribuir sentido à letra *antes* de ouvir a canção, facilitando a posterior prática da compreensão oral para conferir se as palavras usadas estão adequadas" (COELHO DE SOUZA, 2009, p. 18, grifo do autor). A seguir, os alunos conversam sobre o que trata a canção para contrastar o conteúdo da letra com as suas expectativas anteriores.

As perguntas 6 e 7 envolvem uma análise mais detalhada da terceira e quarta estrofes da canção a fim de que os alunos possam conhecer um pouco mais sobre a realidade e as mudanças ocorridas no cotidiano da favela, tais como retratadas pelos compositores, e enfatizadas através do contraste com a visão do "gringo" sobre a Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. Partindo dessa compreensão, as duas perguntas seguintes buscam explorar as relações de pertencimento e identidade expressas na canção por meio da identificação dos possíveis referentes de *nós* e *eles* em diferentes trechos da letra, como nos versos "Se *eles* lá não fazem nada / faremos tudo aqui", na expectativa de fornecer recursos para uma leitura

[231] Sem o acompanhamento de instrumentos.

crítica da(s) ideologia(s) a ela subjacentes (LUKE; FREEBODY, 1999; SCHLATTER, 2009; RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Finalizando a primeira seção, após um enfoque em aspectos mais específicos da temática retratada na letra, as últimas quatro perguntas (10, 11, 12 e 13) propõem uma retomada de uma compreensão mais global da canção. Isso se dá a partir de questões que envolvem o reconhecimento dos sentimentos e do ponto de vista dos compositores sobre a realidade em que vivem, a identificação da interlocução interna[232] à canção e ao convite para o uso da competência literomusical (COSTA, 2002) com base na reflexão proposta sobre a articulação entre letra e música. Com essas perguntas, espera-se que os alunos topicalizem questões relacionadas a quem o funk carioca dá voz e com que propósito e novos sentidos que podem emergir a partir da relação entre as duas linguagens constitutivas da canção.

5.2.3 Conhecendo a canção – Diretoria

As doze questões que compõem esta seção buscam ampliar a experiência dos alunos com o gênero funk carioca e suas práticas sociais, trazendo mais uma canção e retomando a discussão sobre seu papel social. A canção *Diretoria* foi lançada em 2003, nove anos após o *Rap da Felicidade*, e retrata um outro momento na trajetória do funk carioca, no qual esse gênero já não era apenas ouvido pelos membros da sua comunidade de origem, mas também pelos "filhos da classe média" que, na virada dos anos 1990, "tinha cada vez mais contato com a verve funkeira, por meio de programas de rádio e tevê que se multiplicavam na época" (MEDEIROS, 2006, p. 20).

Visando a um estudo da canção em foco, além da análise de aspectos discursivos, de questões abordadas na letra e do reconhecimento de elementos da linguagem musical e sua articulação com a letra, procura-se promover também a reflexão sobre a diferença entre os recursos expressivos mobilizados nessa canção - como uma maior presença de marcas de oralidade e de gírias típicas da comunidade onde foi produzida, marcas do pluringuismo na canção (CARETTA, 2011) - em comparação com os mobilizados na canção abordada na seção anterior.

A abordagem inicial dada a essa canção segue a estrutura das cinco primeiras perguntas presentes na seção anterior, ou seja, parte da percepção dos elementos musicais e

[232] Faço uma distinção entre a interlocução projetada pela canção e pela interlocução interna à mesma. Esta diz respeito à interlocução estabelecida entre o narrador/eu-lírico da canção com seu interlocutor, enquanto aquela se refere à interlocução entre compositor/intérprete e o ouvinte presumido projetada pelo gênero musical. Para uma discussão sobre essa questão no viés da semiótica da canção, ver Tatit (1986).

do título da canção como meio de gerar expectativas sobre a temática retratada na canção. Assim, na primeira pergunta os alunos escutam o primeiro minuto de *Diretoria* com o intuito de conversar sobre suas impressões relativas aos materiais sonoros, ao caráter expressivo, ao vocal e a contextos em que a ouviriam. Com base nas suas impressões e no título da canção, os alunos são convidados a prever o conteúdo da letra, compartilhando suas expectativas com o colega, para a seguir ouvir a canção completa e confirmá-las (ou não). Além disso, procura-se destacar o efeito de sentido literomusical decorrente da relação entre o trecho "quero ouvir, vamo lá" presente no final da primeira estrofe e a entrada de uma nova batida na canção.

Após a audição acompanhada pela leitura da letra da canção, a quinta pergunta propõe a identificação do significado de alguns termos mais comumente presentes nas letras de funk carioca, como *mané, caô, batidão, papo reto e playboyzada*. O objetivo aqui é abordar expressões características do estilo da linguagem verbal comumente presentes nessas canções, visto que a familiarização com esses termos é necessária para a compreensão de questões identitárias nela retratadas, como nos trechos "a *playboyzada* e os *manos* do morrão" e "favela é só *papo reto*, não somos fãs de canalha". É importante discutir com os alunos que uma das possíveis razões para a seleção desses termos é sua relação com o ouvinte presumido da canção, visto que, em função do nosso interlocutor projetado, selecionamos os recursos expressivos que compõem o estilo do nosso enunciado (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]) e pressupomos o que ele já sabe ou explicitamos o que ainda não sabe sobre o tema. Segundo Barton (2007 [1994], p. 80), "isso é feito de muitas formas: pela escolha das palavras, pelo vocabulário especializado, pelo conhecimento prévio que é pressuposto, assim como por formas de escrita específicas"[233].

As três questões que seguem (6, 7 e 8) partem de uma análise mais pormenorizada do refrão para uma compreensão global da canção e de sua temática, por meio da reflexão sobre o contexto nela retratado, identidades e pertencimento. Isso se dá através de perguntas sobre a relação do funk carioca com a sua cidade de origem, os diferentes públicos que escutam esse gênero musical, o ponto de vista do narrador em relação à sua condição como MC e o papel do funk carioca como meio de expressão das ideias do MC e dos moradores da comunidade. Com essas tarefas espera-se que os alunos possam ponderar sobre o que o funk representa para o MC, para quem ouve sua música, sobre quem teria interesse em calar sua voz e por quê.

---

[233] *This is done in many ways: in choice of words, in specialized vocabulary, in the background knowledge which is assumed, as well as in particular forms of writing.*

Partindo do conhecimento construído sobre as canções em estudo e sobre a temática abordada na unidade didática até o momento, as questões 9, 10 e 11 propõem traçar relações entre *Diretoria* e o *Rap da Felicidade* com o intuito de comparar os sujeitos retratados nas duas canções e o estilo de linguagem nelas encontrado. Para isso, os alunos são convidados a pensar sobre os sujeitos "nós" e "eles" presentes em trechos como "Favela é só papo reto, não somos fãs de canalha" e "Já perdi vários amigos mas não calarão a minha voz", refletindo sobre quem são, que posições representam e em que relações sociais estão envolvidos. No que diz respeito ao estilo de linguagem, a diferença entre os recursos expressivos mobilizados nas duas canções parece estar associada à interlocução interna. No *Rap da Felicidade*, por haver referência explícita às autoridades, a letra assume um caráter quase de manifesto contra a situação em que os moradores da favela se encontram, especialmente em versos como "Enquanto os ricos moram numa casa linda e bela / O pobre é humilhado, esculachado na favela / Já não aguento mais essa onda de violência / Só peço à autoridade um pouco mais de competência". Por outro lado, em *Diretoria*, o narrador parece estar se dirigindo a um membro da sua comunidade ("O clima aqui está díficil / se liga meu amigo não vou parar de cantar"), utilizando um léxico e uma sintaxe mais coloquial aliados a termos tipicamente associados ao funk carioca, como podemos ver em versos como "O natural do Rio é o *batidão* / a *playboyzada* e os *manos* do morrão / *funkeiro* é nós com muita disciplina / www.com Brasília".

Encerrando esta seção, a última pergunta busca promover a construção dos sentidos da canção em estudo através da reflexão sobre a articulação entre letra e música.

5.2.4 Refletindo sobre as canções – o funk carioca e os MCs

Até o momento, a unidade didática concentrou-se no estudo de duas canções de funk carioca (*Rap da Felicidade* e *Diretoria*). Nelas, esse gênero é retratado e utilizado como meio para a expressão das adversidades, reivindicações e anseios dos que estão inseridos no cotidiano de certas comunidades dos morros do Rio de Janeiro, retratando formas de ver tal cotidiano e de agir e pensar sobre sua realidade. A seção "Refletindo sobre as canções (o funk e os MCs)" tem como objetivo propor um novo olhar sobre essas duas canções a partir do estabelecimento de relações entre elas e da leitura de textos biográficos sobre os MCs que as compuseram.

Para propiciar um novo olhar sobre as canções estudadas e sobre as temáticas abordadas, a primeira questão solicita que os alunos ouçam-nas novamente para refletir sobre

suas próprias impressões (referentes a elementos como o número de instrumentos, o andamento, a performance vocal, o caráter expressivo e o seu uso social) ao ter ouvido apenas um trecho de cada canção e agora, após tê-las estudado. Subjacente a essa proposta está o entendimento de que quanto mais contato tivermos com uma música, mais poderemos aprofundar o nosso conhecimento sobre ela e perceber aspectos que tinham passado desapercebidos numa primeira audição (SWANWICK, 1994). As perguntas 2 e 3 visam a uma reflexão sobre a relação entre as canções e suas práticas sociais, focalizando em que ocasiões e para quais propósitos geralmente se escuta funk carioca, e como letra e música se combinam refletindo e refratando essas práticas sociais. Busca-se também propor a discussão sobre como certas temáticas podem ser mais comumente encontradas em determinados gêneros musicais do que em outros (CARETTA, 2008; 2011), como apresentei no capítulo anterior. Com base nas respostas dos alunos, pode ser interessante discutir com eles quais sentidos se apagariam e quais sentidos emergiriam a partir das novas articulações entre letra e música.

A quarta questão propõe a comparação entre as duas canções buscando perceber suas semelhanças e diferenças no que se refere não apenas aos aspectos presentes nas tabelas, mas também no que diz respeito às temáticas retratadas nas letras e a outros elementos que possam chamar a atenção dos alunos. A seguir, com a quinta pergunta, espera-se motivar os alunos a expor suas opiniões e conversar sobre suas impressões sobre as canções em estudo com base no seu gosto pessoal, uma vez que abordar a fruição é também uma maneira de estimulá-los a lançar mão de suas práticas de letramento literomusical prévias a fim de posicionarem-se com relação às canções ouvidas.

Depois de refletirem sobre as duas canções, possíveis novas articulações entra a letra das canções com outros gêneros musicais e sua fruição, os alunos são convidados a ler uma adaptação da abertura do artigo sobre os MCs Cidinho e Doca (compositores do *Rap da Felicidade*) extraído da Wikipedia[234], que traz informações sobre suas trajetórias, suas relações com a música e suas canções mais famosas. A seguir, propõe-se a busca na internet por textos biográficos sobre o MC Sapão para, com base na sua leitura, traçar comparativos entre as vidas e as carreiras dos três MCs. A leitura desses textos servirá de base para a realização da última pergunta desta seção, na qual se solicita que os alunos voltem mais uma vez às canções *Diretoria* e *Rap da Felicidade* e ponderem sobre novas interpretações possibilitadas pelo entendimento de quem são seus compositores e do seu contexto de

[234] http://pt.wikipedia.org/wiki/Cidinho_e_Doca, ultimo acesso em 07/7/2014.

produção. Uma vez que, como vimos anteriormente, os sentidos de um texto verbal ou musical também se constroem a partir da sua relação com seu contexto de produção (STREET, 1984; BARTON, 2007 [1994]; SWANWICK, 2003; MCCARTHY, 2010; BRASIL, 1998; RIO GRANDE DO SUL, 2009), espera-se que a compreensão de quem está falando através das duas canções, para quem e com que propósito, permita aos alunos agregar novas camadas de significados às canções estudadas.

5.2.5 Ouvindo música

Na sua proposta de estruturação de materiais didáticos com base em canções, Coelho de Souza (2009) explica que a seção intitulada "Ouvindo Música"

> [...] tem o intuito de expor os alunos a mais exemplos de canções pertencentes ao gênero trabalhado, a fim de demonstrar a variedade existente dentro do próprio gênero, e, também, de desenvolver a sua percepção musical através do reconhecimento de elementos como os instrumentos utilizados e o andamento da canção. (COELHO DE SOUZA, 2009, p. 31).

No caso do funk carioca, essa variedade reside, como vimos anteriormente, na existência de diferentes vertentes, cada uma com suas particularidades no que se refere às temáticas retratadas na letra e na presença (ou não) de outros instrumentos musicais no arranjo. Por essa razão, esta seção visa a estimular os alunos a estabelecer relações entre as canções abordadas nas seções II e III e quatro outras canções que virão a escutar, buscando compreendê-las em relação às características relativamente estáveis do gênero musical a que se afiliam (PIEDADE, 2003). Para isso, além da audição dessas canções, propõe-se a leitura de um texto que conta a história desse estilo musical, para que os alunos possam relacioná-lo às canções ouvidas. Por fim, com base no conhecimento construído no decorrer da unidade, os alunos são convidados a traçar paralelos entre o funk carioca e algum gênero musical do seu país.

Para tanto, as três primeiras questões propõem a audição comentada de quatro canções de funk carioca representativas de vertentes distintas dentro do gênero – *Rap das Armas*[235] (proibidão), *Me leva*[236] (funk melody), *O Baile Todo*[237] (funk irreverente) e *Boladona*[238] (funk das MCs) -, e contrastá-las entre si e com as características do funk consciente, corrente da

[235] Composto por MC Cidinho e Doca.
[236] Composto por Latino.
[237] Composto pelo Bonde do Tigrão.
[238] Composto por Tati Quebra Barraco.

qual *Rap da Felicidade* e *Diretoria* são exemplos. Os alunos podem ouvi-las acompanhando a letra a fim de trocar impressões referentes a aspectos como a instrumentação, as sensações, o andamento, os temas presentes nas letras, seu uso social e algo que lhes chamou a atenção. Nessa tarefa, é particularmente importante o professor assumir o seu papel de guia, mediador e intérprete (RIO GRANDE DO SUL, 2009), ajudando os alunos a compreenderem diferentes aspectos das canções, visto que não há tarefas específicas para a sua compreensão. Por exemplo, no caso da canção *Rap das Armas*, há várias referências a nomes de armas e a siglas referentes a organizações da polícia da cidade do Rio de Janeiro, como o BOPE[239] e a DRE[240], as quais provavelmente demandarão explicações.

Através da comparação entre as seis canções escutadas no decorrer desta unidade didática, espera-se demonstrar que, apesar das evidentes diferenças entre as canções, sobretudo no que diz respeito às temáticas[241], à maneira como são abordadas e à presença de sintetizadores em *Me Leva* e *Boladona*, podem-se identificar elementos relativamente estáveis nos elementos constitutivos do gênero. Eles se apresentam na letra, como no estilo (uso de linguagem coloquial e recursos expressivos tipicamente utilizados pela comunidade musical), na música – como no conteúdo temático (melodias com alturas e ritmo fortemente marcados pela prosódia da linguagem verbal) e no estilo (presença de poucos instrumentos no arranjo, geralmente resumindo-se à caixa de ritmos) – e na construção composicional da canção (tendência a iniciar pelo refrão).

Retomando a reflexão inicial proposta na unidade sobre a força representativa de determinados gêneros musicais em relação ao local onde são produzidos ou a determinados grupos sociais, propõe-se a leitura do *post* intitulado "Do soul ao batidão – funk carioca: o ritmo que virou a cara do Rio de Janeiro"[242], que traz um breve panorama histórico sobre o gênero musical e que inspirou o título da unidade didática e a motivação para propor o estudo do funk carioca. A proposta de leitura inicia com um convite para relacionar as características das canções que ouviram com as diferentes vertentes do funk carioca em relação ao seu contexto histórico e de produção. A seguir, propõe-se que os alunos conversem sobre o que lhes chamou a atenção no texto, a relação entre o funk carioca e o público presumido e não presumido e como, para quem e porque seria o gênero que representa o Rio de Janeiro na atualidade.

---

[239] Batalhão de Operações Policiais Especiais.
[240] Delegacia de Repreensão a Entorpecentes.
[241] Embora as temáticas sejam essencialmente diferentes entre si, pode-se dizer que elas têm em comum o fato de retratarem diferentes aspectos da vida dos moradores das comunidades onde costumam ser produzidas.
[242] Extraído do blog Estilos Musicais. http://estilosmusicais.wordpress.com/origemdofunk/funkcarioca, último acesso em 09/7/2014.

Nas questões 8, 9 e 10, após tratarem ao longo da unidade sobre questões referentes à função social do funk carioca, os alunos são convidados a pensar sobre gêneros musicais provenientes dos seus países de origem que retratam a realidade de grupos similares aos estudados nesta unidade. Procura-se estabelecer essa aproximação a partir de aspectos relativos tanto a elementos da linguagem verbal quanto da musical, como as temáticas abordadas, o registro de linguagem utilizado nas letras, o ritmo e a instrumentação, entre outros. Com essa questão, espera-se que os alunos de diferentes nacionalidades (e mesmo os do mesmo país) possam refletir sobre os gêneros musicais existentes no seu país de origem, os valores associados a eles e seus respectivos usos e funções sociais na sociedade. Essa proposta vem ao encontro do entendimento de que, numa perspectiva de língua e cultura como indissociáveis, o ensino

> [...] requer também fazer com que os alunos se questionem sobre os valores subjacentes às suas próprias línguas e culturas, fato que vai muito além de simplesmente "comparar" a cultura estudada com as culturas dos alunos, mas passa por fazer esses alunos perceberem regras de comportamento e organização da interação existentes nas suas próprias culturas. (ANDRIGHETTI e SCHOFFEN, 2012, p.20).

Em vista disso, considero a leitura do artigo e a audição das quatro canções presentes nesta etapa fundamentais para complexificar a visão dos alunos sobre o funk carioca a partir do reconhecimento de características das diferentes vertentes existentes no gênero, a fim de que possam compreender melhor algumas das razões pelas quais esse estilo musical costuma atrair opiniões acirradas e sofrer preconceitos por parte de diferentes segmentos da sociedade (MEDEIROS, 2006; VIANA, 2010).

5.2.6 O que pensam sobre isso?

A seção "O Que Pensam Sobre Isso?" é um convite para o aluno se inteirar sobre o que outras pessoas pensam sobre o funk carioca. Propõe-se aos alunos que entrevistem dois brasileiros e dois estrangeiros para saber sobre suas apreciações, assim como que leiam outros comentários sobre o gênero, com o intuito de retomar as provocações iniciais realizadas no início da unidade.

No que diz respeito às entrevistas, a ideia é que os alunos conversem com pessoas de diferentes nacionalidades e idades a fim de que possam se deparar com opiniões diversas sobre o gênero musical. Por essa razão, as cinco perguntas sugeridas têm o intuito de descobrir o país de origem, a idade e o gosto musical do entrevistado, para então tratar do

funk carioca, do seu uso social e da sua opinião sobre esse estilo de música. Com base nos achados das entrevistas, propõe-se uma conversa em pequenos grupos para comparar as opiniões recolhidas e tentar relacioná-las com o perfil dos entrevistados no que se refere à nacionalidade, faixa etária e hábitos musicais. Desse modo, almeja-se que os alunos entrem em contato com diferentes pontos de vista, percebendo que as opiniões sobre esse gênero musical podem variar em função do perfil do ouvinte, para que possam ter mais insumos para construir sua própria opinião sobre o assunto.

De modo a complementar as informações obtidas através das entrevistas, a terceira tarefa envolve uma retomada da discussão realizada na primeira seção da unidade através da leitura de cinco comentários de um mesmo *thread* postados no *Facebook*[243] em resposta à seguinte pergunta: "Qual é a sua opinião sobre o funk carioca?". Conforme dito anteriormente, no início da unidade talvez os alunos ainda não tivessem conhecimentos prévios sobre o gênero para querer expor sua opinião ou opinar de modo informado na seção "Pra começar". Assim, espera-se que as discussões realizadas sobre as canções ouvidas e os textos lidos possibilitem que agora os alunos expressem uma opinião ou revejam as opiniões que tinham anteriormente e desenvolvam argumentos para poderem posicionar-se de forma mais crítica e autoral em relação aos comentários que irão ler.

Nesse sentido, as tarefas e questões propostas ao longo da unidade têm o intuito de possibilitar o conhecimento de características das letras e das músicas, a compreensão dos usos e funções sociais desse gênero, do que o mesmo significa para a sua comunidade musical e os valores a ele associados na sociedade onde circula. Dessa maneira, ao chegar à próxima seção, acredita-se que os alunos tenham construído conhecimentos que os permitam escrever um texto posicionando-se com relação ao tema estudado com base no que aprenderam, passando assim de uma participação mais periférica nos discursos que se constroem a partir do funk carioca para uma participação mais autoral (LAVE; WENGER, 1991).

5.2.7 Produção escrita

A produção final da unidade aqui apresentada convida os alunos a escreverem um comentário com a sua opinião sobre o gênero musical em estudo a ser efetivamente postado no *thread* extraído do *Facebook* lido na seção anterior ou no site "Estilos Musicais" para posicionar-se quanto ao funk carioca representar a cidade do Rio de Janeiro. Para dar conta

[243] https://pt-br.facebook.com/sociedaderacionalista/posts/698444480166065, último acesso em 12/7/2014. Ressalto que a página em questão é aberta mesmo para os que não têm conta nessa rede social.

dessa produção, os alunos terão que lançar mão do conhecimento *de* e *sobre* funk carioca construído a partir da leitura inicial de três comentários sobre o gênero, da audição e da discussão do *Rap da Felicidade* e de *Diretoria*, da leitura de textos biográficos sobre os compositores, da audição comentada de mais quatro canções, da leitura de um *post* sobre a trajetória e as diferentes vertentes existentes nesse gênero musical, das entrevistas realizadas e da leitura de mais cinco comentários, reagindo criticamente aos diferentes textos estudados (LUKE e FREEBODY, 1999; SCHLATTER, 2009; RIO GRANDE DO SUL, 2009)

Nesta seção, pode ser importante realizar um trabalho de revisão sobre estruturas de opinião e argumentação e também que proponha reflexões acerca da escolha de recursos expressivos apropriados para a escrita de comentários em uma rede social, abrindo espaço para a discussão sobre interlocução e propósitos, sobre o que é esperado ou considerado adequado nesse gênero. Essa discussão pode envolver aspectos relacionados à adequação ao formato (aceitação de comentários mais breves ou longos), à seleção de expressões/palavras para marcar posicionamentos, a questões de formalidade (uso de letras minúsculas no início de frase, frases sem pontuação) e à presença ou ausência de recursos que ajudem a marcar, no texto escrito, sentimentos e intenções como encantamento, raiva, surpresa, xingamentos, que nos textos orais geralmente são expressados pelo uso da linguagem em sua multimodalidade, através de recursos como entonação, volume de voz, gestos e caretas. Desse modo, procura-se também desenvolver o conhecimento linguístico do aluno, enfocando recursos linguísticos e expressivos que possam ser mobilizados para a realização da tarefa, indo ao encontro da ideia de que "[...] o movimento será da prática social para o 'conteúdo' (procedimento, comportamento, conceito) a ser mobilizado para poder participar da situação, nunca o contrário, se o letramento do aluno for o objetivo estruturante do ensino". (KLEIMAN, 2007, p. 6).

5.2.8 Conhecendo mais

Fechando a unidade didática aqui apresentada e analisada, alinhando-me à proposta dos RC (RIO GRANDE DO SUL, 2009) e do que proponho em Coelho de Souza (2009), esta última seção tem o propósito de fornecer meios para que os alunos possam ampliar seu repertório e seu conhecimento sobre o funk carioca através da sugestão de sites com informações sobre o gênero, além de indicar a audição de outros cantores e canções famosas para que possam "[...] ter uma visão ainda mais abrangente do que foi estudado e conhecer outras referências da música brasileira" (COELHO DE SOUZA, 2009, p. 32).

Foram sugeridos sites que trazem mais informações sobre a história do funk carioca, opiniões de estudiosos do gênero (como Hermano Vianna[244]) e dois vídeos: um documentário de curta duração sobre o gênero musical visto pelos moradores dos morros e da periferia da cidade do Rio de Janeiro e um debate entre um MC e um cantor e político brasileiro sobre o tema "O funk é uma música que veio pra ficar ou vai desaparecer?". Já com relação aos artistas e canções, foram selecionados canções e cantores considerados representativos de décadas e de vertentes diferentes, como Claudinho e Buchecha e MC Catra, além de canções mais recentes, como *Amor de chocolate*, de Naldo Benny, e *Show das poderosas*, da Anitta, que procuram mostrar como a batida do funk carioca está sendo reelaborada pelo mercado fonográfico em uma levada mais pop.

Neste capítulo, com o intuito de sistematizar e ilustrar a proposta pedagógica discutida no capítulo anterior, apresentei e analisei uma unidade didática que propõe a discussão sobre as práticas sociais mediadas pelo funk carioca através da audição comentada e do estudo de canções representativas de diferentes vertentes do gênero, seus usos sociais e valores atribuídos a elas por diferentes grupos sociais.

No próximo capítulo, retomo os objetivos da pesquisa e faço uma síntese das principais contribuições deste estudo para o ensino da canção em aulas de português como língua adicional.

[244] A dissertação de Hermano Vianna (1987) intitulada *O baile funk carioca: festas e estilos de vida metropolitanos*, citada anteriormente neste trabalho, é considerada um marco na história dos estudos sobre o gênero, visto ser o primeiro estudo universitário a abordar essa manifestação musical e cultural. Nela, Vianna faz um estudo etnográfico sobre os bailes funk na periferia e nos morros do Rio de Janeiro.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho discuti como o uso de canções no ensino de línguas, mais especificamente de PLA, pode promover o letramento literomusical dos educandos através de uma proposta pedagógica de caráter interdisciplinar para a abordagem de textos desse gênero do discurso. Para tanto, partindo da conclusão de que a canção é vista essencialmente como um gênero verbal (letra de música) em 16 livros didáticos de PLA publicados entre 1991 e 2010, procurei propor uma abordagem para o estudo da canção nas suas materialidades verbal e musical na ótica dos gêneros do discurso (BAKHTIN, [1952-1953] 2003). Após, alinhado à perspectiva dos Estudos de Letramento (STREET, 1984, 2006; BARTON, 2007 [1994]; KLEIMAN, 1995, 2008; SOARES, 2006 [1998]), discuti os conhecimentos que compõem o letramento nas práticas sociais nas quais a canção (e outros gêneros verbomusicais) medeia as (inter)ações dos participantes e nos discursos que se constroem a partir desses gêneros, o qual denominei letramento literomusical. Com base nessa discussão, propus um conjunto de cinco objetivos e orientações pedagógicas para a abordagem de canções em aulas de PLA e apresentei e analisei uma unidade didática tendo a canção de funk carioca como gênero estruturante como meio de ilustrar essa proposta pedagógica.

Neste trabalho, letramento literomusical é entendido como o estado ou condição daquele que, por construir e refletir sobre os sentidos de uma canção a partir das suas duas linguagens constitutivas e da sua articulação e por reconhecer o que representa para a sua comunidade musical (FABBRI, 1981), participa das práticas sociais e dos discursos que se constroem a partir de canções e posiciona-se criticamente em relação a elas. Isso envolve, por exemplo, reconhecer e interpretar as ações que estão sendo mediadas pela canção e, nessa interpretação, compreender os valores que a permeiam e a interlocução projetada. Assim, respondendo a pergunta norteadora desta pesquisa “como o uso de canções em aulas de PLA pode promover o desenvolvimento do letramento literomusical dos alunos?”, isso se dá a partir da elaboração de materiais didáticos que busquem: (a) desenvolver a compreensão da canção em estudo em relação ao gênero musical ao qual se afilia (elementos constitutivos da letra e música, sonoridade, interlocução, usos e funções sociais, comunidade musical, valores agregados); (b) formar ouvintes mais competentes, isto é, mais críticos e atentos às especificidades do discurso literomusical, através do desenvolvimento do conhecimento linguístico, literário, musical e literomusical e aprimorando as competências envolvidas na construção de sentidos da canção; (c) ampliar o repertório linguístico, musical e cultural dos educandos pela exposição a e estudo de canções de diferentes gêneros musicais, alargando seu

horizonte de escuta e permitindo que possam decidir escutar outros gêneros além dos que já estão em contato nas esferas em que circulam; (d) promover a apreciação e a fruição da canção através da prática de audições comentadas a fim de construir uma comunidade de ouvintes na qual se possa trocar impressões e interpretações sobre a canção em estudo; e (e) estimular a prática da competência literomusical para a produção/reconhecimento de efeitos de sentido produzidos pela articulação entre letra e música.

Com esta pesquisa, espero ter contribuído para uma compreensão mais aprofundada do gênero canção em sua materialidade literomusical e da diversidade de variantes existentes no gênero, cada uma com seus próprios usos e funções sociais, valores associados, ouvintes presumidos e contextos de produção, circulação e recepção. Na perspectiva defendida nesta tese, o pressuposto de que a canção é um discurso literomusical implica em estimular seu estudo e sua compreensão a partir de uma construção de sentidos que leve em conta suas duas linguagens constitutivas e os efeitos de sentido literomusicais produzidos pela sua articulação. Ademais, o entendimento de que a canção é também uma constelação de gêneros – na qual os diferentes gêneros musicais projetam interlocuções distintas, influindo, assim, nos seus contextos de produção, circulação e recepção – implica em uma abordagem da canção em aulas de (P)LA que busque situar a *canção de gênero musical* em seu contexto de produção e recepção a fim de ter mais insumos para uma compreensão de quem fala, para quem e com que propósito.

Saliento que a proposta da noção de *canção de gênero musical* como gênero do discurso, tal como proposta neste trabalho, não busca assumir uma perspectiva tipológica e/ou classificatória, vendo os gêneros como essencialmente caracterizados por suas propriedades formais, mas sim tem o objetivo de enfatizar a relação existente entre a afiliação de uma canção a um dado gênero musical, a comunidade musical a ele associada, a interlocução por ele projetada e as marcas discursivas presentes nas linguagens verbal e musical decorrentes dessa interlocução. Acredito que a compreensão da canção como constelação de gêneros possa ser produtiva no sentido de apontar para a multiplicidade existente nessa manifestação literomusical em termos da ampla variedade presente nos seus elementos constitutivos e de situações de interlocução projetadas, permitindo agrupar conceitualmente um conjunto de gêneros com características, usos e funções sociais tão diversos e compreender a sua relação entre si.

No que diz respeito ao conceito de letramento literomusical delineado neste trabalho, partindo do pressuposto de que “um letramento é sempre letramento em algum gênero, que precisa ser definido em termos dos sistemas de signos que o compõem, das tecnologias

materiais envolvidas, do contexto social de produção, circulação e uso desse gênero em particular" (LEMKE, 2010, p. 457), ele procura dar conta das especificidades das linguagens verbal e musical constitutivas da canção, mas, acima de tudo, busca enfatizar a dimensão social das práticas mediadas por canções, seus usos e funções sociais, concebendo-os como aspectos constituintes do próprio gênero. Nesse sentido, acredito que a noção de letramento literomusical aliada à noção de canção como constelação de gêneros, tal como discutidas neste trabalho, permitem vislumbrar a multiplicidade de práticas de letramento literomusicais diretamente relacionadas aos usos e funções sociais associadas aos diferentes gêneros *canção de gênero musical*, as quais podem variar em função do contexto sociocultural, do campo de atividade e de quando ocorrem e dos participantes que nelas se engajam. Em vista disso, como afirmei anteriormente, torna-se relevante a realização de estudos de cunho etnográfico e com uma perspectiva êmica sobre as ações dos participantes que possibilitem descrever as práticas de letramento literomusical e seus significados e valores, além dos usos e funções sociais de um determinado gênero *canção de gênero musical* para as suas comunidades de prática[245], como pode ser visto em estudos como Souza, A. (2009) e Lopes (2010)[246].

Mais especificamente no que se refere ao campo de estudos da Linguística Aplicada, ao qual este trabalho se afilia, penso que a relevância de pensarmos o uso de canções no ensino de línguas na perspectiva do letramento literomusical baseia-se no entendimento de que, na nossa sociedade contemporânea,

> [...] as fronteiras do que se considera letramento na escrita estão gradativamente se tornando difusas e que não se pode isolar o letramento na escrita de outras formas de construção de sentidos ao tentar compreender a complexidade das vidas das pessoas ou as demandas da educação e de outras esferas. (BARTON, 2007 [1994], p. 24)[247].

Assim, o que está sendo proposto neste trabalho é que as práticas de letramento escolares associadas à abordagem de canções em aulas de línguas passem a ser também práticas de letramento literomusical, no sentido de que não apenas a letra seja o objeto de estudo, mas que a música e os sentidos construídos a partir da sua articulação com a letra também o sejam.

---

[245] Segundo Lave e Wenger (1991, p. 98), "a comunidade de prática é um conjunto de relações entre pessoas, atividade e mundo, ao longo do tempo e em relação com outras comunidades de prática tangenciais e sobrepostas". No original: "*A community of practice is set of relations among persons, activity, and world, over time and in relation with other tangential and overlapping communities of practice*".

[246] Para esses estudos, Souza, A. (2009) e Lopes (2010) realizaram pesquisas de campo nas quais descrevem as práticas sociais relacionadas respectivamente ao hip hop e ao funk carioca, discutindo questões identitárias nelas envolvidas e práticas de letramento (e de letramento literomusical, embora não utilizem o termo) que ocorrem nas comunidades pesquisadas.

[247] *[...] the borders of what counts as printed literacy are becoming increasingly fuzzy and that one cannot isolate print literacy from other forms of meaning making when trying to understand the complexity of people's lives or the demands of education and other spheres.*

Em outras palavras, não se trata de transformar o uso de canções em aulas de línguas adicionais em aulas de música, mas de construir um espaço onde a sensibilização a diferentes elementos da linguagem musical e a fruição da canção como um todo se tornem tão relevantes quanto o estudo da letra da canção. Do mesmo modo, entendo a sala de aula de línguas adicionais como um espaço privilegiado para a desnaturalização de um ato tão corriqueiro como ouvir música, a fim de possibilitar ao educando um contato mais aprofundado com as diferentes camadas de significado presentes nas duas materialidades da canção.

Ressalto que os cinco objetivos pedagógicos para o uso de canções visando ao desenvolvimento do letramento literomusical propostos neste trabalho almejam orientar práticas pedagógicas que buscam uma compreensão mais ampla dos elementos imanentes e exógenos à canção. O entendimento da canção como gênero do discurso implica em propor a análise das práticas sociais associadas a ela. Isso quer dizer que questões como os participantes das interações mediadas pela canção, suas ações, seus valores e ideologias, lugares sociais que ocupam e estão ocupando no momento da interação, como lidam com representações sociais e estereótipos fazem parte do debate a ser proposto, do conhecimento a ser buscado e podem possibilitar que os alunos enxerguem a sua própria cultura com outros olhos, uma vez que a sala de aula de LA é

> [...] um espaço para reflexão, autonomia e sensibilização ao outro na busca por uma compreensão de sua própria realidade e de uma ampliação de sua participação em práticas sociais onde a língua estrangeira e as práticas de leitura e escrita são produtos culturais e simbólicos valorizados. (SCHLATTER, 2009, p. 12).

Acredito que uma das implicações das discussões e reflexões realizadas nesta pesquisa diz respeito à formação de professores, não apenas de PLA, mas de língua materna e outras línguas adicionais. Infelizmente, por diferentes razões, dentre elas a ausência da música como componente curricular obrigatório da escola básica até recentemente, pode-se dizer que a grande maioria dos professores[248] em formação inicial que agora estão nos cursos de Letras não teve acesso a aulas de música no decorrer da sua formação escolar. Por esse motivo, algumas das propostas discutidas neste trabalho podem parecer um pouco distantes da realidade desses professores e também dos que já estão exercendo a profissão.

Em vista disso, acredito que para um aproveitamento ainda maior do potencial pedagógico que a canção pode oferecer, seria interessante que o professor de línguas adicionais pudesse aprimorar seu conhecimento musical e ampliar seu entendimento sobre a canção, seja durante sua formação inicial, em disciplinas específicas sobre o uso de canções

[248] Principalmente os que estudaram em escolas públicas.

no ensino de línguas[249], de didática da língua ou de prática de docência, e/ou em iniciativas de formação continuada, através de oficinas e minicursos, como os mencionados na introdução deste trabalho. Nessas oportunidades, entendo que se torna relevante tratar não apenas das particularidades do uso de canções em aulas de línguas e seus possíveis objetivos pedagógicos, mas também promover a audição comentada de diferentes canções e instrumentalizar o professor com noções básicas da área da música, possibilitando que tenha mais recursos para tornar-se ele próprio um ouvinte mais atento e interessado em buscar entendimentos mais aprofundados sobre as práticas sociais mediadas por canções nas quais ele já participa ou nas quais deseje ou precise participar. Acredito que com esse conhecimento ele terá mais recursos para definir quais elementos verbais, literários, musicais e literomusicais podem ser relevantes para serem discutidos ou problematizados na abordagem de uma canção em sala de aula.

Da mesma forma, é importante ter em mente a possibilidade de parcerias com músicos e professores de música, que, enquanto interlocutores mais proficientes no que tange ao conhecimento musical, podem ajudar o professor de línguas a selecionar os recursos musicais que sejam mais relevantes para a compreensão da canção em estudo. Mais especificamente em contextos educacionais onde a música faz parte do currículo escolar, o trabalho interdisciplinar envolvendo as disciplinas de língua materna ou adicional, literatura e música pode permitir uma abordagem mais rica de textos desse gênero em sala de aula, na qual cada matéria pode enfocar os recursos expressivos que lhe são objeto de estudo, evidenciando, assim, a multimodalidade da canção. Desse modo, o trabalho colaborativo pode contribuir não apenas para a formação do aluno, mas também para a formação mútua desses profissionais.

Entretanto, saliento que, mesmo sem ter tido oportunidades de realizar um estudo formal em música ou de desenvolver um conhecimento mais aprofundado sobre a linguagem musical, o professor de línguas possui recursos para uma compreensão dessa linguagem decorrentes da sua participação em práticas sociais mediadas por canções (e por outros gêneros verbomusicais). Em outras palavras, mesmo sem ter estudado teoria musical, "[...] todos nós temos condições de compreender a linguagem musical" (STEFANI, 1989, p. 59).

Para concluir, através da discussão e da proposta pedagógica apresentada nesta tese, espero ter estimulado o interesse por novos estudos sobre o uso da canção no ensino de línguas, especialmente no de PLA, que levem em conta a sua dupla materialidade e seus usos e funções sociais, uma vez que "o interesse pedagógico pela canção deve representar uma

[249] Como a disciplina "O ensino de línguas estrangeiras e a canção em sala de aula" oferecida no curso de Letras da Universidade Federal de Santa Maria, por exemplo.

consciência cada vez maior da grande importância da nossa produção literomusical na constituição da identidade e da história do país" (COSTA, 2002, p. 119). Por fim, além de trabalhos sobre o uso de canção no ensino de línguas, pode ser interessante desenvolver pesquisas que abordem o videoclipe como gênero discursivo, levando em conta sua tripla materialidade, ou seja, a verbal, a musical e a imagética, procurando compreender como essas linguagens reforçam, atenuam e subvertem os significados uma das outras nos textos que materializam esse gênero multimodal, e como abordá-lo de modo mais aprofundado no ensino de (P)LA.

REFERÊNCIAS

ABELEDO, M. O. L. *Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ALDERSON, J. C.; LUKMANI, Y. Cognition and reading: cognitive levels as embodied in test questions. *Reading in a foreign language,* 5, 2, 1989, p. 253-270.

ALMEIDA, A. N. Leitura em língua estrangeira como evento de letramento: integrando teoria e prática. *Cadernos La Salle (Canoas),* v. 14-2, 2007, p. 35-52.

AMOS, T. *American doll posse songbook.* New York: Sword and Stone Publishing, 2007.

ANDRIGHETTI, G. H. *A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

_____.; SCHOFFEN, J. R. Vivenciando Língua e Cultura: sugestões para práticas pedagógicas em Português como Língua Adicional. In: SCHOFFEN, J. R; KUNRATH, S. P.; ANDRIGHETTI, G. H.; SANTOS, L. G. (Orgs.). *Português como Língua Adicional: Reflexões para a Prática Docente.* 1 ed. Porto Alegre, 2012, p. 17-44.

APPLE, M. W.; CHRISTIAN-SMITH, L. K. The politics of the textbook. In: _____. *The politics of the textbook*. New York, NY: Routledge, 1991.

ARAÚJO, J. C. *Os Chats: uma Constelação de Gêneros na Internet.* Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

_____. A organização constelar do gênero chat. In: *Anais da XX Jornada Nacional de Estudos Linguísticos.* João Pessoa: Ideia, 2004, p. 1279-1292.

BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. *Tarefas da educação linguística no Brasil*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 5(1), 2005, p. 63-81.

BAKHTIN, M. *Problemas da Poética de Dostoievski.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010 [1929].

_____. Gêneros do Discurso. In: _____. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

_____. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: _____. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 307-335.

_____. Discurso no Romance. In: _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance.* São Paulo: HUCITEC, 2002, p. 71-210.

_____.; VOLOSHINOV, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 2009.

BARBOSA, N. C. *Língua e canção: proposta de tarefa com canção no ensino de português como língua adicional.* Monografia (Graduação em Letras), Porto Alegre Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

BARBOSA, L. M. A. Apontamentos sobre a utilização da música popular brasileira na aula de português para estrangeiros. In: *Anais do IV Congresso da Sociedade Internacional de Português - Língua Estrangeira*. Rio de Janeiro - RJ: PUC-Rio, 2001. v. 1.

BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language.* Malden/Oxford: Blackwell Publishing, 2007[1994]

_____.; HAMILTON; M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M; IVANIC, R. (Orgs.) *Situated literacies: reading and writing in context*. Padstow: TJ International Ltd, 2000.

BIZON, A. C. C.; FONTÃO, E. *Estação Brasil: Português para Estrangeiros.* Campinas: Editora Átomo, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, Códigos e suas tecnologias.* Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais*. *Linguagens, códigos e suas tecnologias.* Brasília: MEC/SEMT, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRITTO, L. P. L. *Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento*. Calidoscópio, Vol. 5, Nº. 1, 2007, p. 24-30.

_____. *A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1997.

BULLA, G. S.; GARGIULO, H.; SCHLATTER, M. Organización general de materiales didácticos para la enseñanza online de las lenguas: el caso del Curso de Español- Portugués para el Intercambio (CEPI). In: *II Jornadas Internacionales deTecnologías aplicadas a la enseñanza de Lenguas*, UNC., 2009.

CAMARGOS, G. T. de P. Letra de música: um gênero de grafia e som. In: DELL'ISOLLA, R. L. P. (Org.). *Nos domínios dos Gêneros Textuais*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, v. 1, 2009, p. 14-18.

CARETTA, A. A. *A canção e a cidade: estudo dialógico discursivo da canção brasileira e seu papel na constituição do imaginário da cidade de São Paulo na primeira metade do século XX*. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Departamento de Linguística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____. A amplificação na canção popular brasileira. In: CUNHA, C. L; PIRIS, E. L.; CARLOS, J. T (Org.). *Abordagens metodológicas em estudos discursivos*. São Paulo: Paulistana Editora, 2010, p. 51-63.

_____. A canção e a cidade: um estudo discursivo sobre a metropolização da cidade de São Paulo na canção popular brasileira da primeira metade do século XX. In: GARCIA, B. R. V.; CUNHA, C. L; PIRIS, E. L.; FERRAZ, F. S. M.; GONÇALVES SEGUNDO, P. R. (Orgs.). *Análises do Discurso - O diálogo entre as várias tendências na USP*. São Paulo: Paulistana Editora, 2009. Disponível em: http://www.epedusp.org Acesso em 23/7/2011.

_____. As formas da canção nas diversas esferas discursivas. *Estudos Linguísticos*. São Paulo, v. 37, n. 3, set/dez de 2008, p. 17-24.

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

CASTRO, P. B de *Produção escrita: encontros e desencontros entre os livros didáticos de português do Brasil para estrangeiros e o exame Celpe-Bras*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

CEREJA, W. Significação e tema. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Letramento: uma discussão sobre implicações de fronteira conceituais. *Educação e Sociedade*, v. 33, n. 118, jan/mar, 2012, p. 291-305.

CÍCERO, A. Letra de canção e poesia. *Vaia*, Porto Alegre, p. 3, abril de 2011.

COELHO DE SOUZA, J. P. Canção: letra e música no ensino de português como língua adicional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 9, 2012, Rio de Janeiro. *Anais…* Rio de Janeiro, 2012, p. 1-17.

_____. *Canção Brasileira: proposta de material didático para um curso de Português como Língua Adicional.* 2009. Monografia (Graduação em Letras), Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

_____.; ANDRIGHETTI, G. H. *A canção de funk carioca no ensino de português como língua adicional: uma proposta de material didático.* No prelo.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática.* São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, N. B. da. A letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: Ângela Paiva Dionísio; Anna Rachel Machado; Maria Auxiliadora Bezerra. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 107-121.

_____. Canção popular e ensino da língua materna: o gênero canção nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. In: *Linguagem Em (Dis)Curso*, UNISUL, Tubarão, Santa Catarina, v. 4, n. 1, 2003, p. 5-18.

CRANMER, D.; LAROY, C. *Musical Openings Using music in the language classroom.* Essex: Longman Group UK Limited, 1992.

DAYRELL, J. O rap e o funk na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n.01, 2002, p. 117-136.

DELL' ISOLA, R. L. P; ALMEIDA, M. J. A. *Terra Brasil: Curso de Língua e Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

DESCARDECI, M. A. A. S. *Pedagogia e letramento: questões para o ensino de língua materna.* 2002. Disponível em http://www.boaaula.com.br/iolanda/producao/me/pubonline/descardeciart.html. Acesso em 16/6/2013.

DINIZ, L. R. A. *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira.* Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

DOMÍNGUEZ, M. E. *Suena el Rio. Entre tangos, milongas, murgues e candombes: músicos e gêneros rio-platenses em Buenos Aires.* Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade de Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

DOURADO, H. A. *Dicionário de termos e expressões da música.* São Paulo: Ed. 34, 2008.

DOURADO, M. R. S.; POSHAR, H. F. de A. A cultura na educação linguística do português como LE. *Letra Magna* (Online), v. 04, 2007, p. 1-16.

ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, v. 18, 1987, p. 335-356.

FABBRI, F. A theory of musical genres: two applications. In: HORN, D.; TAGG, P. (Orgs) *Popular Music Perspectives.* Göteborg and Exeter: International Association for the Study of Popular Music (IASPM), 1981, p. 52-81.

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

FARIA, M. *A canção portuguesa na aula de PLE.* Dissertação (Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, 2009.

FERNANDES, G. R. R.; FERREIRA, T. de L. S. B.; RAMOS, V. L. *Muito Prazer*. Barueri, São Paulo: DISAL, 2008.

FIGUEIROA, C. F. da M. *A canção: um objeto (inter)cultural de aprendizagem na aula de PLE (nível A1.2).* (Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, 2011.

FIORIN, J. L. *Introdução ao Pensamento de Bakhtin.* São Paulo: Ática, 2008.

FONTÃO; E.; COUDRY, P. *Fala Brasil*: português para estrangeiros. Campinas: Pontes, 1995.

FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 21, 2002, p. 5-41.

FREIRE FILHO, J.; HERSCHMANN, M. Funk carioca: entre a condenação e a aclamação na mídia. *ECO-PÓS*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, agosto/dezembro, 2003, p. 60-72.

GADA, A. L. C. *A canção no livro didático de língua portuguesa.* Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

GARCEZ, P. M. Cultura invisível e variação cultural na fala-em-interação social: o que os educadores da linguagem têm a ver com isso. In: Indursky, F. & Campos, M. do C. *Discurso, Memória, Identidade*. Coleção Ensaios. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2000, p. 495-516.

GIBBONS, P. *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the midstream classroom.* Portsmouth, NH: Heinemann, 2002.

GOBBI, D. *A música como estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa.* Dissertação (Mestrado em Letras) – Mestrado Interinstitucional em Estudos da Linguagem, Universidade de Caxias do Sul e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (Org.) *Linguistic Anthropology: a reader.* Oxford: Blackwel, 2001 [1982], p. 318-342.

HERMETO, M. *Canção popular brasileira e ensino de história: palavras, sons e tantos sentimentos.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

JOUVE, V. *Por que estudar literatura?* São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado Aberto, 1995.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, Vol. 32, Nº. 53, 2007, p. 1-25.

_____. Os Estudos de Letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, v. 8, n. 3, set./dez. 2008. p. 487-517.

KRESS, G. *Literacy in the new media age.* New York: Routledge, 2003.

_____.; VAN LEEWUEN, T. *Reading images: the grammar of visual design.* London; New York: Routledge, 1996.

LACERDA, V. N. *O ensino do gênero canção em aulas de língua portuguesa: um estudo de educação linguística.* Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

LAIGNIER, P. Contradições do funk carioca: entre a canção popular massiva e a sedução contra-hegemônica. In: NP Comunicação e Culturas Urbanas, Módulo 1 - Sessão 3 - Campo Cultural, Mídia e Mercado Articulados à Urbanidade - XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2008, Natal. Anais do XXXI Congresso de Ciências da Comunicação. São Paulo: Intercom, 2008. v. XXXI.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Digital literacies: concepts, policies and practices.* New York: Peter Lang, 2008.

LAROCA, M. N. de C.; BARA, N.; CUNHA, S. M. da *Aprendendo Português do Brasil*: *um curso para estrangeiros*. Campinas: Pontes, 2003.

LARSON, J.; MARSH, J. *Making literacy real: theories and practices for learning and teaching*. Los Angeles: Sage, 2005.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation.* Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEA, M. R. Academic literacies: a pedagogy for course design. In: *Studies in Higher Education*, vol. 29, nº 6. p. 739-756, 2004.

_____.; STREET, B. Student writing in higher education: an academic literacies approach. In: *UK Studies in Higher Education*, 23(2), 1998. p. 157-172.

_____.; STREET, B. The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, 45(4), 2006. p. 368-377.

LEITE, C. A. B. *Catulo, Donga, Sinhô e Noel: a formação da canção popular urbana no Brasil.* Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

LEITE, Y; CALLOU, D. *Como falam os brasileiros.* Rio de Janeiro: Jorge Zarah Editor, 2005.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, 49(2), Jul./Dez. 2010, p. 455-479.

LILLIS, T. *Student writing: access, regulation, desire*. London: Routledge, 2001.

LIMA, E. E. O. F *et al*. *Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros.* São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1991/2005.

_____ *et al. Novo Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros.* São Paulo: EPU, 2008/2009/2010.

_____.; IUNES, S. A. *Português Via Brasil – Um Curso Avançado para Estrangeiros*. São Paulo: EPU, 2005.

_____.; _____. *Falar... Ler... escrever... Português: um Curso para Estrangeiros.* São Paulo: EPU, 1999.

_____.; _____.; LEITE, M. R. *Diálogo Brasil: curso intensivo de português para estrangeiros*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2003.

LOPES, Adriana Carvalho. *Funk-se quem quiser no batidão negro da cidade carioca.* Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

LUKE; A.; FREEBODY, P. *Further notes on the four resources model.* 1999. Disponível em http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html Acesso em 26/5/2013.

_____.; _____. Literacies programs: debates and demands in cultural text. *Prospect: Australian Journal of TESOL¸* 5(7), 1990, p. 7-16.

MAIA, L.E. *Quereres de Caetano Veloso: da canção à Canção.* Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MCCARTHY, M. Re-thinking "Music" in the context of education. In: REGELSKI, T. A; GATES, J. T. (Org.) *Music education for changing times: guiding visions for practice.* Dordrecht: Springer, 2010.

MAMMI, L. Canção do exílio. In: NESTROVSKI, A.; MAMMI, L.; TATIT, L. *Três canções de Tom Jobim.* São Paulo: Cosac Naify, 2004.

MARCUSCHI, L.A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: A.P. DIONISIO; M.A. BEZERRA (Orgs.), *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro, Lucerna, 2001, p. 46-59.

_____. Marcadores conversacionais no português brasileiro: formas posições e funções. In: *Português culto falado no Brasil.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1989, p. 281-321.

MARRA, P. S. *As paisagens sonoras do Brás: reapropriações da cultura popular na linguagem musical.* Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

MATTOS, F. L. *Análise Musical IV Apostila.* Polígrafo da disciplina de Análise Musical IV, 2007.

MEDAGLIA, J. *Música Impopular. São Paulo: Global, 2003.*

MEDEIROS, J. *Funk carioca: crime ou cultura? O som dá medo. E prazer.* São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2006.

MINAS GERAIS. *Proposta Curricular*: Português: ensinos fundamental e médio. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2009.

MÜGGE, E. *Ensino médio e educação literária: propostas de formação do leitor.* Tese (Doutorado em Literatura Brasileira, Portuguesa e Luso-africana) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

NAPOLITANO, M. *História & Música – história cultural da música popular.* 3. ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NECKEL, M. *A prática de leitura da música popular brasileira e seus gêneros: uma abordagem interdisciplinar.* (Mestrado em Linguística Aplicada) Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

NESTROVSKI, A. O samba mais bonito do mundo. In: NESTROVSKI, A.; MAMMI, L.; TATIT, L. *Três canções de Tom Jobim.* São Paulo: Cosac Naify, 2004.

OLIVEIRA, L. X. de *O swing do samba: uma compreensão do gênero do samba-rock a partir da obra de Jorge Ben Jor.* Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

PALOMBINI, C. Música dançante africana norte-americana, soul brasileiro e funk carioca: uma bibliografia. *Seminário Música Ciência e Tecnologia*, v. 3, 2008, p. 53-62.

PAPEN, U. *Adult literacy as social practices: more than skills.* New York: Routledge, 2005.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008

PAULA, L. de. A imagem do som da canção brasileira contemporânea: uma produção artística e industrial. In: *Congresso Nacional de Linguagens em Interação*, 2, 2008, Maringá. *Anais...* Maringá: Clichetec, 2008. p. 1766-1774.

PAULINO, G. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 17, n. 1, 2004, p. 47-62.

_____.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, T. M. K; ZILBERNAM, R. (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PEREIRA, C. F. *As representações socioculturais e sociolinguísticas dos personagens de duas séries didáticas de inglês.* (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

PENNA, M. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 13, set. 2005, p. 7-16.

_____, Dó, ré, mi, fá e muito mais: discutindo o que é música. Ensino de Arte: revista da Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo, [s.l.], ano 2, n. 3, p. 14-17, 1999. Disponível em http://www.oocities.org/br/leonardoabviana/maurapenna.htm. Acesso em 24/4/204.

PIEDADE, A. T. C. Jazz, música brasileira e fricção de musicalidades. In: XV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música - ANPPOM, 2005, Rio de Janeiro. *Anais do XV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música* - ANPPOM, 2005.

_____. Brazilian Jazz and Friction of Musicalities. In: TAYLOR, E. A. (Org.). *Jazz Planet*. Jackson: University Press of Mississippi, 2003. p. 41-58.

_____; FALQUEIRO, A. M. A retórica musical da MPB: uma análise de duas canções brasileiras. *DaPesquisa: Revista de investigação em artes*, v. II, nº 2, julho de 2007. Disponível em http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume2/numero2/musica/Acacio%20-%20Allan.pdf. Acesso em 20/02/2012.

PONCE, M. H. O. de; BURIM, S. R. B. A; FIORISSI, S. *Tudo Bem? Português para a nova geração*. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2000/2010.

_____.; _____.; _____. *Bem Vindo! A língua portuguesa no Mundo da Comunicação*. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação do Estado, Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Vol. I. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação do Estado, Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Vol. II. Porto Alegre: SE/DP, 2009a.

RODRIGUES, R. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. Ed. Parábola: São Paulo, 2005.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. Ed. Parábola: São Paulo, 2005.

_____. Letramento escolar em três práticas: perspectivas para a multivocalidade. *Revista da ANPOLL*. Florianópolis, n.11, jul/dez, 2001, p. 235-262.

SÁ, S. P. de. Som de preto, de proibidão e tchuchucas: o Rio de Janeiro nas pistas do funk carioca. In: PRYSTHON, A.; CUNHA, P (Org.). Ecos urbanos: a cidade e suas articulações midiáticas. Porto Alegre: Sulina, 2008, v. 1, p. 53-73.

SACRISTÁN, J. G. Dez Teses sobre a Aparente Utilidade das Competências em Educação. In: SACRISTÁN, J. G. et al. *Educar Por Competências: O que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 13-63.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo – Língua Portuguesa.* São Paulo, SEE, 2008.

SCHLATTER, M.. *O ensino de língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento.* Calidoscópio, vol.7, n. 1, p. 11-23, jan/fev 2009.

_____.; GARCEZ, P. M. *Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês.* Erechim: Edelbra, 2012.

SCHOFFEN, J. R. *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras.* Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SCHROEDER, S. C. N. A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 21, mar. 2009, p. 44-52.

_____.; SCHROEDER, J. L. Música como discurso: uma perspectiva a partir da filosofia do círculo de Bakhtin. *Música em perspectiva.* Curitiba, V. 04, 2011, p. 127-153.

SEVERIANO J.; MELLO, Z. H. *A canção no tempo: 85 anos de músicas brasileiras, vol. 2: 1958-1985.* São Paulo: Ed. 34, 2002.

SILVA, L. V. B. da *A canção regional gaúcha: escutando a letra e lendo a melodia.* Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre, 2009.

SIMÕES, L. J.; RAMOS, J. W.; MARCHI, D.; FILIPOUSKI, A. M. *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim, RS: Edelbra, 2012.

SOARES, M. *Português: uma proposta para o letramento*. Livro do Professor. São Paulo: Moderna, vols. 1-4, 1999.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros.* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. *Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura*. Educação &

Sociedade, Campinas, Vol. 23, Nº. 81, p. 143-160, 2002.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

SOUZA, A. L. S. *Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip hop*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SOUZA, J. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, mar. 2004, p. 7-11.

SOUZA, P. F. de. *Canções na abordagem de aspectos culturais no ensino-aprendizagem do português do Brasil para estrangeiros.* Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Federal Fluminense, 2010.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula.* São José do Rio Preto: Objetos educacionais do acervo digital da Unesp: 2011. Disponível em: http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf Acesso em 29/7/2013.

STEFANI, G. *Para entender a música.* Rio de Janeiro: Globo, 1989.

STREET, B. *Literacy in Theory and Practice.* Cambridge: CUP, 1984.

_____. Autonomous and Ideological Models of Literacy: Approaches from New Literacy Studies. In: *Media Anthropology Network*. Disponível em: http://www.media-anthropology.net/street_newliteracy.pdf. Acesso em 03/02/2013.

_____. The future of 'social literacies'. In: BAYNHAM, M.; PRINSLOO, M. (Orgs.) *The future of literacy studies.* Houndmills: Palgrave Macmillan, 2009, p. 21-37.

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente.* São Paulo: Moderna, 2003.

_____.. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education.* London: Routledge, 1994.

TATIT, L. *O século da canção.* Cotia: Ateliê Editorial, 2008.

_____. *Todos entoam*. São Paulo: Publifolha, 2007.

_____. Elementos para a análise da canção popular. *Cadernos de Semiótica Aplicada,* v. 1, nº 2, dezembro de 2003.

_____. *Cancionista: compositor de canções no Brasil.* São Paulo: Ed. da USP, 1996.

_____. *A canção: eficácia e encanto.* São Paulo: Atual, 1986.

TERRA, R.; CALIL, R. *Uma noite em 67*. São Paulo: Planeta, 2013.

TEZZA, C. C. *Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo*. Rio de Janeiro: Editora Rocco Ltda., 2003.

TONELLI, F. *O gênero musical samba como conteúdo cultural no ensino de PLE: uma experiência com aprendentes hispanofalantes*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2012

TROTTA, F. *Música e mercado: a força das classificações.* Revista Contemporanea. V. 3 n.2, 2005.

_____. *Gêneros musicais e sonoridade: construindo uma ferramenta de análise.* Revista Ícone, v. 10, n. 2, 2008.

TROUCHE, L. M. G. Interfaces culturais no ensino de português para estrangeiros. *Cadernos do CNLF (CiFEFil)*, v. VII, n. 8, 2004, p. 101-109.

_____.; JÚDICE, N. P. M. Tópicos em português como lingua estrangeira. *Cadernos do CNLF* (CiFEFil), v. IX, n.· 5, 2005.

ULHÔA, M. T. *Métrica Derramada: tempo rubato ou gestualidade na canção brasileira popular*, 2006. Disponível em http://www.unirio.br/mpb/UlhoaTextos/MétricaDerramadaRubatoGestualidade(Havana2006).pdf. Acesso em 05/12/2010.

_____. *Novos ritmos e nomes: Marisa Monte, Carlinhos Brown, Manguebeat, Rap.* s/d Disponível em http://www.dc.mre.gov.br/imagens-e-textos/revista-textos-do-brasil/portugues/revista11-mat17.pdf. Acesso em 07/03/2011.

VIANA, L. R. O Funk no Brasil: música desintermediada na cibercultura. *Sonora*, v. 3-5, 2010, p. 3-23.

VIANNA, H. P. *O baile funk carioca: festa e estilos da vida metropolitanos.* Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1987.

_____, Funk e cultura popular carioca. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro. vol. 3, n. 6. 1990, p. 244- 253.

VOLOSHINOV, V. N. Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Circulação restrita. n/d [1926].

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WAZLAWICK, P.; MAHEIRIE, K. Entre letras, música & prosa: a produção de sentidos e da obra musical por autores e ouvintes cocriadores. *Informática na Educação*, v. 10, 2007, p. 49-66.

WISNIK, J. M. *O som e o sentido.* São Paulo: Cia das Letras, 2004.

_____. *Sem receita: ensaios e canções*. São Paulo: Publifolha, 2004a.

APÊNDICE A – Breve apresentação das coleções analisadas

- Aprendendo Português do Brasil

Editada pela primeira vez em 1991, a obra *Aprendendo Português do Brasil* (LAROCA; BARA; CUNHA, 2003) é dirigida a alunos iniciantes no estudo do idioma e visa a "dar condições ao aluno estrangeiro de dominar, em pouco tempo, as estruturas fundamentais da Língua Portuguesa, nas modalidades oral e escrita" (LAROCA; BARA; CUNHA, 2003, s/p). A coleção compõe-se de livro de atividades, livro do professor e livro-texto, sendo as unidades deste último divididas em sete seções, intituladas *Motivação, Diálogo, Conteúdo Gramatical, Aplicação, Expansão Vocabular, Atividades* e *Leitura Complementar*.

- Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros – Volumes 1 e 2

A série *Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros* (LIMA *et al*, 1991; 2005) compreende dois volumes, cada um composto por livro do aluno, livro de exercícios, manual do professor, glossários em diferentes línguas e cassetes de áudio. Conforme os autores, os livros têm como público-alvo alunos adolescentes e adultos de qualquer nacionalidade e procuram oferecer subsídios para uma compreensão do país e do povo brasileiro através de "informações e considerações sobre o Brasil, sua gente e seus costumes [que] permeiam todo o material, estimulando a reflexão intercultural" (LIMA *et al*, 1991, p. 3). As unidades dividem-se em quatro etapas: *A*, que introduz o tema norteador das discussões; *B*, que traz exercícios sobre os recursos linguísticos estudados; *C*, que procura expandir a comunicação do aluno; e *D*, que busca desenvolver a compreensão oral e escrita dos alunos.

- Bem-Vindo! A língua portuguesa no Mundo da Comunicação

Abrangendo vinte unidades que têm entre seus objetivos abordar um pouco da cultura, da história e da sociedade do Brasil, a coleção *Bem Vindo! A língua portuguesa no Mundo da Comunicação* (PONCE; BURIM; FIORISSI, 2009) é direcionada para jovens adultos e adultos desde o nível iniciante até o pós-intermediário. A coleção inclui livro do aluno, livro de exercícios em diferentes edições para alunos falantes de línguas de origens distintas (como anglo-saxônicas, asiáticas e latinas), livro do professor e quatro CDs e propõe-se a "suprir a grande necessidade de um material dinâmico e interativo cujo foco central é a *comunicação*" (PONCE; BURIM; FIORISSI, 2009, s/p, grifo das autoras).

- Diálogo Brasil: Português para Estrangeiros

Diálogo Brasil: Curso Intensivo de Português para Estrangeiros (LIMA; IUNES; LEITE, 2003) é uma coleção direcionada a alunos adultos que engloba desde as noções mais básicas da língua portuguesa até o nível intermediário-superior. Composta por manual do professor, livro-texto, livro de exercícios e material de áudio, as 15 unidades dos livros visam a "transmitir ao aluno competências linguísticas que correspondam à sua necessidade de comunicar-se corretamente em linguagem coloquial, em situações cotidianas, tanto profissionais quanto sociais, no campo oral [...] e no da escrita [...]" (LIMA; IUNES; LEITE, 2003, p. IX).

- Estação Brasil: Português para Estrangeiros

Destinada a alunos que já atingiram um nível intermediário de conhecimento do idioma, *Estação Brasil: Português para Estrangeiros* (BIZON; FONTÃO, 2005) estrutura-se a partir de quatro temáticas - questões culturais, cidadania e cotidiano, trabalho e qualidade de vida e linguagens – consideradas pelas autoras de interesse para esse público-alvo. Para tratar desses temas, foram selecionados textos provenientes de diferentes suportes, como livros, revistas e jornais, a fim de propiciar "um trabalho com diferentes fontes de linguagem" no qual os textos "são explorados por meio de atividades de caráter discursivo, que não apenas visam à compreensão e produção oral e escrita do aluno, mas à integração e respeito às diferenças interculturais" (BIZON; FONTÃO, 2005, p. 5).

- Fala Brasil

Fala Brasil (FONTÃO; COUDRY, 1995), coleção composta por livro do aluno, caderno de exercícios e fitas cassete, foi idealizada para ser utilizada por falantes de qualquer idioma para o estudo da língua portuguesa em grupo ou individual. Os autores destacam que a abordagem dada ao estudo da gramática é "feita com base no uso efetivo da língua" e que "a apresentação da cultura brasileira [ocorre] em situações da vida cotidiana" (FONTÃO; COUDRY, 1995, s/p). Das 15 unidades que compõem o livro-texto, 10 incluem uma seção intitulada *Música*, na qual são apresentadas letras de canções brasileiras.

- Falar... Ler... Escrever... Português: um Curso para Estrangeiros

Reelaboração do livro *Falando... Lendo... Escrevendo... Português: um Curso para Estrangeiros* publicado em 1981 pelas mesmas autoras, *Falar... Ler... escrever... Português:*

um Curso para Estrangeiros (LIMA; IUNES, 1999) tem como objetivo "proporcionar a um público estrangeiro um método ativo, situacional para a aprendizagem de língua portuguesa, visando à compreensão e expressão oral em nível de linguagem coloquial correta" (LIMA; IUNES, 1999, p. IX). A coleção é composta por livro-texto, livro de exercícios e cassetes de áudio e pretende levar os alunos iniciantes até o nível intermediário. As oito últimas unidades do livro-texto incluem uma seção intitulada *Intervalo*, a qual pretende funcionar como "uma pausa, com provérbios, poesias, *canções* que instruem de forma mais prazerosa, pois estão, aparentemente, menos engajados com a evolução gramatical" (LIMA; IUNES, 1999, grifo meu).

- Muito Prazer

Formado por livro-texto e CD de áudio, *Muito Prazer* (FERNANDES; FERREIRA; RAMOS, 2008) é um curso para alunos principiantes e intermediários de qualquer nacionalidade que desejam aprender português para comunicar-se com fluência e acurácia. O livro compreende 20 unidades que se dividem em três lições e uma parte final que revisa os conteúdos trabalhados. As unidades estruturam-se em torno de temas que, conforme as autoras, são "de grande interesse e utilidade para qualquer aluno que queira aprender a língua portuguesa falada no Brasil e entrar em contato com os costumes dos brasileiros" (FERNANDES; FERREIRA; RAMOS, p. 17).

- Novo Avenida Brasil - Volumes 1, 2 e 3

A série *Novo Avenida Brasil* (LIMA *et al*, 2008, 2009, 2010) é uma atualização da coleção *Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros* e procura levar o aluno do nível inicial até o final do intermediário. Além das modificações relacionadas ao projeto gráfico e à atualização de informações que haviam se tornado defasadas, de acordo com os autores, houve também a redivisão dos conteúdos em três livros a fim de aproximar-se dos níveis sugeridos pelo Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas e a união do livro-texto e do livro exercícios em uma única edição. Diferentemente da coleção em que se baseia, as unidades desta série dividem-se em cinco etapas (A, B, C, D e E), sendo que essa última tem como objetivo expandir o vocabulário do aluno.

- Português Via Brasil - Um Curso Avançado para Estrangeiros

Português Via Brasil – Um Curso Avançado para Estrangeiros (LIMA; IUNES, 2005), única das obras investigadas voltada para estudantes desse nível de conhecimento da

língua, é uma edição revisada e ampliada com relação à sua primeira edição de 1990. O livro busca "levar um aluno pré-avançado a um alto nível de proficiência linguística, dando-lhe, ao mesmo tempo, visão ampla da cultura brasileira, através de textos que enfocam paisagens e usos e costumes regionais" (LIMA; IUNES, 2005, s/p). Para tanto, as suas dez unidades abordam textos de diferentes gêneros discursivos, inclusive gêneros literários (como crônicas, contos e poemas), e trechos de obras clássicas da literatura brasileira.

- Terra Brasil: Curso de Língua e Cultura

Voltado para alunos principiantes e aqueles que já possuem algum conhecimento do idioma, *Terra Brasil: Curso de Língua e Cultura* (DELL' ISOLA; ALMEIDA, 2008) é composto por 12 unidades, que se constroem a partir de temas e dividem-se em onze seções, dentre as quais a *Sons da terra*, a qual inclui sugestões de canções para serem escutadas e links para o acesso às letras na Internet. Conforme as autoras, a obra abrange "diálogos, uso comunicativo, tarefas, textos para leitura, atividades de escrita e de produção de texto, compreensão auditiva, fonética, aspectos culturais e sistematização gramatical" (DELL' ISOLA; ALMEIDA, 2008, s/p).

- Tudo Bem? Português para a nova geração – Volume 1 e 2

Única das séries analisadas direcionada especialmente para jovens a partir dos 11 anos de idade, *Tudo Bem? Português para a nova geração* (PONCE; BURIM; FIORISSI, 2000, 2010) é composta por dois volumes e pelos respectivos CDs de áudio. A coleção propõe-se a ensinar "o Português falado no Brasil pelo adolescente brasileiro, enfatizando a linguagem coloquial com as necessárias referências à gramatica normativa" (PONCE; BURIM; FIORISSI, 2000, s/p) e estrutura-se em 10 unidades que integram atividades de escrita, leitura, compreensão oral e conversação presentes no dia-a-dia do jovem brasileiro.

APÊNDICE B – Unidade didática

O FUNK CARIOCA É A CARA DO RIO DE JANEIRO?

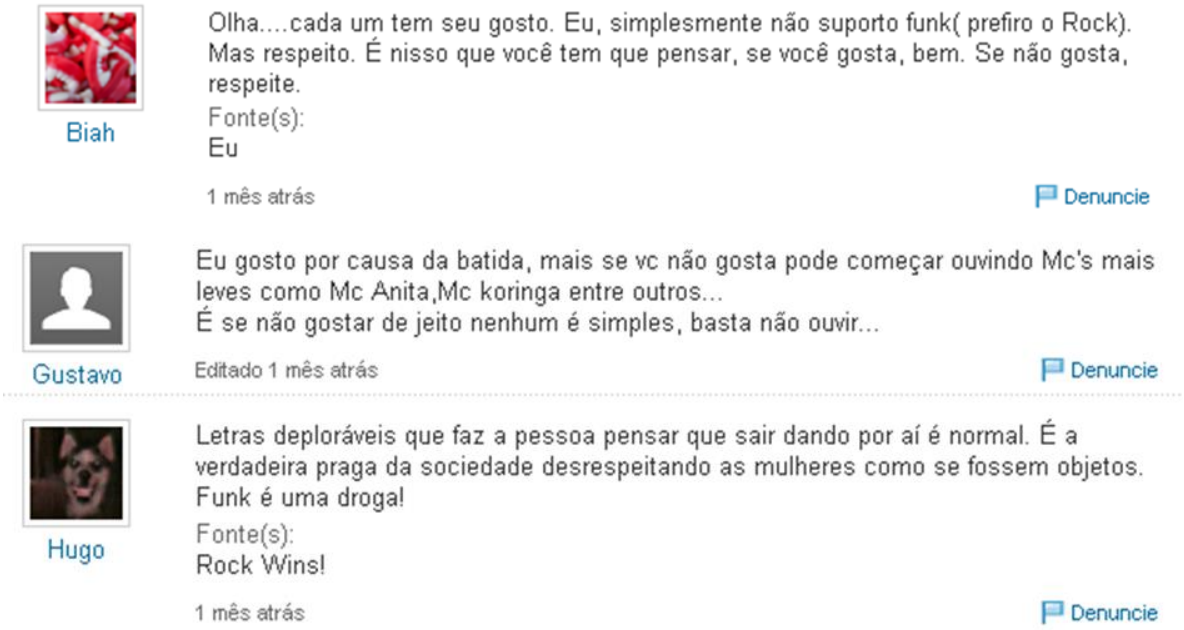
I – Pra Começar

1) Converse com o seu colega sobre as seguinte perguntas:

a) Que tipo de música você associa com Brasil? E com Porto Alegre? Por quê?
b) O que você conhece sobre o Rio de Janeiro?
c) Que gêneros musicais você acha a cara dessa cidade? Por quê?
d) Você já ouviu falar em funk carioca? O que você sabe sobre esse tipo de música (como e onde surgiu, que objetivos tinha/tem, quem eram/são seus ouvintes, que temas são tratados nas suas canções)?

2) Leia os comentários abaixo postados no site Yahoo Respostas (https://br.answers.yahoo.com/) em resposta à pergunta "Qual é a sua opinião sobre o funk?" e converse com seu colega sobre as questões abaixo:

a) O que as opiniões a seguir revelam sobre o funk carioca?
b) As pessoas abaixo gostam ou não gostam de funk carioca? Como você chegou a essa conclusão?
c) Com base no que você já conhece de funk carioca, você concorda ou discorda das opiniões lidas? Por quê?



Fonte: http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20130418170039AAY0Q8g

II – Conhecendo a Canção – Rap da Felicidade

1) Você vai ouvir o refrão da canção "Rap da Felicidade" de Cidinho & Doca, lançada em 1994. Ouça e complete a tabela abaixo. Depois compare suas respostas com as dos colegas, justificando suas impressões.

Instrumentos (1 / 2 / 3 / ...)	Andamento (rápido / médio / lento)	Vocal (cantado / falado / gritado /...)	Sensação (felicidade / tristeza / saudade / ...)	Propósito (dançar / relaxar / ...)

2) Ouça novamente o refrão da canção. Converse com o professor e os colegas sobre as questões a seguir:

a) Qual é a função do refrão em uma canção?
b) O que diz o refrão desta canção? Como você chegou a essa conclusão?
c) O cantor repete uma mesma palavra algumas vezes. Que palavra é essa? Que sensação isso provoca em você?
d) Qual é a função do verso "Fé em Deus, DJ" neste refrão? Como ele se relaciona com a música?

3) As palavras na caixa abaixo foram retiradas da letra da canção. Após analisá-las, que imagens elas trazem a você? Com base no título da canção, no refrão que você escutou e nas palavras abaixo, sobre o que você acha que trata a canção? Compare suas respostas com as dos colegas.

favela	diversão	oração	bailes	pobre	alegria	violência
tiros de metralhadora		tristeza	rico	santa protetora	casa grande e bela	

4) Agora leia a letra da canção e complete as lacunas com as palavras listadas na questão anterior. A seguir, ouça a canção e confira as suas escolhas. As palavras que você utilizou foram as mesmas que as da letra original?

Rap da Felicidade

Letra e Música: MC Cidinho & Doca

REFRÃO
Eu só quero é ser feliz
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar

Fé em Deus, DJ

Eu só quero é ser feliz
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar

Mas eu só quero é ser feliz, feliz, feliz, feliz, feliz, onde eu nasci
E poder me orgulhar e ter a consciência que o pobre tem seu lugar

Minha cara autoridade, eu já não sei o que fazer
Com tanta _____ eu sinto medo de viver
Pois moro na _____ e sou muito desrespeitado
A _____ e _____ aqui caminham lado a lado

Eu faço uma _____ para uma _____
Mas sou interrompido a _____
Enquanto os _____ moram numa _____

O _____ é humilhado, esculachado na favela

Já não aguento mais essa onda de violência
Só peço à autoridade um pouco mais de competência

REFRÃO

_____ hoje em dia, não podemos nem pensar
Pois até lá nos _____ eles vêm nos humilhar

Ficar lá na praça que era tudo tão normal
Agora virou moda a violência no local
Pessoas inocentes, que não tem nada a ver
Estão perdendo hoje o seu direito de viver

Nunca vi cartão postal que se destaque uma favela
Só vejo paisagem muito linda e muito bela
Quem vai pro exterior da favela sente saudade
O gringo vem aqui e não conhece a realidade

Vai pra zona sul, pra conhecer água de coco
E o pobre na favela, vive passando sufoco
Trocaram a presidência, uma nova esperança
Sofri na tempestade, agora eu quero a bonança

O povo tem a força, precisa descobrir
Se eles lá não fazem nada, faremos tudo daqui

5) Sobre o que trata a canção? As suas expectativas sobre a canção se confirmaram?

6) Leia os versos abaixo. Segundo a letra, como era o cotidiano na favela? O que mudou?

> "Diversão hoje em dia, não podemos nem pensar / Pois até lá no baile eles vem nos humilhar /
> Ficar lá na praça que era tudo tão normal / Agora virou moda a violência no local /
> Pessoas inocentes, que não tem nada a ver / Estão perdendo hoje o seu direito de viver"

7) Leia os versos que seguem. Que paralelos o narrador traça entre a favela e o "exterior da favela"? Você compreende a quem/o que ele está se referindo quando diz "gringo" e "zona sul"?

> "Nunca vi cartão postal que se destaque uma favela / Só vejo paisagem muito linda e muito bela /
> Quem vai pro exterior da favela sente saudade / O gringo vem aqui e não conhece a realidade /
> Vai pra zona sul, pra conhecer água de coco / E o pobre na favela, vive passando sufoco"

8) O "nós" a quem o narrador se refere em "(*nós*) não podemos nem pensar" (2ª estrofe – linhas 1 e 2) é o mesmo de "(*nós*) faremos tudo aqui" (2ª estrofe – linha 18)? Como você chegou a essa conclusão?

9) O "eles" a quem o narrador se refere em "*Eles* vêm nos humilhar" (2ª estrofe – linhas 3 e 4) é o mesmo de "se *eles* lá não fazem nada" (2ª estrofe – linha 18)? Como você chegou a essa conclusão?

10) De que modo o narrador retrata a vida na favela? Quais são os seus sentimentos com relação a ela? Como você chegou a essa conclusão?

11) Na sua opinião, o ponto de vista do narrador sobre a vida no morro é otimista, pessimista ou realista? Por quê?

12) A quem o narrador está se dirigindo através da canção? Com que propósito?

13) Agora que você sabe do que trata a canção, você acha que a letra combina com a música? Por quê?

III – Conhecendo a Canção – Diretoria

1) Você vai ouvir um trecho da canção "Diretoria" de MC Sapão, lançada em 2003. Ouça e complete a tabela abaixo e depois compare com a do seu colega. Lembre-se de justificar suas impressões.

Instrumentos (1 / 2 / 3 / ...)	Andamento (rápido / médio / lento)	Vocal (cantado / falado / gritado /...)	Sensação (felicidade / tristeza / saudade / ...)	Propósito (dançar / relaxar / ...)

2) Com base no trecho que você escutou e no título da canção, sobre o que ela trata? Compare a sua opinião com a do seu colega.

3) Agora ouça a canção até o fim e acompanhe a letra. As suas expectativas se confirmaram?

Diretoria

Letra e Música: MC Sapão

REFRÃO
O natural do Rio é o **batidão**
a **playboyzada** e os **manos** do morrão

funkeiro é nós com muita disciplina
www.com Brasília[250]
quero ouvir, vamo lá...

Diretoria tá de pé, é nós, **mané,** esse é o funk do Rio de Janeiro
o lema é paz, justiça, liberdade
100% humildade, sem neurose e sem **caô**, é

Vida de **MC** que eu tô vivendo,
vou levando no talento para a vida melhorar
o clima aqui está díficil
se liga meu amigo não vou parar de cantar

eu peço a Deus para que olhe por nós
prlom bom bom bom bom (2X)
Já perdi vários amigos mas não calarão a minha voz
fala que é nós, é

sou guerreiro, sou certo e não admito falha
Favela é só **papo reto**, não somos fãs de canalha
sou guerreiro, sou certo e não admito falha
Favela é só papo reto, não somos fãs de canalha

4) Qual é função do verso "Quero ouvir, vamo lá..." na canção? Como ele se relaciona com a música?

5) É muito comum encontrar gírias nas letras de funk. Você compreende as palavrar em destaque na letra? Relacione-as com seus significados na coluna da direita.

a) Batidão	( ) mentira
b) Mané	( ) verdade
c) Caô	( ) Mestre de Cerimônia, funkeiro
d) MC	( ) amigos, parceiros
e) Papo reto	( ) jovens de famílias com mais dinheiro que passam o tempo em diversões
f) Manos	( ) cara
g) Playboyzada	( ) funk

6) Como você entende o refrão da canção? O que ele nos diz sobre a relação entre o funk carioca e a cidade do Rio de Janeiro? E sobre os manos e a playboyzada?

7) De que modo o narrador descreve sua vida? Ele parece otimista com a sua situação? Como você chegou a essa conclusão?

8) Com base na letra da canção, o que o funk carioca representa para o MC? E para a favela?

9) Observe os versos a seguir retirados da letra da canção. Os "*nós" e* "*eles*" retratados nesta canção são os mesmos da canção anterior? Justifique sua resposta.

"Funkeiro é *nós* com muita disciplina"
"Diretoria tá de pé, é *nós*, mané**,** esse é o funk do Rio de Janeiro"
"Eu peço a Deus para que olhe por *nós*"
"Já perdi vários amigos mas (e*les*) não calarão a minha voz"
"Favela é só papo reto, (*nós*) não somos fâs de canalha"

[250] Nova Brasília é uma favela que fica dentro do Complexo do Alemão, na cidade do Rio de Janeiro.

10) A quem o narrador está se dirigindo através da canção? Com que propósito?

11) O tipo de linguagem utilizado nas duas canções é o mesmo? Como isso se relaciona com a resposta da pergunta anterior?

12) Agora que você sabe do que fala a canção, você acha que a letra combina com a música? Por quê?

IV – Refletindo sobre as Canções – o Funk Carioca e os MCs

1) Ouça novamente as duas canções e retome as suas respostas às questões dadas nos quadros na seção II e III. As suas impressões ainda são as mesmas? O que mudou?

2) Você acha que as canções poderiam ser usadas para outros propósitos? Quais?

3) Você acha que as letras dessas canções poderiam ser cantadas em algum outro gênero musical? Por quê?

4) O que essas canções têm em comum na letra e na música? O que elas têm de diferente?

5) Você gostou das canções? Por quê? Em que situações você ouviria essas canções?

6) Você já tinha ouvido falar de MC Sapão e MC Cidinho & Doca? Leia a abertura do artigo sobre Cidinho & Doca adaptado da Wikipedia e complete a tabela abaixo:

Nomes verdadeiros	
Local de origem	
Temas das canções	
Canções famosas	

Cidinho & Doca é um dueto de funk carioca formado por Sidney da Silva (**MC Cidinho**) e Marcos Paulo de Jesus Peixoto (**MC Doca**) com origem na favela Cidade de Deus, em Jacarepaguá, no Rio de Janeiro e influências do proibidão. Entre suas músicas mais famosas estão canção "Rap das Armas" e "Rap da Felicidade (Eu só quero é ser feliz...)" de 1994. Na época já famosa, o "Rap das Armas" era vetado nas rádios porque cita inúmeras armas de grosso calibre e de guerra, sendo cantada como referência por traficantes do Comando Vermelho, que dominava a região da Cidade de Deus até a instalação da UPP. Ao mesmo tempo, Cidinho e Doca faziam sucesso com canções pedindo paz, amor, humildade, numa época em que os bailes funk eram famosos pelas brigas generalizadas entre os chamados "Lado A" e "Lado B", com direito a espancamentos no "corredor polonês". Com o lançamento do filme Tropa de Elite a música ganhou notoriedade novamente, sendo a trilha sonora principal do filme. Também foi lançada nos Estados Unidos e Portugal. Outros singles da dupla são "Rap da Cidade de Deus" e "É o Bonde da CDD",

Fonte: texto adaptado de http://pt.wikipedia.org/wiki/Cidinho_e_Doca

Glossário

Miami Bass – tipo de hip hop popular nos EUA nos anos 1980 e 1990 que utiliza uma batida de

dança continuada e dançante e que às vezes possui letras com forte conteúdo sexual. **Proibidão** – subgênero do funk carioca que exalta a violência e o tráfico de drogas. **Comando Vermelho** – organização criminosa do Rio de Janeiro **UPP** – Unidade de Polícia Pacificadora

7) Busque na internet informações sobre o MC Sapão. Que comparações podem ser feitas com a trajetória de Cidinho & Doca?

8) A leitura dos textos falando sobre os MCs trouxe uma perspectiva diferente sobre as canções estudadas? Por quê?

V – Ouvindo Música

1) Para ampliar seu conhecimento sobre como o funk se relaciona com diferentes práticas sociais, você vai escutar mais quatro canções. Acompanhe a letra e preste atenção na música para preencher a tabela abaixo com as suas impressões.

Canção	Instrumentos (1 / 2 ou 3 / 4 ou +)	Andamento (rápido / médio / lento)	Sensação (felicidade / saudade /...)	Propósito (dançar / relaxar / ...)	Algo que chamou a sua atenção
1. Rap das Armas					
2. Me leva					
3. O Baile Todo					
4. Boladona					

2) As impressões foram parecidas para as quatro canções? Diferentes? Por que você acha que isso aconteceu?

3) Compare as quatro canções que você acabou de ouvir com "Rap da Felicidade" e "Diretoria"? Elas causaram impressões semelhantes? Diferentes? O que as seis canções têm em comum com relação à música e à letra? O que elas têm de diferente?

4) Leia o texto abaixo extraído do site "Estilos Musicais" que apresenta a trajetória do gênero funk carioca desde o seu surgimento nos anos 1980. Você consegue identificar as canções que você ouviu com as suas respectivas correntes na história deste gênero musical? Compare sua opinião com a do colega.

Do Soul ao batidão – Funk carioca: o ritmo que virou a cara do Rio de Janeiro

O *funk* é famoso nas comunidades do rio de janeiro

O ***funk* carioca** é um gênero musical que nasceu no Rio de Janeiro, principalmente nas favelas. Apesar do nome, é bem diferente do *funk* original dos Estados Unidos. A partir dos anos 80, o *funk* carioca sofreu influência do *Freestyle* e do ***Miami Bass***, que trazia músicas mais erotizadas e batidas mais rápidas.

As primeiras gravações do ***funk* carioca** eram feitas pelos próprios cantores, em versões gravadas por eles mesmos. Só depois de um certo tempo, suas músicas começaram a tocar nas rádios, quando viram que estavam começando a fazer sucesso. Uma das regravações mais famosas é de "Rock das Aranhas", de Raul Seixas. Também tiveram outras **paródias**, gravações de cantores do *latin freestyle*, como Corell DJ, Stevie B e muitos outros MC's. Este gênero musical serviu como inspiração para a criação do *funk melody*.

Com a popularização do *funk* no Brasil, os **bailes**, que antes eram realizados em clubes, começaram a acontecer nas ruas. Eram formados por duas equipes, onde se confrontavam disputando quem tinha a melhor aparelhagem, o melhor DJ e qual tinha o grupo mais fiel. Nessa ocasião, surge o **DJ Malboro,** uma das pessoas mais importantes para o movimento *funk*.

Formando sua própria identidade

Conforme foi crescendo o número de *raps*/melôs gravados em português, o *funk* carioca começou os anos 90 formando a sua **identidade própria**. Começa-se a criar letras que refletem o dia a dia das comunidades ou fazem exaltação a elas (muitos desses *raps* surgiram de concursos de ***raps***, que aconteciam dentro das comunidades).

O estilo musical e os bailes *funk* ficaram cada vez mais populares. Concomitantemente, o *funk* começa a ser alvo de críticas e preconceito. Não só por ter surgido nas comunidades, mas também porque muitos destes **bailes** eram conhecidos como bailes de corredor, onde os grupos de diferentes comunidades se dividiam em dois grupos, os lados A e B, e geralmente terminavam em **brigas** entre si (alguns casos com mortes), que acabavam trazendo uma imagem mais negativa ao movimento *funk*.

Por conta disso, sempre havia ameaças de **proibição** dos bailes, o que causou uma "conscientização" maior, através de *raps*, que propagavam a paz entre os grupos, como a música "Som de preto".

Novas vertentes do *funk* carioca

Com isso, surge uma nova vertente do *funk* carioca, o ***funk melody***, que tem músicas mais melódicas e temas mais **românticos**, sendo mais fiel ao *freestyle* americano e acabou fazendo sucesso no Brasil.

Destacando-se nesta primeira fase estão:

- Latino
- Copacabana *Beat*
- Mc Marcinho
- Mc Bob Rum

A partir de 1995, o *rap* começou a ganhar mais rádios, inclusive as estações AM. Com isso, chegou às áreas com **maior poder aquisitivo** do Rio. A *Furacão 2000*, baseado no programa americano *Soul Train*, começou a exibir um programa na CNT que fez sucesso, trazendo os maiores sucessos do *funk* e ganhando uma **edição nacional**.

Buchecha, que era da dupla Claudinho & Buchecha

Ao mesmo tempo, outra corrente do *funk* começou a ganhar as comunidades cariocas, o "proibidão". Em sua maioria, possui temas relacionados ao **tráfico,** exaltando grupos locais ligados ao crime e provocando grupos rivais. Mas essas músicas são cantadas somente dentro das **comunidades.**

No final dos **anos 90,** começaram a aparecer músicas também com conotação **sexual**. Esse tema, que gerou músicas com letras sensuais e vulgares, começou a ganhar força e atingiu seu auge nos anos 2000.

Uma das cantoras que fez mais sucesso nessa fase, que foi o tema de um **documentário europeu,** é a cantora **Tati Quebra-Barraco**, que deu mais força às mulheres, com temas em suas letras falando da resistência à dominação masculina, sempre colocando a mulher sobre o controle de todas as situações.

O *funk* enfim, por lei, foi considerado como um **movimento cultural e musical,** de origem popular do Rio de Janeiro. A Assembléia Legislativa do Rio de janeiro aprovou este projeto, que foi lançado pelos deputados **Wagner Montes** e **Marcelo Freixo**. Isto aconteceu em setembro de 2009.

O *funk* carioca é geralmente criticado por não ter muita **criatividade**, às vezes com letras vulgares e obscenas, com apologia a drogas, crimes, tráfico e sexualidade, tudo isso para fazer sucesso.

Fonte: http://estilosmusicais.wordpress.com/origemdofunk/funkcarioca/

5) Alguma informação do texto chamou a sua atenção? Qual? Por quê?

6) De acordo com o texto, a que atividades sociais o funk está relacionado? Que valores o funk tem para as pessoas que curtem esse gênero musical? E para as que não curtem?

7) Por que você acha que o título diz que o funk carioca virou a cara do Rio de Janeiro? Qual era a cara do Rio de Janeiro antes? Você concorda que tenha mudado? Para quem? Por quê?

8) E no seu país, existem gêneros musicais que retratam a realidade de grupos similares aos estudados nesta unidade? Quais? De que forma eles fazem isso (ritmo, letra, dança, temas abordados, etc.)?

9) Você poderia relacionar algum gênero musical com a cara do seu país? Ou a cara de alguma cidade do seu país? Qual? Por que é assim?

10) Conte para os colegas sobre algum/alguns gêneros musicais contemporâneos e populares no seu país. Como você pode relacionar esse(s) gênero(s) com o seu contexto histórico e social? Quais são as atividades sociais relacionadas a ele? Quem valoriza esse gênero musical? Quem o desprestigia? Por quê?

VI – O Que Pensam Sobre Isso?

1) Agora que você sabe mais sobre o funk carioca e as práticas sociais associadas a esse gênero, vamos ver o que as pessoas pensam sobre este tipo de música? Entreviste dois brasileiros e dois estrangeiros perguntando a eles:

a) De onde você é?
b) Quantos anos você tem?
c) Que tipo de música vocês costuma ouvir?
d) Você costuma ouvir funk carioca? Em que ocasiões?
e) Você gosta de funk carioca? Por quê?

2) Compare as opiniões que você recolheu com as dos seus colegas. O que elas têm de parecido? O que elas têm de diferente? Vocês concordam com elas?

3) Leia as seguintes opiniões sobre o funk carioca extraídas de um thread no Facebook e converse com o seu colega sobre as seguintes perguntas:

a) As pessoas abaixo gostam ou não gostam de funk carioca? Como você chegou a essa conclusão?
b) Você concorda ou discorda das opiniões lidas? Por quê?

Fonte: https://pt-br.facebook.com/sociedaderacionalista/posts/698444480166065

VII - Produção Escrita

1) Escreva um comentário se posicionando a respeito do funk carioca para ser postado no *thread* que você leu na questão anterior. Você pode explicar sua opinião com base nas discussões realizadas ao longo desta unidade.

2) O funk carioca é a cara do Rio de Janeiro? Escreva um comentário a ser postado no site "Estilos Musicais" se posicionando em relação a essa questão e ao título do texto que você leu na seção V. Você pode explicar sua opinião com base nas discussões realizadas ao longo desta unidade.

VIII – Conhecendo Mais

Aqui você pode encontrar alguns sites com mais informações sobre os diferentes tipos de funk carioca e sua relação com diferentes atividades sociais. Além disso, sugerimos alguns artistas e canções caso você queira ampliar seu repertório com alguns funks que tiveram muito sucesso no país.

Sites recomendados
http://pt.wikipedia.org/wiki/Funk_carioca
http://www.dicionariompb.com.br/funk/dados-artisticos
http://www.overmundo.com.br/overblog/o-funk-proibidao
http://farofafa.cartacapital.com.br/2013/08/05/kombi-revela-o-funk-como-movimento-de-resistencia/
http://ultimosegundo.ig.com.br/cultura/musica/2014-07-16/desafio-ig-o-funk-e-uma-musica-que-veio-para-ficar-ou-vai-desaparecer.html

Outros Artistas e Canções Famosas

MC Catra - Adultério
Furacão 2000 - Só um tapinha
Claudinho e Buchecha – Quero te encontrar
MC Leozinho - Ela só quer dançar
Naldo Benny – Amor de Chocolate
Anitta – Show das Poderosas

LETRAS

Rap das Armas

Letra e música: Cidinho e Doca

Parapapapapapapapapa
Paparapaparapapara clack bum
Parapapapapapapapapa

Morro do Dendê é ruim de invadir
Nós, com os Alemão, vamos se divertir
Porque no Dendê eu vou dizer como é que é
Aqui não tem mole nem pra DRE
Pra subir aqui no morro até a BOPE treme
Não tem mole pro exército civil nem pra PM
Eu dou o maior conceito para os amigos meus
Mas Morro Do Dendê também é terra de Deus

Fé em Deus, DJ
Vamo lá

Parapapapapapapapapa
Parapapapapapapapapa
Paparapaparapapara clack bum
Parapapapapapapapapa

Morro do Dendê é ruim de invadir
Nós, com os Alemão, vamos se divertir
Porque no Dendê eu vou dizer como é que é
Aqui não tem mole nem pra DRE
Pra subir aqui no morro até a BOPE treme
Não tem mole pro exército civil nem pra PM
Eu dou o maior conceito para os amigos meus
Mas Morro Do Dendê também é terra de Deus

Vem um de AR15 e outro de 12 na mão
Vem mais um de pistola e outro com 2oitão
Um vai de URU na frente escoltando o camburão
Tem mais dois na retaguarda mas tão de Glock na mão
Amigos que eu não esqueço nem deixo pra depois
Lá vem dois irmãozinho de 762
Dando tiro pro alto só pra fazer teste
De ina-ingratek, pisto-uzi ou de winchester
É que eles são bandido ruim e ninguém trabalha
De AK47 e na outra mão a metralha
Esse rap é maneiro eu digo pra vocês,
Quem é aqueles cara de M16
A vizinhança dessa massa já diz que não aguenta
Na entrada da favela já tem ponto 50
E se tu toma um pá, será que você grita
Seja de ponto 50 ou então de ponto 30
Mas se for Alemão eu não deixo pra amanhã
Acabo com o safado dou-lhe um tiro de pazã
Porque esses Alemão são tudo safado
Vem de garrucha velha dá dois tiro e sai voado
E se não for de revolver eu quebro na porrada
E finalizo o rap detonando de granada

Parapapapapapapapapa, valeu
Paparapaparapapara clack bum

Vem um de AR15 e outro de 12 na mão
Vem mais um de pistola e outro com 2oitão
Um de URU na frente escoltando o camburão
Tem mais dois na retaguarda mas tão de Glock na mão
Amigos que eu não esqueço nem deixo pra depois
Lá vem dois irmãozinho de 762
Dando tiro pro alto só pra fazer teste
De ina-ingratek, pisto uzi ou de winchester
A vizinhança dessa massa já diz que não aguenta
Nas entradas da favela já tem ponto 50
E se tu toma um pá será que você grita
Seja de ponto 50 ou então de ponto 30
Esse rap é maneiro eu digo pra vocês
Quem é aqueles cara de M16
Mas se for Alemão eu não deixo pra amanhã
Acabo com o safado dou-lhe um tiro de pazã
Porque esses Alemão são tudo safado
Vem de garrucha velha dá dois tiro e sai voado
E se não for de revolver eu quebro na porrada
E finalizo o rap detonando de granada

Me Leva

Letra e música: Latino

Moça, eu não sei mais o que pensar
A razão que fez nos separar
Será o destino quem quis assim?
Só eu sei como é duro suportar
A dor no peito por me deixar
Seu coração falará por mim

Oh, baby, me leva
Me leva, que eu te quero, me leva
Me leva, que o futuro nos espera
Você é tudo que eu sempre quis

Oh, baby, me leva
Me leva, que eu te quero, me leva
Me leva, que o futuro nos espera
Seu coração falará por mim
Oh, baby girl, me leva

Moça, lembro tudo que passou
Entre nós somente o que restou
Foram as lembranças do nosso amor
E agora convivo com essa solidão
Que dói demais no coração
Pra você eu canto essa canção

Oh, baby, me leva
Me leva, que eu te quero, me leva
Me leva, que o futuro nos espera
Você é tudo que eu sempre quis

Oh, baby, me leva
Me leva, que eu te quero, me leva
Me leva, que o futuro nos espera
Seu coração falará por mim
Oh, baby girl, me leva

Me leva
Me leva

Você é tudo que eu sempre quis

O Baile Todo

Letra e música: Bonde do Tigrão

São as cachorras
As preparadas
As popozudas
O baile Todo

pula, sai do chão
Esse é o bonde do tigrão
Libera a energia
E vem pro meio do salão
O baile está tomado
Eu quero ver você dançar
Tá tudo dominado
E o planeta vai gritar

só as cachorras
as preparadas
as popozudas
o baile todo

Vou provar que sou tigrão
Vou te dar muita pressão
Quando vejo um popozão
Rebolando no salão

Não consigo respirar
Fico louco para pegar
Melhor tu se preparar
Que o tigrão vai te ensinar

Agora é ruim de tu fugir
Que o tigrão vai te engolir
Se tu corre por aqui
Eu te pego logo ali

Eu vou lutar até o fim
Vou trazer você pra mim
Eu te chamo bem assim

Boladona

Letra e música: Tati Quebra Barraco

Na madruga boladona,
Sentada na esquina.
Esperando tu passar
Altas horas da matina
Com o esquema todo armado,
Esperando tu chegar
Pra balançar o seu coreto
Pra você de mim lembrar

Sou cachorra, sou gatinha, não adianta se esquivar
Vou soltar a minha fera, eu boto o bicho pra pegar

Boladona