



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

VERÔNICA DE FÁTIMA GOMES DE MOURA

PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES DO ESTUDO POÉTICO
DA CANÇÃO POPULAR BRASILEIRA
NO ENSINO DE LITERATURA NO NÍVEL MÉDIO

JOÃO PESSOA
2009



VERÔNICA DE FÁTIMA GOMES DE MOURA

**PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES DO ESTUDO POÉTICO
DA CANÇÃO POPULAR BRASILEIRA
NO ENSINO DE LITERATURA NO NÍVEL MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Doutora em Letras, área de concentração Linguagem e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. José Edílson Amorim.

JOÃO PESSOA
2009

M929p Moura, Verônica de Fátima Gomes de

Perspectivas e possibilidades do estudo poético da canção popular brasileira no ensino de literatura no nível médio / Verônica de Fátima Gomes de Moura - João Pessoa, 2009.

178f. il.:

Orientador: Prof. Dr. José Edílson Amorim

Tese (Doutorado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras - da Universidade Federal da Paraíba– UFPB.

1. Ensino de Literatura 2. Ensino Médio 3. Canção Popular Brasileira 4. Texto Poético I. Título.

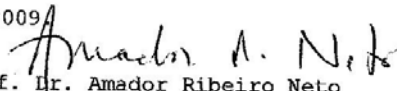
CDU: 869.0(81)(043)

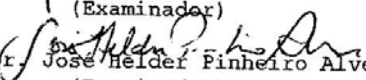


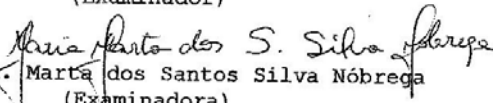
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ATA DE DEFESA DE TESE DE DOUTORADO DA ALUNA
VERÔNICA DE FÁTIMA GOMES DE MOURA

Aos cinco dias do mês de junho do ano de dois mil e nove, às quatorze horas e trinta minutos, realizou-se na Sala 504 das dependências do CCHLA, a sessão pública de defesa de Tese intitulada: "Perspectivas e Possibilidades do Estudo Poético da Canção Popular Brasileira no ensino de Literatura no Nível Médio" apresentado pela aluna Verônica de Fátima Gomes de Moura, Mestre em Letras pela UFPB, que concluiu os créditos exigidos para obtenção do título de DOUTOR EM LETRAS, área de Concentração em Linguagem e Ensino, segundo encaminhamento da Profa. Dra. Liane Schneider Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB e segundo os registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação da Pós-Graduação. O Prof. Dr. José Edilson do Amorim (PPGL/UFPB), na qualidade de orientador, presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte os Professores Doutores Amador Ribeiro Neto (PPGL/UFPB), José Helder Pinheiro Alves (PPGL/UFPB), Marta dos Santos Silva Nóbrega (UFCG), Márcia Tavares Silva (UFRN) e na suplência Prof.Dr. Antônio Moraes de Carvalho (UFCG). Dando início aos trabalhos, o(a) Senhor(a) Presidente Prof. Dr. José Edilson do Amorim, convidou os membros da Banca Examinadora para comporem a mesa. Em seguida foi concedida a palavra a doutoranda para apresentar uma síntese de sua Tese, após o que foi argüida pelos membros da Banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição, os examinadores deram o parecer final sobre a Tese, à qual foi atribuído o seguinte conceito: APROVADA COM DISTINÇÃO. Proclamados os resultados pelo Prof. Dr. José Edilson do Amorim, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos, e para constar eu Prof. Dr. José Edilson do Amorim, (Secretária ad hoc) lavrei a presente ata que assino juntamente com os membros da Banca Examinadora. João Pessoa, 05 de junho de 2009.

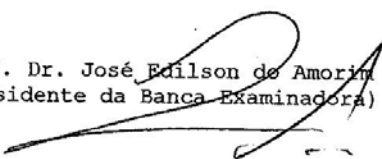

Prof. Dr. Amador Ribeiro Neto
(Examinador)


Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves
(Examinador)


Profa. Dra. Marta dos Santos Silva Nóbrega
(Examinadora)


Profa. Dra. Márcia Tavares Silva
(Examinadora)

Prof.Dr. Antônio Moraes de Carvalho
(Suplente)


Prof. Dr. José Edilson do Amorim
(Presidente da Banca Examinadora)

JOÃO PESSOA
2009

DEDICO

À **Maria Luísa**, “*fonte de mel nuns olhos de gueixa*”.

Minha Filha, de quem quero sempre ser “*um aprendiz do seu amor*”.

É para ti Luísa, pois desde que nasceste “*Deus me ensinou uma nova Canção*”¹.

Ao meu amado **Genival**, pessoa que “*se encanta mais com a rede que com o mar*”,

e quem, “*quando não tinha nada eu quis,*

quando tudo era ausência, esperei

quando o olho brilhou entendi

quando me chamou eu vim

quando vi você me apaixonei.”²

Aos meus pais, **Aloísio** e **Hilda**, e aos meus irmãos **Virgínia** e **Aloísio** (Loló),

peessoas para que sempre preciso “*voltar [...] pra saber de mim*” e as quais

“*meu coração não se cansa de sempre e sempre amar*”.³

Ao meu sobrinho e afilhado, **Matheus**, que juntamente com **Maria Luísa**

são os brotos que cuidarei “*para que a vida nos dê flor e fruto [...] alegria*

e muito sonho espalhados no caminho: planta e sentimento, folhas, coração,

juventude e fé.”⁴

¹ Respectivamente: *Você é linda*, Caetano Veloso; *Luiza*, Tom Jombim; *Filha*, Rick e Renner.

² Respectivamente: *Lua e flor*, Oswaldo Montenegro; *À primeira vista*, Chico César.

³ Respectivamente: *Barra do rio grande*, Zé Edu; *As Pastorinhas*, Noel Rosa e João de Barro (Braguinha).

⁴ *Coração de estudante*, Wagner Tiso e Milton Nascimento.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

A **DEUS**, “*O INÍCIO, O FIM E O MEIO*”⁵.

Ave Maria, cheia de Graças. A quem, “*como eu não sei rezar, só queria mostrar meu olhar*”⁶, meu olhar de gratidão.

Ao meu orientador **Edílson**, com quem compartilho a certeza de que “*enquanto houver os corações nem mesmo mil ladrões podem roubar canções.*”⁷

A **Celma, Lu, Emídio e Anísio**. “*Obrigada pelas coisas pequenas que ainda bem você não esqueceu*”⁸, mas sem as quais eu não sei como teria realizado este meu trabalho.

A todos os meus amigos, cujos nomes, graças a Deus, possibilitam-me fazer “*uma lista de grandes amigos*”, muito obrigada por não terem se perdido diante de tantas desculpas de ausências minha. São vocês que estão sempre a me comprovar que Amigo é mesmo “*para se guardar debaixo de sete chaves dentro do coração, [...] é coisa para se guardar no lado esquerdo do peito*”.⁹

⁵ *Gita*, Raul Seixas e Paulo Coelho.

⁶ *Romaria*, Renato Teixeira.

⁷ *No tempo dos quintais*, Sivuca e Paulinho Tapajós.

⁸ *Coisas pequenas*, Zé Rodrix e Tavito.

⁹ Respectivamente: *A lista*, Oswaldo Montenegro. *Canção da América*, Fernando Brant e Milton Nascimento.

AGRADECIMENTOS

Aos Membros da Banca Examinadora, pela atenção ao nosso convite para me avaliar e contribuírem com as suas observações para a melhoria deste trabalho.

Aos professores Dr. Amador Ribeiro Neto e Dr. José Helder Pinheiro, (em ordem alfabética e não de prioridade), pelas valiosas contribuições que me deram no Exame da Qualificação.

A Universidade Federal da Paraíba, ao Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias e ao Departamento de Ciências Básicas e Sociais que possibilitaram o meu afastamento das minhas atividades docentes para que eu pudesse desenvolver este trabalho acadêmico.

Aos meus colegas do Departamento de Ciências Básicas e Sociais, pela ratificação ao meu afastamento para realizar estes estudos e, especialmente, a Liliane Guimarães, nossa Secretária, pelo apoio fundamental que presta a este Departamento.

Ao Colégio Agrícola Vidal de Negreiros, pela oportunidade feliz que me oferece em participar, como docente do seu quadro, da missão que desenvolve, há 85 anos, na Educação Profissional e no Ensino Médio público.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal da Paraíba, na pessoa da Profa. Dra. Liane Schneider, Coordenadora do Programa, e das Secretárias da Coordenação, pela gentileza com que todas essas pessoas sempre me atenderam.

♪ *Canta uma canção bonita*
Falando da vida em ré maior
Canta uma canção daquelas
De filosofia e mundo bem melhor
Canta uma canção que aguente
essa paulada e a gente
bate o pé no chão
Canta uma canção daquelas
Pula da janela
E bate o pé no chão
Sem o compromisso estreito de
De falar perfeito
coerente ou não
Sem o verso estilizado,
o verso emocionado
canta o que não silencia
É onde principia a intuição
E nasce uma canção rimada
da voz arrancada
ao nosso coração
como sem licença o sol
rompe a barra da noite
sem pedir perdão
Hoje que não cantaria
grita a poesia
e bate o pé no chão ♪

Oswaldo Montenegro e Ulysses Machado

RESUMO

Este trabalho apresenta reflexões sobre as perspectivas para uma inserção da canção nas aulas de Literatura, de maneira que o estudo dessa composição mantenha uma integração com o ensino-aprendizagem dos conhecimentos literários previstos para o Ensino Médio. Com atenção às atuais finalidades e proposições para o ensino-aprendizagem da Literatura no Ensino Médio, dirigimos as discussões para a inserção de canções poéticas da nossa música popular brasileira nas aulas de Literatura deste nível de escolaridade, mediante explorações didáticas da música e abordagens didático-metodológicas das letras. Neste sentido, discorreremos sobre possibilidades de que, através de abordagens que considerem a perspectiva da leitura literária, as letras poéticas interajam com a poesia que nelas se expressam e viabilizem aos alunos uma aprendizagem da literatura, pela qual eles possam discutir questões a partir de um conhecimento oferecido por meio dessa aprendizagem. Pelo percurso dessas reflexões, apresentamos alternativas para explorarmos as canções em sala de aula, tendo em vistas a abordagem das letras para intermediar a orientação de uma aprendizagem de leitura do texto poético e a participação da música como um recurso didático que auxilie a intermediar esta aprendizagem.

Palavras-Chave: Ensino de Literatura. Ensino Médio. Canção Popular Brasileira. Texto Poético.

ABSTRACT

This research provides some reflections on the perspectives of inserting songs in the Literature classes in a way that their study gets integrated with the teaching and learning process of literary knowledge in high school. Paying special attention to the current purposes and propositions underlying the teaching and learning of Literature in high school we address the discussions for the inclusion of poetical songs of Brazilian popular music in the Literature classes, considering didactic explorations of the music and pedagogical approaches of the lyrics. In this way, through the approaches that consider the reading literary perspective, it is possible to make poetical lyrics interact with the poetry expressed in them, thus providing students with a learning of literature through which they can discuss issues based on a knowledge offered by this learning. Through these reflections, we present alternatives for the exploration of songs in the classroom, considering the lyrics as a mediating tool in the learning process of reading poetical texts and the use of music as a didactic resource that may help mediate students' learning.

Key words: Literature teaching. High school. Brazilian popular music. Poetical texts.

RESUMMÉ

Cette recherche présente des réflexions à propos des perspectives pour une insertion de la chanson dans les cours de Littérature, de façon que l'étude de cette composition assure l'intégration avec l'enseignement-apprentissage des connaissances littéraires prévues pour l'Enseignement Secondaire. En faisant attention spéciale aux actuelles finalités et propositions pour l'enseignement-apprentissage de la Littérature dans l'Enseignement Secondaire, nous versions les discussions pour l'insertion de chansons poétiques de notre musique populaire brésilienne dans les cours de Littérature de ce niveaux de scolarité, en considérant des exploitations didactiques de la musique et des approches didactiques-méthodologiques des paroles. Dans ce sens, nous versions à propos des possibilités que, à travers des approches qui considèrent la perspective de la lecture littéraire, les paroles poétiques puissent interagir avec la poésie qui s'y montre et puissent se mettre en oeuvre aux élèves un apprentissage de la littérature, pour laquelle ils puissent discuter des questions à partir d'une connaissance offerte par cet apprentissage. À travers le chemin de ces réflexions, nous présentons des alternatives pour exploiter les chansons dans la salle de cours, en envisageant l'approche des paroles dans le but d'être intermédiaire de l'orientation d'un apprentissage de lecture du texte poétique et la participation de la chanson comme une source didactique qui aide à intermesurer cet apprentissage.

Mots-Clès: Enseignement de Littérature. Enseignement Secondaire. Chanson Populaire Brésilienne. Texte Poétique.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Os Livros Didáticos Analisados	85
Quadro 2 - A Incidência das Canções em Questões de Vestibulares.	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - A Totalidade da Ocorrência da Canção por Área de Conhecimento e por Livro Analisado	86
Tabela 2 - Aferição dos Livros pelas Ocorrências de Canções.....	86
Tabela 3 - A Totalidade da Ocorrência da Canção no Conjunto dos Livros Analisados	87
Tabela 4 - As Versões dos Textos de Canções que Ocorrem por Livro Didático	87
Tabela 5 - A Totalidade de Ocorrências de Textos de Canções em Versão Fragmentada	88
Tabela 6 - A Totalidade de Ocorrências de Textos de Canções, em Versão Integral, em Relação à Ocorrência das Versões Fragmentadas.....	98
Tabela 7 - A Incidência da Utilização de Canções em Versão Integral.....	99
Tabela 8 - As Indicações das Canções Apresentadas com Proposta ou Indução à Leitura Integral	100
Tabela 9 - A Apreensão do Conhecimento Teórico Sobre o Texto	154
Tabela 10 - A Percepção da Significância Orientada.....	154
Tabela 11 - O Interesse pelo Texto em Decorência da Música	161
Tabela 12 - Canções Citadas pelos Alunos Como da Preferência Deles.....	164

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A POESIA NA CANÇÃO	16
1.1 A Canção no Contexto das Relações da Poesia com a Música	16
1.2 O Estatuto da Canção: Letra de Música é Poesia?	23
1.3 A Poesia na Canção Popular Brasileira.....	32
2 DA POESIA NA CANÇÃO AO ENSINO DA LITERATURA NO NÍVEL MÉDIO	40
2.1 A Literatura e o Ensino: Em Busca de Definições.....	40
2.2 O Ensino da Literatura no Nível Médio	45
2.3 A Poesia na Escola de Ensino Médio	52
3 A CANÇÃO POÉTICA NO ENSINO DA LITERATURA NO NÍVEL MÉDIO: PERSPECTIVAS DIDÁTICAS E METODOLÓGICAS.....	58
3.1 Em Favor da Canção Poética nas Aulas de Literatura e o Tratamento Didático: Música e Letra	58
3.2 O Tratamento Literário: A Sistematização Didática para a Abordagem Metodológica da Letra	66
4 A CANÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS	78
4.1 As Perspectivas para o Estudo da Canção nos Livros Didáticos	78
4.2 As Possibilidades para o Estudo da Canção nos Livros Didáticos.....	91
5 A CANÇÃO POÉTICA NO ENSINO DA LITERATURA: A POSSIBILIDADE DE UMA EXPERIÊNCIA NO NÍVEL MÉDIO	114
5.1 O Planejamento: A Leitura	114
5.2 A Organização: As Atividades Para a Sala de Aula.....	128
5.3 A Orientação: Na Sala de Aula	144
5.4 A Avaliação: A Contribuição da Letra para o Exercício da Leitura do Texto Poético.....	148
5.5 A Motivação: A Participação da Música Para a Leitura na Sala de Aula	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
REFERÊNCIAS	171

INTRODUÇÃO

A canção é uma composição híbrida, comumente utilizada na escola como um recurso motivador para o ensino-aprendizagem dos diversos conteúdos previstos nas matrizes curriculares, até mesmo para os de Língua e Literatura.

Inserida no contexto do ensino de língua materna, a canção é considerada como um gênero textual, para o qual se propõe uma leitura multissemiótica que discrimine cada materialidade da composição, a fim de proporcionar o prazer sensorial e estético aos alunos.

Não há como negar o potencial e as vantagens que a música oferece quando é convertida em recurso didático, mas consideramos que a canção pode ter uma presença mais efetiva e uma utilização mais proveitosa no contexto do ensino-aprendizagem da Literatura no Ensino Médio.

No contexto da canção popular brasileira, em que, mesmo diante de uma intensa comercialização, continua em vigor a produção dos *“poetas-músicos criadores de uma obra marcadamente individualizada, em que a subjetividade se expressa lírica, satírica, épica e parodicamente”* (WISNIK, 2004, p.169), não há por que desconsiderarmos as manifestações poéticas potencializadas no espaço de muitas canções populares nacionais.

Se muitas das canções nacionais são consolidadas como uma *“rede de recados poéticos transmitidos através de um trabalho de composição simultânea da música e da linguagem”* (WISNIK, 2004, p.170), não há por que ignorar os recados transmitidos pela linguagem dessas canções em detrimento da força motivadora da melodia.

Se muitos desses recados são reconhecidamente manifestações poéticas, por que ficarmos indiferentes ao caráter literário dos quais são investidos? Se devido ao traço literário que os investem, muitos desses recados não são dados de maneira fácil, porque não buscarmos compreendê-los à luz da leitura literária?

Inseridas no contexto das aulas de Literatura, as canções consolidadas como recados poéticos oferecem a linguagem da música que, convertida em recurso didático, é capaz de estabelecer uma interação entre os alunos e as letras, cuja interação motiva a leitura. A linguagem das letras, em cujo espaço a poesia se manifesta, é passível de ser abordada na perspectiva da leitura literária e abre as possibilidades para a interação com a poesia nelas expressa.

Neste trabalho, discorreremos sobre as perspectivas para a inserção do estudo da canção na esfera da Literatura, de maneira que esse estudo esteja integrado ao exercício da leitura e

ao ensino-aprendizagem dos conhecimentos literários previstos para o Ensino Médio, conforme as orientações curriculares atuais para as abordagens da literatura neste nível de escolaridade.

Neste sentido, refletimos sobre possibilidades para que, mediante explorações didáticas da música, o tratamento didático e metodológico das letras seja numa perspectiva da leitura literária que viabilize aos alunos uma leitura que possa caminhar em direção a uma aprendizagem da literatura, pela qual eles adquiram condições de discutir diferentes questões, a partir de um conhecimento oferecido por meio da literatura. Defendemos que a canção reconhecida como poética, quando inserida no contexto da literatura e quando, na sala de aula, é abordada na perspectiva literária, amplia as possibilidades do exercício de leitura do texto poético com os alunos do nível médio.

Contudo, enquanto o reconhecimento da canção como uma composição híbrida que alia necessariamente letra e música não se oferece a discussões controversas, o relacionamento da canção popular com a poesia suscita discussões que nem sempre se apresentam sob o mesmo consenso.

Muito embora esta questão não seja o tema central das nossas preocupações, o propósito de pensarmos em possibilidades para o tratamento da canção poética como um objeto de estudo integrado aos estudos literários exigiu reflexões que não poderiam passar à margem das discussões sobre o relacionamento da canção com a literatura e, especificamente, com a poesia.

Ainda que não tenhamos enxergado a necessidade de um posicionamento ortodoxo sobre a questão, a pretensão de propormos abordagens de letras de música popular brasileira como textos poéticos exige que pensemos nas condições necessárias para isto, uma das quais implica necessariamente em um mínimo posicionamento sobre a questão.

Desta maneira, iniciamos o nosso trabalho com as reflexões sobre o relacionamento música / letra de música e poesia e, mais especificamente, sobre a canção popular brasileira no contexto deste relacionamento. No teor das discussões apresentadas, tecemos as perspectivas teóricas que amparam e norteiam as nossas convicções sobre o tema em questão.

Mas, tendo em vistas que o nosso posicionamento em relação ao estatuto poético da canção seja base para as reflexões sobre as perspectivas da inserção da canção na esfera da Literatura, o propósito central do nosso trabalho é pensar em possibilidades para que esta inserção seja mediada pela leitura literária, na sala de aula do Ensino Médio.

Como, então, discorrer sobre a inserção da canção, como objeto da literatura, no contexto pedagógico da sala de aula, sem refletir sobre o ensino-aprendizagem e sobre o

ensino-aprendizagem da literatura? Como pensar o estudo da canção nas aulas de literatura do nível médio sem pensar o Ensino Médio?

Como pensar sobre o estudo de uma composição que não é um objeto oficialmente previsto para ser estudado no contexto da literatura? Qual seria, então, o espaço reservado para o estudo da canção na esfera literária?

Se a canção não é oficialmente reconhecida como uma composição literária e não se atrela a nenhuma escola literária, em que momento da organização curricular ela pode ser inserida?

Qual é o espaço que os professores estão inserido-a? E os livros didáticos? A presença dessa composição nos livros didáticos nos faz supor que ela está sendo abordada em sala de aula. Mas, em qual contexto ela aparece? Qual o valor literário está sendo atribuindo à canção?

Todas estas questões nos exigiram definições pelas quais pudéssemos nortear as perspectivas que permeia vislumbrávamos para o nosso trabalho.

Deste modo, iniciamos o percurso teórico em direção à Poesia na escola, revisitando os caminhos da Literatura, Ensino- Aprendizagem e Ensino Médio, cujas reflexões integram o Capítulo 2, a fim de recolher informações e construir as nossas proposições didáticas e metodológicas, expostas no Capítulo 3, para o tratamento da canção em sala.

Como ponte para sala de aula, buscamos os livros didáticos. Por ainda ser uma forte referência, senão a única, para o planejamento de muitos professores, os livros didáticos nos fazem uma ponte para a sala de aula e revelam as perspectivas para a inserção da canção no contexto do ensino da literatura, e os dados que foram sendo desvelados, tentamos convertê-los em oportunidades para o estudo com a canção, conforme apresentamos no capítulo 4.

Finalmente, para que as nossas proposições avançassem além das suposições, transpomo-nas para a prática de uma experiência sala de aula, lugar em que todas as nossas teorias são postas à prova. A sistematização desta experiência, explicitada no capítulo 5, configura-se, antes de tudo, em um compartilhamento com outros professores, na tentativa de conquistar os seus olhares para esta relação da canção com a literatura e a poesia.

1 A POESIA NA CANÇÃO

1.1 A Canção no Contexto das Relações da Poesia com a Música

As reflexões sobre o relacionamento da poesia com a música não são recentes, pois, conforme Oliveira (2003) nos atesta, tais reflexões filiam-se a uma antiga tradição que associa a literatura às outras artes, cuja origem remonta

à citação, feita por Plutarco, de uma afirmação atribuída a Simônides de Ceos, que, cerca de quinhentos anos antes de Cristo, referia-se à poesia como pintura falante e à pintura como poesia muda. [...] “Ut pictura poesis” (“a poesia deve ser como um quadro”), verso inicial da *Arte poética* de Horácio retoma a analogia de Ceos, passando a nomear a linha crítica voltada para as referências mútuas entre as artes. (OLIVEIRA, 2003 p. 17).

No percurso desta tradição, a partir do século XVI afirmou-se, gradativamente, uma área de estudo denominada por Steven Paul Scher como “*Melopoética*” (do grego, *melos* = canto + *poética*), cujo centro de interesse é a aproximação da música com a literatura de maneira geral.

Reconhecido atualmente sob o amparo dos estudos da Literatura Comparada, este campo de investigação vem sendo retomado por teóricos contemporâneos, dentre os quais, “*Eugène Souriau, Calvin Brown, Susanne Langer, Michel Butor, Roland Barthes, [...] Jon de Green e, no Brasil, Mário de Andrade, José Miguel Wisnik e outros*” (OLIVEIRA, 2003, p. 18).

Uma incursão no terreno dessas reflexões demonstra que os fundamentos acerca dos possíveis relacionamentos entre essas duas artes vêm sendo observados de diferentes modos, ao longo dos anos.

Sob o ponto de vista histórico, esta aproximação é justificada pelos registros de um passado remoto “*quando dança, canto e poesia constituiriam uma obra de arte global, ainda testemunhada, nos dias de hoje, pela inseparabilidade entre música, dança e poesia em culturas de oralidade*” (OLIVEIRA, 2003, p. 18).

Na explicação filosófica de Susanne Langer (apud OLIVEIRA, 2003, p. 19), a aproximação entre as artes é permitida pela virtualidade de cada arte em projetar uma visão particular de uma experiência ou “*uma aparição primária*” possível de “*se manifestar secundariamente em outro sistema, possibilitando os paralelos entre eles*”.

No caso da literatura e da música essa possibilidade de aproximação tornar-se-ia mais intensa devido ao compartilhamento, por ambas, do mesmo material básico, o som.

Na perspectiva da análise semiótica, Oliveira (2003) explica que as artes são consideradas como diferentes tipos de linguagens interligadas por equivalências estruturais convergentes – as *homologias* – que, por apresentarem denominadores comuns para as suas abordagens, aproximam as diversas artes, inclusive a literatura e a música, visto que ambas trabalham o mesmo tipo de material - “*blocos sonoros em movimento, embora de diferente qualidade acústica*” (OLIVEIRA, 2003, p. 19).

Mas, indo além, Iúri Lótman, Jean-Louis Scheffer, Louis Marin, Michel Butor e Roland Barthes, entre outros representantes da análise semiológica, postulam que “*todo objeto artístico constitui um texto*” que convoca a uma leitura ou a uma interpretação expressa em linguagem verbal que, como mediadora da “*recepção de todas as criações artísticas*” (OLIVEIRA, 2003, p. 19) configura-se na justificativa das análises intertextuais.

Segundo Oliveira (2003, p. 20), essas discussões teóricas são complementadas pela crítica literária, quando muitos críticos utilizam “*noções metafóricas como ‘música verbal’ [...] e ‘planos sonoros’, visando à anulação das fronteiras entre a poesia e a música*”, e pela historiografia literária, a exemplo, sobretudo, do romantismo e do simbolismo, representantes cruciais do entrelaçamento da literatura e da música.

Enquanto muitos românticos adotaram a “*sinestesia*” como palavra de ordem e passaram a destacar cada vez mais as qualidades acústicas de sílabas, palavras e frases, apreciadas como fenômenos essencialmente musicais, os poetas simbolistas, de maneira geral, invocaram imagens associadas à maneira pela qual a música afeta o ouvinte “*como experiência imanente, transfiguradora, recepção sensória difícil de identificar com uma idéia ou emoção precisa*” (OLIVEIRA, 2003, p. 21).

Mas esta autora ressalva que, embora esses dois movimentos sejam destacados como ícones da exploração de recursos fônicos e acústicos da linguagem verbal, esse procedimento sempre se faz presente, em maior ou menor grau, na poesia de todos os tempos. Além disto, não é somente este procedimento que desperta o interesse dos estudos sobre o inter-relacionamento entre a música e a literatura e nem é somente por meio dele que as formas de aproximação dessas duas artes são observadas.

A musicalidade intrínseca à linguagem verbal é apenas uma das formas pelas quais literatura e música podem se relacionar e uma das que, entre outras, interessa aos estudos da melopoética.

Nesta direção, tanto as possibilidades a que se abre a inserção da música nas obras literárias, em verso ou em prosa, quanto as influências que a literatura pode exercer no processo de criação de composições musicais são do interesse desses estudos que focalizam as relações entre música e literatura.

Sob este aspecto, são focalizadas as questões acerca da influência que cada uma das duas artes pode exercer no processo criativo específico de cada artista, as quais se abrem a reflexões sobre a voluntariedade e intencionalidade consciente dos poetas quando exploram o elemento musical na sua criação.

Neste território comum da música com a poesia, Oliveira (2003) destaca duas estratégias compartilhadas pelas duas artes: a reescrita musical e a colagem. A reescrita acontece quando, tal como na literatura, a música recorre a citações ou alusões intertextuais a outras composições:

Ópera do malandro, comédia musical de Chico Buarque, transcrição da comédia musical setecentista de John Gay, *The Beggar's Opera* (A ópera do mendigo), e da Ópera dos três vinténs, composta por Bertolt Brecht e Kurt Weil, em 1928, ilustra exemplarmente esse processo. Na Ópera de Chico, destaco a canção “Teresinha” [...]. Não se contentando em parodiar essas paródias, a Ópera de Chico parodia também canções isoladas, como faz com a canção de roda Terezinha de Jesus. (OLIVEIRA, 2003, p. 43).

A outra forma de associação, apontada pela autora, a colagem, é aquela em que o poema constitui o suporte para a composição musical, a exemplo do poema de Mallaarmé, *L'après-midi d'un faune*, que foi musicado por Debussy. Sobre este último procedimento, o qual podemos reconhecer como sendo a musicalização do poema, Rennó (2003) cita mais de uma ocorrência da associação de poemas nacionais à música popular brasileira:

Caetano Veloso musicou *Escapulário*, de Oswald de Andrade; *Pulsar e Dias, dias, dias*, de Augusto de Campos, e *Circuladô de Fulô*, trecho de *Galáxias* de Haroldo de Campos. [...] Chico Buarque musicalizou *Funeral de um lavrador*, de “Morte e vida severina”, de João Cabral de Melo Neto. *Canção amiga*, de Carlos Drummond de Andrade, recebeu melodização de Milton Nascimento. Fernando Pessoa e Manuel Bandeira forma dois poetas que ganharam cada um todo um disco contendo musicalizações de poemas por grandes compositores brasileiros. (RENNÓ, 2003, p. 66).

Em simetria a este procedimento em associar, de forma mais íntima e simultânea, música e poesia, Rennó (2003) defende a “*poetização da canção*”, termo que o autor toma emprestado de Augusto de Campos para se referir ao processo em que:

a letra de música se sofisticava, extrapolando os limites entre a alta e baixa cultura e confundindo as distinções usualmente feitas entre cultura erudita e popular, ela alcança um plano esteticamente e pode, então ser tomada como uma modalidade de poesia: poesia cantada (uma forma de poesia de música, em contraposição à poesia literária, de livro). (RENNÓ, 2003, p. 53).

Para nos oferecer uma compreensão sobre o gênero da canção, Ferreira (2005) começa a discorrer sobre a música, sob um ponto de vista teórico-musical. Ele parte da premissa de que se todo ser vivo faz parte de uma organização de vibrações chamada natureza, toda matéria viva vibra. Logo, se há vida, há vibração e se há vibração, há som.

Sendo assim, o silêncio não existe de fato, pois se existisse não existiria vida. Na realidade, o que denominamos de silêncio não consiste na ausência de sons, mas se refere aos sons que não conseguimos ouvir, pois só “*temos a capacidade auditiva de detectar apenas determinadas frequências sonoras*” (FERREIRA, 2005, p. 15).

Nesta concepção, todos nós “*estamos inseridos numa ‘estrutura musical’ enorme e extremamente complexa, a qual não dominamos por completo*” (FERREIRA, 2005, p. 16), mas que, mesmo que de maneira limitada, esta “*estrutura musical complexa*” pode ser organizada numa combinação sonora que ocorre num tempo e num espaço, através da qual se projeta e se constrói a música.

A partir desta explicação, Ferreira (2005) define a música como a combinação dos sons, cujas regras de organização podem ser aprendidas por meio do estudo de técnicas pelas quais se chega a um resultado musical. São elas que permitem a um bom músico reconhecer o motivo pelo qual uma composição musical resultou em um som agradável ou não e é através delas que ele pode manter ou modificar a combinação resultante.

Mas, além de ser uma combinação organizada de sons, a música também é considerada “*uma das mais vigorosas maneiras de o ser humano expressar suas emoções*” (FERREIRA, 2005, p. 18). E, neste sentido, o autor destaca que, mais do que ser capaz de combinar os sons, um bom músico também é reconhecido pelo seu posicionamento diante da música como “*uma maneira de exprimir-se e interagir com o outro*”, aspecto determinante para a distinção do artista que, compreendendo o que faz, o faz para expressar-se de forma pessoal e subjetiva:

Muitos grandes compositores ao longo da história souberam compor seus sons do melhor modo para que expressassem seus sentimentos, embora nem sempre tais composições fossem assimiladas por seus ouvintes coetâneos. A grandiosidade deles está também no fato de terem morrido íntegros, ainda que na miséria, sem terem corrompido suas próprias idéias em prol do sucesso imediato, sem terem a preocupação primeira em agradar aos outros, mas cientes de suas contribuições para a evolução da arte a qual se dedicaram, na medida em que possuíam pleno domínio dela. (FERREIRA, 2005, p. 16).

Este autor reconhece que sempre houve inúmeras formas expressivas em música, mas ressalta que a massificação da indústria cultural pode ser um dos principais motivos pelos quais a expressividade musical tem sido tão inadequadamente utilizada e pelo volume considerável de tantas formas hediondas de expressar-se pela música. Contudo, como são

manifestações subjetivas expressas através de uma combinação sonora, até mesmo as formas mais grotescas são também originadas “*de algum tipo de organização, variando apenas a intensidade e a qualidade dos critérios que as determinaram*” (FERREIRA, 2005, p. 18).

È em meio às diferentes formas musicais existentes que se distinguem os diversos gêneros possíveis, dentre os quais, ocorrem, ainda, os mais variados estilos. Enquanto a forma musical refere-se à estrutura composicional da música como um todo, o gênero faz parte de uma forma musical.

A forma musical diz respeito, sobretudo, à construção dos períodos musicais (*sucessão de frases melódicas*), a exemplo da sinfonia e da canção. O gênero é, geralmente, determinado pela qualidade e pela quantidade das vozes e instrumentos e pelas combinações harmônicas que apresentam, a exemplo dos gêneros decorrentes da sinfonia, como a sinfonia operística e a sinfonia clássica, e as inúmeras variações de gêneros decorrentes da canção.

Referindo-se especificamente à Canção, Ferreira a apresenta como a composição ou forma musical que recebe “*versos para serem cantados na altura e no ritmo de suas melodias*” (FERREIRA, 2005, p. 21). Uma definição que deve ser ampliada pela complementação de Tatit :

Quando examinamos uma canção, encontramos basicamente três modelos de construção melódica, que se manifestam como exploração tensiva dos parâmetros musicais, quais sejam: a duração, a altura (ou frequência) e o timbre (não consideramos aqui a intensidade). (TATIT, 1997, p. 118).

O próprio Ferreira (2005) admite que, diferentemente do período anterior aos movimentos artísticos que brotaram no século XX, quando a canção apresentava construções e formatos mais rígidos, essas características tradicionais foram sendo desconsideradas. Principalmente, com o avanço e a massificação das tecnologias de gravação fonográfica que estimularam “*uma ampla gama de ritmos musicais repetitivos*” e com a aplicação da canção como um “*um poderoso elemento mobilizador*” e animador de multidões, mediante o estímulo dos diversos ritmos, é, cada vez, mais difícil “*tentar definir a canção, nos padrões de algumas décadas atrás*” (FERREIRA, 2005, p. 39) é, no mínimo improdutivo, “*determinar, hoje, [...] um tipo de canção e não a forma canção como um todo*” (FERREIRA, 2005, p. 40).

Daí que, com a pretensão de oferecer uma compreensão sobre a canção como um todo, o autor oferece a seguinte definição:

Uma melodia musical, geralmente curta, [...] à qual se atrela necessariamente uma letra (ou uma poesia, como preferem definir alguns), sendo, na maior parte das vezes, cantada por um único intérprete, acompanhado ou não por um ou mais instrumentos musicais. (FERREIRA, 2005, p. 39).

Para Bosco (2007), letra e música é o que encerra a definição da canção, uma composição que, sendo “*letra-para-música, música-para-letra*”, exige do cancionista a observação de uma estrutura e de uma técnica extremamente complexas, independente da ordem cronológica em que são criadas, se primeiramente a letra ou a melodia.

Com efeito, se as proposições até aqui apresentadas nos asseguram de que “*a forma canção como um todo*” dá-se pela combinação de “*uma melodia musical, [...] à qual se atrela necessariamente uma letra*” (FERREIRA, 2005, p. 21), através da qual a canção melhor se define, a associação que podemos enxergar no espaço da canção é entre melodia e letra.

Contudo, não podemos desconsiderar potenciais afinidades remanescentes da associação entre música e poesia no universo da canção, as quais remontam à própria origem da poesia ocidental que, na Antiguidade, já era cantada, pois, conforme Rennó esclarece, a chamada poesia trovadoresca somente veio a promover, na Alta Idade Média, “*uma ampliação da aplicação dessa propriedade primordialmente característica da poesia*” (RENNÓ, 2003, p. 52).

Segundo este autor, é sabido que o motivo dos poemas trovadorescos serem denominados de canções deve-se, sobretudo, ao fato de serem cantados, mas é necessário compreendermos que os poetas trovadores criavam os poemas para serem cantados e que para cada um deles havia invariavelmente uma melodia correspondente. Os poucos exemplos que restaram das notações de “*linhas de canto sugeridas para os versos desses poemas*” (RENNÓ, 2003, p. 52) indicam que a melodia não servia simplesmente para um acompanhamento casual dos versos, mas, antes, estabeleciam com eles uma simétrica relação de “*força expressiva e notável beleza [...] Não à toa viram a ser chamados de ‘canções’*” (RENNÓ, 2003, p. 52).

Este esclarecimento de Rennó nos leva a inferir que os poemas trovadorescos foram reconhecidos como canções não por que fossem simplesmente acompanhados por uma melodia aleatória, mas devido à associação recíproca da poesia com a música, observada já no processo de criação destes poemas.

Esta idéia de que a concepção da canção estava relacionada à ocorrência simultânea e combinada da poesia e da música no espaço de uma mesma composição, nos sugere que algum dos traços do relacionamento entre as duas artes podem ter acompanhado a trajetória de uma composição, cuja concepção atual a relaciona à ocorrência simultânea da letra e música no seu espaço. Se a música nela permaneceu por que a poesia teria de ter totalmente desaparecido?

Na defesa de que a canção atual é passível de ser investida dos traços poéticos remanescentes dessa antiga proximidade entre música e poesia, Rennó refere-se especificamente à canção popular brasileira:

A música popular – ou talvez seja mais exato dizer “a canção popular” – que ganhou imensa difusão no século XX, tornando-se uma expressão do espírito dos tempos modernos, e que continua florescendo com grande esplendor [...] no Brasil, vem realizando, por sua vez, em seus momentos culminantes, uma espécie de retomada, no plano da produção artística de consumo, da arte poética erudita dos trovadores medievais. (RENNÓ, 2003, p. 52).

A respeito do relacionamento da poesia com a canção popular brasileira, nos reportamos a Ribeiro Neto (2000), quando afirma que, ao tratarmos sobre esta questão, não devemos desconsiderar uma particularidade nacional, instituída pela fusão de dois fatores singulares da nossa poesia e da nossa música: a “*oralidade da poesia*” nacional e a “*música da fala brasileira*” (RIBEIRO NETO, 2000, p. 21).

Discorrendo sobre a oralidade da poesia nacional, o autor lembra que “*a partir da produção dos modernistas, e até os nossos dias, a oralidade está ligada ao que há de mais experimental em nossa poesia*” (RIBEIRO NETO, 2000, p. 23), mas que, antes, muitos dos poetas brasileiros já rompiam com o círculo do preciosismo verbal enquanto qualidade literária, dentre os quais, Gregório de Matos, Tomás Antônio Gonzaga, Álvares de Azevedo, Cruz e Sousa e Augusto dos Anjos. Com os modernistas, os quais prezaram a oralidade enquanto qualidade estética, a exemplo de Manuel Bandeira, Mário e Oswald de Andrade, Drummond e João Cabral de Melo Neto, ficou demonstrado que uma obra literária para ser boa não precisa desprezar a fala.

A “*música da fala brasileira*” refere-se a uma tradição peculiar na música popular em explorar um modo de cantar calcado nas entonações da fala. Bem diferente dos “*dós-de-peito*” dos tenores, para os quais cantar é estourar tímpanos dos ouvintes, esta “*música da fala*” diz respeito a um “*balanço maroto que a voz cantada surrupia da fala*”, explora os seus limites e extrai “*o que nela há de musicalidade: a ginga, o molejo, a musicalidade que habita a fala de cada um de nós*” (RIBEIRO NETO, 2000, p. 21). Instaurada na música desde o primeiro samba gravado, intitulado “*Pelo telefone*”, em 1917, esta tendência foi renovada por Noel Rosa, refinou-se com a Bossa Nova, chegou ao ano 2000 “*na interpretação tão malandra quanto original de Zeca Pagodinho*” (RIBEIRO NETO, 2000, p. 21) e continua espalhando-se até o momento atual na música nacional.

Em uma demonstração significativa de que a proximidade autônoma entre as artes facilita o compartilhamento de elementos comuns entre ambas, a exploração dos limites da

oralidade configura-se como um traço comum na poesia e na música nacionais. Além de demonstrar a proximidade entre as duas artes, esta característica peculiar que incide sobre a nossa poesia e a nossa música as aproxima e revela uma vertente particular no relacionamento da poesia nacional e da música popular brasileira.

Para Ribeiro Neto, a fusão da oralidade ligada à nossa tradição poética e a exploração da musicalidade da fala, juntas, acabaram por investir grande parte da canção popular brasileira de uma elaboração sustentada no tripé “*entonação + sistematização + criatividade*”, a qual confere a singularidade do reconhecimento da música brasileira como uma música popular na qual “*cantar é falar com entonação sistematizadamente criativa*” (RIBEIRO NETO, 2000, p. 27).

Por estas singularidades, pondera o autor, é que, embora alguns críticos apressem-se em decretar que poesia é coisa de livro e letra de música é coisa cantada, tornou-se “ *muito difícil estabelecer a zona limítrofe entre uma ‘letra de música’ e uma ‘poesia’*” (RIBEIRO NETO, 2000, p. 22) na produção da música popular brasileira. Este fato pode ser comprovado pela produção de muitos compositores, dentre os quais, para não repetir os já consagrados como Caetano Veloso e Chico Buarque, entre tantos outros, ele lembra os nomes de “*Chico Science, Arnaldo Antunes, Chico César, Arrigo Barnabé, Adriana Calcanhoto, Luiz Tatit, Otto, Zeca Baleiro, Itamar Assumpção, André Abujmara, etc*” (RIBEIRO NETO, 2000, p. 22).

Ribeiro Neto reconhece a complexidade da questão sobre poesia e a música popular no Brasil, para a qual não cabe um julgamento à primeira vista, mas expõe sua visão particular, quando, no teor das suas observações sobre os posicionamentos do poeta João Cabral de Melo Neto e o do músico João Donato, afirma “*poesia é música e música é poesia*”:

de pouco ou nada adianta o poeta João Cabral declarar que não gosta de música e o músico João Donato retrucar que odeia poesia. Os dois continuam cruzando seus desafetos estéticos com a força da realidade: **poesia é música e música é poesia**. Há muita música na poesia de Cabral. Como há muita poesia na música de João Donato. (RIBEIRO NETO, 2000, p. 22, grifo nosso).

1.2 O Estatuto da Canção: Letra de Música é Poesia?

Como o elemento no qual os fenômenos poéticos podem ser observados e, assim, a manifestação da poesia pode ser comprovada, as letras assumem o foco das discussões sobre a relação entre música popular e poesia.

Discutida sob controvérsias, as questões sobre poesia e canção popular brasileira abrem-se a diferentes óticas, a partir de diversas perspectivas, mas, quase todas, giram em torno do estatuto poético das letras, das comparações entre letra de música e o poema, e, ainda, sobre o lugar que as canções da nossa MPB, mediante suas letras, ocupam, enquanto modalidade artística.

No contexto dessas discussões, iniciamos com o letrista e poeta Antônio Cícero (1988) que não estabelece diferença valorativa entre letra de música e poema e considera que a relação entre as duas artes deve ser tratada apenas como uma questão de perspectiva. Para ele, embora sejam expressões artísticas autônomas, música e poesia são suscetíveis de se associarem de forma tão harmônica, a ponto de não haver diferença essencial entre a letra de música e o poema livresco: *“um poema pode ser letra e uma letra, poema”* (CÍCERO, 1998, p. 8).

Na opinião de Antônio Cícero, a separação promovida pelo advento da escrita, que separou as duas artes e tornou possível a difusão da palavra sem o acompanhamento da música, representou um grande progresso para a poesia, pois, além de abrir-lhe um novo espaço de divulgação, conferiu-lhe autonomia e libertou-a do talento musical. E uma vez que estes dois talentos, o poético e o musical, não estão necessariamente associados, é muito bom que possam existir separadamente.

Por outro lado, quando estas duas artes se associam e a poesia é duplamente mediatizada - pela escrita e por uma música - como ocorre na canção, as tecnologias modernas de gravação mecânica e de transmissão eletrônica de sons permitem que a poesia possa circular mais ampla e rapidamente transportada pela música do que apenas pela palavra escrita. Mas isso não quer dizer que a poesia livresca desapareceu ou mesmo que enfraqueceu, ao contrário, leva-a tornar-se ainda mais autoconsciente e faz com que explore ainda melhor seu formato específico.

Embora reconheça que, devido ao fato de que uma é destinada para ser ouvida e outra para ser lida, existe diferença na elaboração da composição quando é feita para ser letra de música e quando é elaborada para ser poema, Antônio Cícero (1998) enxerga que essas diferenças não são decisivas e sim meramente acidentais. Segue explicando que a questão da diferença reside no fato de que, quando uma letra é escrita para uma melodia, é esta melodia que determina a sua estrutura formal e funciona como uma espécie de forma fixa individual constituída por uma melodia, tal como o soneto que é uma forma fixa tradicional e específica para a poesia destinada à leitura.

Pondera que uma forma fixa é sempre uma limitação, mas recorre ao poeta francês Valéry, segundo o qual “*é poeta aquele a quem a dificuldade inerente ao verso dá idéias – e não o é aquele a quem ela as retira*” (CÍCERO, 1998 p. 9), para lembrar que lidar com as limitações faz parte do ofício do poeta.

Para Tatit (1998), tratar da relação da música com a poesia exige duas discussões distintas: uma, diz respeito às possibilidades do relacionamento entre a música e a poesia, enquanto fenômeno poético; e, outra, que se refere ao tipo de produção próprio a cada modalidade artística em particular: a canção, composição própria da música, e a poesia, enquanto representação formal da própria poesia.

Neste sentido, Tatit (1998) considera importante reconhecer que a letra de canção é diferente da poesia e, uma vez que cada uma possui estatutos distintos, existem diferenças decisivas que influenciam no processo de elaboração e que determinam o modo da produção de cada uma das composições:

quando a coisa é pensada como poesia (é diferente) quando é pensada como letra de canção [...] A princípio, ser letrista é difícil para o poeta. Nem todo poeta consegue ser letrista, assim como nem todo letrista é poeta. Nem todo letrista faz letras que tenham valor como poesia. Embora haja uma boa relação, uma boa transição entre essas duas áreas, acho a competência do letrista e a competência do poeta muito diferentes. (TATIT, 1998, p. 10).

Considerando que “*as pessoas que fazem boas letras de canção nem sempre são bons poetas, embora sejam letristas extraordinários*” (TATIT, 1998, p. 10), Tatit lembra que, no Brasil, existem excelentes cancionistas que fazem ótimas letras para canções, mas se, talvez, fizessem puramente poesia, seriam poetas discutíveis em termos de qualidade. Mesmo que existam compositores nacionais que sejam ótimos cancionistas e poetas a um só tempo, os exemplos são poucos.

Esta observação, no entanto, não invalida Tatit de reconhecer que “*não deixa de haver uma correspondência*” entre a poesia e a música popular brasileira, sobretudo, quando, a partir da bossa nova, pessoas consagradas no terreno da poesia migraram para o terreno da canção popular.

Mas a possibilidade da poesia se expressar na forma da canção popular, não deve levar a se pensar que a poesia nacional não continue a ter “*o seu caminho próprio*” ou que não “*seja independente, em larga medida, da canção*” (TATIT, 1998, p. 10). É tanto que um poeta pode perfeitamente declarar, como fez João Cabral de Melo Neto, que “*não goste de música*” e que não visa à musicalidade quando compõe a sua obra. Quando um poeta demonstra interesse pela música e até se propõe a compor uma canção, ainda assim, neste trabalho, ele não deixa

de ser poeta e nem de fazer poesia, mas tenta “*trabalhar nesse limite entre a poesia e a canção, às vezes chegando a uma canção, às vezes chegando a uma poesia recitada, às vezes ao meio termo. Quer dizer: ele explora essa fronteira*” (TATIT, 1998, p. 10).

Incisivo em distinguir a letra da canção como uma modalidade de expressão diferente da poesia, o autor relaciona a despreocupação do cancionista com a autonomia do texto: “*o texto não precisa valer por si próprio [...] pode até ser banal se a melodia fisgar o conteúdo*” (TATIT, 1998, p. 11), como um dos pontos cruciais nas quais residem as diferenças que instituem estatutos próprios a cada composição:

a canção tem a propriedade de fisgar conteúdos que ficam subjacentes à letra, que não aparecem e que, às vezes, nem são investidos pelo poeta; o poeta fala uma coisa simples, coloquial, mas a melodia extrai mais. No fundo, a melodia expressa uma maneira de dizer (maneira de dizer é entonação) e é essa maneira de dizer que deixa a coisa pungente, não o que é dito. O que é dito não varia muito. (TATIT, 1998, p. 11).

Sobre esta força da melodia, Mello (1998) pondera que o tratamento da palavra deva ser visto com muito cuidado no contexto da canção, pois, o poder de penetração da força musical em relação às palavras por ela transportadas, ao mesmo tempo em que representa uma vantagem para o alcance maior da composição, também se revela um perigo para levá-la a distanciar-se da poesia.

Na arte poética, explica o poeta, a musicalidade resulta do trabalho do poeta que, sabiamente, a retira da musicalidade das próprias palavras. O poema em si não tem a qualidade sonora natural da música, mas por ser expresso pela palavra e a palavra possuir uma musicalidade própria, é da reunião da musicalidade das palavras que o poeta extrai a musicalidade do poema. Desta maneira, “*é a palavra da boca do poeta que vem cheia de música*” (MELLO, 1998, p. 11). A força de penetração da palavra escrita reside na possibilidade que ela oferece de se voltar ao texto tantas vezes se queira, de ler, reler e refletir. Quando falada, “*sobretudo quando dita pelo próprio poeta ou por uma pessoa que saiba dizer poema*” (MELLO, 1998, p. 11), a palavra penetra mais fortemente porque expõe a sua própria musicalidade. Entretanto, quem tem mais poder de penetração é a palavra cantada porque “*entra pelos teus ouvidos sem que tu tenhas necessidade de pensar – virtude maior da arte da música*” (MELLO, 1998, p. 12).

Contudo, é também nessa “*virtude maior*” que, segundo Thiago de Mello, pode residir o obstáculo para a aproximação da canção com a poesia, pois a música pode sustentar palavras ocas e vazias que, “*quando colocadas no papel, sem o auxílio da melodia, tombam inertes, não funcionam como poesia*” (MELLO, 1998, p. 8).

Mas, a despeito dessa consideração, para Cavalcanti (1998), a canção é mais um espaço em que a poesia pode perfeitamente expressar-se e, quando isto acontece, ele a reconhece como uma modalidade de expressão poética que é cantada, como se fazia na Grécia ou em Provença. Para ele, o essencial é saber até que ponto uma letra é um poema em si ou “*até que ponto ele existe sem ser cantado*” (CAVALCANTI, 1998, p. 14). Como é uma questão de tratamento dado à composição, o poema escrito também pode ser expresso cantado e passar a ser uma canção. Daí que muitos textos poéticos “*que parecem ‘incatáveis’*” podem se tornar “*poesias cantadas, dependendo da maneira como são tratados*” (CAVALCANTI, 1998, p. 14), a exemplo do que ocorre quando muitos poemas são musicados.

Cavalcanti concorda quando Thiago de Mello diz que a melodia pode transportar palavras, cujo significado emocional só funciona na música, e muitas letras revelam-se ridículas, quando faladas ou declamadas, não somente no tocante à significação, como também no que se refere à musicalidade própria das palavras, o que é fundamental na poesia.

Complementando a afirmação de que “*no fundo, a melodia expressa uma maneira de dizer (maneira de dizer é entonação) e é essa maneira de dizer que deixa a coisa pungente, não o que é dito*” (TATIT, 1998, p. 11), Cavalcanti (1998) ressalta que enquanto a musicalidade poética refere-se à musicalidade própria da língua, a melodia musical diz respeito ao “tom”, à entonação. É este “tom” que pode modificar totalmente as letras das canções e fazer com que elas ganhem um sentido no contexto da canção. Como o “tom” pode modificar totalmente as letras e investi-las de um sentido que não pode ser sustentado fora do contexto da canção, uma das condições para as letras serem reconhecidas como poesia é que sejam investidas da musicalidade da própria língua.

Segundo Cavalcanti, a nossa música “*tem um pouco a ver com a musicalidade da língua cotidiana*”, recheada de “*expressões que em si já têm um certo ‘tom’*” (CAVALCANTI, 1998, p. 14). Quando este tom é associado a uma letra que apresenta qualidades sonoras, esta associação resulta em uma canção que, conforme Tiago de Mello refere-se a *Azulão*, de Manuel Bandeira e Jayme Ovalle, “*contém duas obras-primas fundidas numa coisa só: letra e música*” (CAVALCANTI, 1998, p. 15).

Mas, ao tratar sobre a condição artística da canção, dado ao seu caráter popular e ao universo de entretenimento com o qual está relacionada, Cavalcanti é incisivo:

Eu acho isso estreito. [...] gosto de ver coisas que têm tudo misturado, tanto a cultura de massa, quanto a mais sofisticada. É besteira pensar que o entretenimento não pode ser sofisticado e fino. [...] a coisa mais maravilhosa da época da aldeia global [...] – é o fato de a cultura elevada pode ser encontrada na coisa mais massificada, mais anônima. (CAVALCANTI, 1998, p. 15).

Antunes (1998), poeta e compositor, ao revelar que o seu trabalho tem como base a interlocução com nomes da cultura erudita, confirma o diálogo do popular com o erudito investido no interior da canção. Entre outros nomes que servem de referência para a sua produção, ele aponta os de:

Antônio Vieira, Gregório de Matos, Augusto dos Anjos, Oswald de Andrade, João Cabral, Manuel Bandeira, Augusto de Campos, Haroldo de Campos, Décio Pignatari, Paulo Leminski, Torquato Neto, Antônio Risério [...] Alice Ruiz [...] Caetano Veloso, Chico Buarque. Tem ainda os nomes da prosa como Guimarães Rosa [...] Machado de Assis e outros. (ANTUNES, 1998, p. 17).

Referindo-se particularmente à sua produção, Antunes declara que embora as finalidades para as suas composições já sejam pré-estabelecidas no ato da criação, estas finalidades não são capazes de instituir características específicas que distingam e confirmem diferentes estatutos às composições quando prontas. De acordo com este poeta e letrista, não há nenhuma regra, a princípio, a determinar que alguns de seus textos se tornem livros e outros, canções.

Ele afirma que, apesar de, geralmente, no ato da produção, a obra já vir “*impregnada de um destino, vamos dizer assim*” (ANTUNES, 1998, p. 16), se é um texto para ser cantado ou se é um poema para ser lido, a grade interseção existente entre esses terrenos e o trabalho com a palavra em si fazem com que composições criadas “*como poema*” venham a ser musicadas e outras que ele tenha escrito para cantar, depois revelam “*uma versão gráfica que acabam tendo vida autônoma*” (ANTUNES, 1998, p. 16).

Além de conceber a música popular como “*a veiculação da poesia cantada*”, Antunes considera que, “*no Brasil existe uma tradição muito sofisticada de letras de música que vem desde Noel Rosa, Lupiscínio Rodrigues, passando pela Bossa-Nova, pela Tropicália*” (ANTUNES, 1998, p. 16), e aponta os compositores Lamartine Babo, Caetano Veloso, Gilberto Gil e Chico Buarque como um dos representantes da “*tradição poética brasileira*”.

Preocupado com essa nossa tradição brasileira, denunciada por Wisnik, em “*só enfrentar a complexidade da cultura na base da exclusão, de [...] Mário de Andrade ou Oswald de Andrade, e daí a Chico Buarque ou Caetano Veloso*” (WISNIK, 2004 p. 172), Bosco (2001) acredita que a questão sobre a relação da música popular brasileira com a poesia é pensada sob uma única ótica comparativa e excludente. Por isto propõe que esta questão seja discutida sob três perspectivas diferentes: a cultural, a contemporânea e a teórica.

É na perspectiva teórica, quando a discussão aponta para a questão das “*propriedades estruturais e incondicionadas do poema e da canção*” (BOSCO, 2001, p. 16), que Bosco

acredita residir um dos principais equívocos referentes à canção, ou mais especificamente, sobre o relacionamento das letras de canções com a poesia.

Geralmente, esta questão é tratada sob argumentações que, quase sempre, sustentam-se em comparações valorativas das letras com o poema, as quais, além de desconsiderarem as especificidades de cada composição, são fundamentadas na superavaliação do critério estético e são encaminhadas para a hierarquização estabelecida pelo parâmetro da supremacia estética do poema.

Sobre esta questão, Ribeiro Neto (2000) chama a atenção para a gradação de sentido que comumente é expressa em ocasiões de quando um texto não musicado (geralmente versificado) ser apresentado sem a melodia ser denominado de poema e “*quando este texto é musicado virar letra*”. Este fato disfarça a tese de que enquanto “*a letra é um pedaço de algo*” neste caso, de uma música, o “*poema é sempre algo a mais [...], aquele algo que depura a palavra e lhe permite ser uma figura singular e auto-suficiente*” e que lhe confere “*um estatuto à parte*” (RIBEIRO NETO, 2000, p. 22).

Atentando para as análises que partem da ótica: “*se letra de música é poesia*” e nunca ao contrário, Bosco (2007) enxerga nelas uma fundamentação que procura saber até que ponto a letra de música pode alcançar a qualidade estética do poema e embutem comparações que induzem ao estabelecimento de uma hierarquização, mediante a qual a letra estaria sempre “*tentando subir uma escada para alcançar o poema, que repousa indisputável no pedestal da ‘alta cultura’*” (BOSCO, 2007, p. 182).

Para este autor, as comparações incongruentes estabelecidas entre letra de música e poema decorrem da incompreensão ou, senão, da negligência com as diferenças fundamentais entre estes dois tipos de composição e culminam em discussões estereis e equivocadas sobre o relacionamento da canção com a poesia.

Ele defende que nenhuma compreensão sobre a relação entre letra de canção e poesia deve ser fundamentada em comparações valorativas em relação ao poema. Antes, deve reconhecer a igualdade potencial do poema e da letra, enquanto composições artísticas e poéticas. A pré-condição para qualquer julgamento estético sobre a letra de música “*é a compreensão das diferentes propriedades estruturais do poema e da canção*” (BOSCO, 2001, p. 16).

Sintetizando essas diferenças, Bosco (2007, p. 183) explica que enquanto o poema é autotético, pois se dirige a si mesmo, expresso por uma estrutura “*simples*”, na qual a linguagem verbal predomina hegemônica, a letra de música é heterotética por que se dirige à totalidade da canção a que pertence. Na estrutura “*complexa*” da canção, que se equilibra

entre a utilização harmônica do discurso verbal e da linguagem musical, o poema “*põe-se de pé*” sozinho, através dos seus próprios recursos e a letra tem a tarefa de “*pôr de pé a canção*”, em uma relação de contigüidade e reciprocidade com a melodia.

Como um dos elementos essenciais da canção, cuja definição é dada pela relação “*letra-para-música, música-para-letra*”, a letra é, necessariamente, “*letra para música*”, independente da ordem cronológica em que tenham sido feitas uma e outra:

se um letrista recebe uma melodia para “letrar”, ele o fará levando em conta essa *superforma fixa* que é a melodia para ser letrada, (que exige que se respeite não apenas o metro, a estrofação [...], mas as sílabas longas e breves [...] mudanças de intensidade etc), procurando criar uma letra que, junto a essa pré-estrutura, forme uma estrutura definida; se um músico recebe uma letra para ser musicada, ele o fará levando em conta a pré-estrutura desse texto, procurando atingir os mesmo objetivos de formar a estrutura definida e definitiva da canção. (BOSCO, 2001 p. 16).

O autor segue explicando que quando a letra é atualizada na estrutura complexa da canção, ela é “*sempre*” letra “*para*” a música. Por ocasião de fatores que influenciam, decisivamente, na elaboração da canção da qual faz parte, a letra é investida de características que a diferem do poema, a exemplo do suporte ao qual está intimamente ligada e que implica, decisivamente, sobre o modo como o receptor a acolhe:

o som obriga o receptor a uma recepção linear ditada pelo ritmo da canção. O ouvinte não pode, como o leitor, ditar o ritmo de sua recepção. [...] Daí, quando se escrever uma letra (para música), empregar-se geralmente uma sintaxe mais direta, usar de mais redundância, repetições, procedimentos, enfim, que operam em consonância com a característica linear do suporte som. Já quando se escreve um poema exploram-se as possibilidades do suporte página e as modalidades de leitura que ele proporciona. (BOSCO, 2007 p. 185).

Por meio dessa argumentação, Bosco (2007) acredita que o reconhecimento de que a letra não se dirige para si mesma, mas, sim, para a totalidade da canção da qual faz parte, faz compreender que qualquer juízo estético sobre ela só deverá ser feito sob a perspectiva que considere a totalidade estética da canção na qual ela está inserida.

Como um dos elementos essenciais de uma composição, cuja definição é dada pela relação “*letra-para-música, música-para-letra*”, a letra da canção é, necessariamente, “*letra para música*”, uma característica que a particulariza e que, ao mesmo tempo em que a distingue do poema, revela a inconsistência de afirmações de que “*desamparada da música, a letra de música não resiste no papel*” (BOSCO, 2007, p. 184).

A despeito de não haver “*qualquer essência que permita definir*” e reconhecer “*como letra aquilo que se apresenta sem a música*” (BOSCO, 2007, p. 184) e distinga a letra do poema, mas o fato de ser feita para a música (dirige-se à totalidade da canção e não a si

mesma) lhe confere características particulares e a torna diferente do poema que é feito para o papel “(o *‘para si’ do poema*)”. Como é para a música, com a qual mantém uma relação de reciprocidade, a letra “*passa a ser letra para a música*” e, nesta condição, não há por que tenha de “*resistir no papel*” (BOSCO, 2007, p. 183).

Uma vez que pertence à canção, não há por que “*subtraí-la de uma totalidade a que pertence e planificá-la*” para atender a um objetivo estéril de “*tornar possível uma comparação com o poema*” (BOSCO, 2007, p. 183), até mesmo porque, quando, “*sem deixar de ser letra, pode ao mesmo tempo tornar-se poesia*” (BOSCO, 2007, 186).

Conforme Bosco (2007), a poesia encontra repouso nas letras, quando, por uma espécie de “*solidão paradoxal*”, a letra de música, “*sem nunca deixar de ser-para-a-música, é igualmente para-si*” (BOSCO, 2007, p. 17). Quando “*a letra pode requerer para si, em alguns casos, a condição, a um tempo, de letra – isto é, parte integrante da canção – e de poema, algo que brilha por si, põe-se de pé sozinho, independente do resto*”. Embora que, “*sem nunca deixar de ajudar a pôr de pé a canção*” e possa “*se pôr de pé sozinha*”, (BOSCO, 2007, p. 186) esta condição não a torna um poema.

Mesmo que possa ser uma potência atualizada do poema e que, por mais capacidade da qual seja investida em atualizar a poesia, estas potencialidades não anulam as características essenciais que as distinguem do poema. Letra e Poema continuam a ser modalidades de expressão “*fundamentalmente diferentes: o poema está só, a letra está acompanhada*” (BOSCO, 2007, p. 189).

Por ocasião do acasalamento inexorável da letra com a música no universo da canção, Bosco sugere dois critérios avaliativos para se saber em que reside a boa qualidade das letras de música:

1) quando a letra serve à música, funciona muito bem com ela, mas não a ultrapassa, não chega a ter uma existência para além da música; 2) quando a letra, sem nunca deixar de servir à música – pois [...] letra é sempre *para* a música - atinge entretanto uma existência para além da música. (BOSCO, 2007 p. 187)

A letra que não chega a descolar-se da música não é necessariamente inferior ao segundo tipo, porque muitas letras que não “*ultrapassam*” a música, podem, junto dela, “*perfazer uma excelente canção*” (BOSCO, 2007, p. 187).

Enquanto as letras que ultrapassam a música conseguem, a um só tempo, serem contidas e não se deixarem conter pela canção, as que não se descolam da música “*só brilham no interior das reciprocidades de sentido – melodia, letra, harmonia, ritmo, canto – da canção*” (BOSCO, 2007, p. 187).

Daí por que, segundo este autor, a avaliação da qualidade de uma letra deva ter a totalidade da canção como parâmetro, mas para que a letra possa requerer para si a condição, a um tempo, de letra e de poema, reside na sua capacidade em:

sem nunca abafar a música, falar ao mesmo tempo mais alto que ela. [...] Letras que cabem na canção, mas não se deixam reter por ela. A poesia seria, assim, esse excesso, esse a mais da letra que faz com que ela possa se destacar *da* canção (pode-se guardar na memória diversos trechos dessas letras sem que se lembre das respectivas melodias) e *na* canção (a letra nos atinge, nos toca, nós a compreendemos e a guardamos a cada vez que ouvimos a canção). (BOSCO, 2007, p. 188 - 189)

É por este “excesso” que Ribeiro Neto (2000) nos lembra que a canção não é simplesmente “*a soma da letra com a música: é o todo único de letramúsica*” (RIBEIRO NETO, 2000, p. 27). Quando ela incorpora a oralidade poética à naturalidade da fala, uma característica que exige uma elaboração sob o tripé “*entonação + sistematização + criatividade*” e sobre o qual não há regras, quando feito, é facilmente percebido e faz com que ela “*fique*” no ouvinte:

E aí, a canção fica em nós. Gira em nossa cabeça; toca nosso coração; vira batuque na mesa, compasso nos pés, assovio, ou mesmo repetição interminável de um mesmo trequinho, que a gente não consegue esquecer – e nem se lembrar do restante. Daí fica aquela parte da música martelando nossa memória como um ímã, como um antigo vinil riscado. Mas como pode ser uma coisa boa, se sempre perguntamos: “como é mesmo o resto?”. Não importa. Se ficou, mesmo em parte, é sinal de que a música, digo, a canção, valeu. (RIBEIRO NETO, 2000, p. 27)

1.3 A Poesia na Canção Popular Brasileira

O musicólogo, pianista, compositor e professor de literatura José Miguel Wisnik afirma que “*pela pertinência simultânea e contraditória a vários sistemas culturais [...], pela tessitura densa de suas ramificações*” (WISNIK, 2004, p. 210) e pela força da sua penetração social, a música popular ocupa um lugar original no Brasil. Por ser permeada por mais de um sistema cultural nacional, mas não se encerrar dentro dos limites estritos de nenhum deles em particular, pelas dimensões que assumiu no país e pela força com a qual se inseriu nas mais diversas práticas sociais e no cotidiano individual, ela configura-se em um fenômeno cultural singular de expressão nacional.

Como a nossa “*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*” (WISNIK, 2004, p. 211), é difícil tentar

compreendê-la, objetivamente, sob um único prisma que não leve em consideração todos estes seus aspectos peculiares.

Para Wisnik (2004), ela deve ser compreendida como “*meio e mensagem*”. Meio de tradução de um país que se fortaleceu através de uma expressão popular e mensagem que ocupou nele um espaço, para o qual ainda não surgiu nenhuma outra criação originalmente nacional com tamanha força. Como reflexo do próprio país e da sua formação, sofreu as muitas influências dos ritmos estrangeiros, mas se manifestou sob as mais variadas cores da tradição cultural nacional, o que impossibilita explicitar-lhe sob uma representação de “*pureza*”, mediante critérios musicais ou estéticos, mas, sim, sob representações genuinamente brasileiras, enquanto criação cultural (mpb, xaxado, baião, rock, samba, chorinho etc).

Wisnik (2004) considera quando a crítica especializada da chamada “*cultura de massas*” aponta a repetição e a estandartização, que suprimem os traços de uma elaboração estética individualizada, como conseqüências das marcas da industrialização imprimida aos produtos artísticos e reconhece que o impulso das gravadoras e da mercantilização da música popular agigantou o número de canções nas quais essas marcas predominam.

Sobre o impacto da industrialização que permeia a música popular, o autor lembra a visão do pensador alemão Theodor W. Adorno, segundo a qual, similar ao que ocorre com qualquer outro tipo de produção para o lucro, na mercantilização da música

a mercadoria engana o ouvinte ao seduzi-lo com a promessa do valor-de-uso da sua fruição, quando a única coisa que ela realmente oferece é seu prestígio consumível, o fantasma de um valor musical intrínseco que ela não tem. Assim é que os apelos dessa música “regressiva” excitam e não satisfazem, agradam pela “novidade” do prazer que freqüentemente parecem oferecer, e decepcionam permanentemente pelo fundo de redundância e mesmice que abrigam e freqüentemente escondem. O fantasma da “aura” de arte que às vezes se cerca, ou do atrativo que suas “embalagens” sonoras prometem, seria [...] um valor-de-uso falsificado ou imaginário que encobre, vicariamentre, o valor-de-troca. (WISNIK, 2004, p. 175).

Em um contexto de “*regressão musical*” promovido pela escuta de produções investidas de traços das mercadorias produzidas em série, os quais subordinam tanto à linguagem quanto à musicalidade a padrões uniformizados de vendabilidade, o uso que se faz da música não é um uso musical e, sim, um uso de “*consumo-de-cultura*” que visa apenas ao entretenimento e à distração fantasiosa. Mas, no Brasil, explica Wisnik (2004), as ambivalências históricas que sempre permearam o nosso país, desde a sua formação, instituíram à música popular uma singular condição de fenômeno que espelha as nossas próprias ambivalências culturais.

Na Europa, cuja formação cultural é predominantemente erudita, o uso da música sempre foi pela escuta estrutural consciente e pela percepção da construção e das formas artísticas, motivo pelo qual a observação ou penetração da música popular não faz parte do seu setor criativo. No Brasil, país em que nunca houve uma relação de correspondência e reciprocidade entre a formação erudita e a formação cultural, também nunca houve a formação de espaços para o uso estético-contemplativo da música. Desde a sua origem, a música foi inserida no país, mediante os interesses populares do ritual, do mágico, da festa e do trabalho, como um instrumento ambiental articulado com outras práticas sociais, como a religião, o canto-de-trabalho e a festa popular.

Deste modo, através da canção brasileira, emergiu “*uma linguagem capaz de cantar o amor, de surpreender o cotidiano, de celebrar o trabalho coletivo, [...], de portar a embriaguez da dança, de jogar com as palavras em lúdicas configurações sem sentido*” (WISNIK, 2004, p. 178). Uma linguagem que foi se constituindo das entranhas da intenção criadora e artesanal, mas que se desenvolveu submersa nas contradições de um país, submetida às conseqüências de uma modernização que determinava a sua produção, a difusão por meios elétricos e industriais e a uma convivência com a presença maciça de todo o tipo de influência musical estrangeira.

Contudo, como uma força propulsora que atua a seu próprio modo, a nossa música popular abriu-se a múltiplas formas, espalhou-se por todos os cantos do país e tornou-se “*uma espécie de hábito, uma espécie de habitat, algo que completa o lugar de morar, o lugar de trabalhar, seu uso constante num preencher os hiatos do meio ambiente, físico e subjetivo*” (WISNIK, 2004, p. 181). Insurgindo do popular como um tecido *conjuntivo* que serve ao organismo, ligando os diferentes órgãos entre si e ocupando todos os espaços livres de maneira a não deixar nenhum vazio, a música no Brasil só pode ser realmente bem compreendida quando se procura entender o fenômeno da sua força e “*da força da demanda que a sustenta no ar*” (WISNIK, 2004, p. 182).

A despeito da sua inserção no popular, do qual se nutre e ao qual retorna, a música brasileira abriga em si forças tão paradoxalmente contíguas, quando, demonstra, igualmente e simultaneamente, ser capaz de captar e expressar a mais íntima subjetividade à luz de uma reelaboração estética e artística, sempre em consonância com o ritmo e as transformações dos tempos. Este movimento peculiar é o que lhe confere características singulares que fogem às expectativas de dominação econômica ou política e que não cedem a “*pressões que se traduzem nas exigências do bom gosto acadêmico ou nas exigências de um engajamento estreitamente concebido*” (WISNIK, 2004, p. 176).

A compreensão da música popular brasileira implica ter-se em vista dimensões bem maiores que exigem a pensar sobre ela não apenas como um segmento, mas na totalidade dos seus mais variados estilos.

Uma compreensão que não pode desconsiderar as suas potencialidades como fenômeno e força de unidade popular que representa e nem pode ignorar a multiplicidade dos seus usos, o “*que corresponde à multiplicidade dos modos como ela é escutada*” (WISNIK, 2004, p. 174) e às formas particulares pelas quais é expressa.

São estas características que lhe conferem as seguintes singularidades:

a) embora mantenha um cordão de ligação com a cultura popular não-letrada, desprende-se dela para entrar no mercado e na cidade; b) embora se deixe penetrar pela poesia culta, não segue a lógica evolutiva da cultura literária, nem se filia a seus padrões de filtragem; c) embora se reproduza dentro do contexto da indústria cultural, não se reduz às regras da standardização. Em suma, não funciona dentro dos limites estritos de nenhum dos sistemas culturais existentes no Brasil, embora se deixe permear por eles. (WISNIK, 2004, p. 178)

Para Wisnik (2004), quando estas singularidades são reconhecidas, passa-se a compreender que a música popular brasileira não tem um estatuto único a defender: nem artístico, nem científico e nem ideológico.

O uso da música é um campo de força e, no caso da popular, a sua força é extraída da demanda que a sustenta. No Brasil, o que sempre seduziu essa demanda foi o poder da força musical e o que sempre a atraiu não foi outra coisa senão “*o desejo dessa força estranha*”, não interessando que a música “*se cale para deixar que as palavras falem, mas que seja música*” (WISNIK, 2004, p. 182).

Além de esclarecer por que a música popular brasileira não se domou simplesmente ao econômico, ao ideológico ou ao artístico, este fato torna mais fácil entender por que a nossa música não pode ser compreendida por meio de critérios isolados e excludentes que queiram explicá-la como representação de autenticidade nacional, da verdade racional ou de pureza da qualidade artística.

Foi também o poder de propagação desta força que abriu um vasto campo propício aos mais variados tipos de inserção sobre a nossa música popular, “*pelos mais descarados (bem ou malsucedidos) expedientes comerciais*” (WISNIK, 2004, p. 169), os quais impulsionaram e impulsionam, cada vez mais, uma imensa produção da música *industrial* notadamente selada pelas marcas das produções em série.

Mas, Wisnik considera que, paralelo ao transbordamento dessas “*massas sonoras*”, a nossa música comercial, ainda abriga, vigorosamente, outro modo de produção, ao qual ele denomina de *artesanal*, para referir-se às composições oferecidas pelos compositores que

desenvolvem um tipo de obra “*marcadamente individualizada, em que a subjetividade se expressa lírica, satírica, épica e parodicamente*” (WISNIK, 2004, p. 169).

No contexto de uma sociedade, em que a base do pensamento é a divisão (de classes; do capital x trabalho), a nossa música popular vive uma tensão entre o industrial e o artesanal, mas dialoga com respostas que apontam para a unidade. Manifestada por meio de suas múltiplas formas (*xaxado, baião, rock, samba, chorinho etc.*), que têm como base o popular, do qual emerge e para o qual se volta, a canção brasileira seduz e integra pela sua força.

Como meio de manifestação cultural que oferece respostas à polaridade da sociedade moderna, a música popular brasileira abre-se a múltiplas formas unificadas por uma base comum - o popular. Como mensagem que espelha o país, ela configura-se, sob o gênero da canção, em uma rede de recados que precisa ser mantida e revigorada permanentemente, visto que a expressão dessas mensagens é a “*vitalidade natural*” dessas formas.

Conscientes do “*complexo de forças e linguagens*” que a música encerra, os poetas-músicos, sem perderem de vista a base na qual se enraízam as suas composições, transfiguram em linguagem “*a simpatia anímica, as pulsações telúricas, corporais e sociais*” e reconstituem continuamente estes recados, em que o “*conceitual é apenas um dos seus movimentos: o da subida à superfície*” (WISNIK, 2004, p. 170).

Daí que, conforme Wisnik, a rede de recados formalizada pelos “*compositores-poetas-populares*”,

não é propriamente uma ordem, nem simplesmente uma palavra, nem uma palavra de ordem, mas uma pulsação que inclui um jogo de cintura, uma cultura de resistência que sucumbiria se vivesse só de significados, e que, por isso mesmo, trabalha simultaneamente sobre os ritmos do corpo, da música e da linguagem. (WISNIK, 2004 p. 170).

São esses compositores os responsáveis pelos verdadeiros saltos produtivos e pelas transformações na música popular brasileira, pois, em mais de um momento da história, foram muitos deles, individualmente ou em grupos, que impulsionaram o início de novos ciclos musicais e de diferentes percepções poéticas para a composição musical. Como exemplo, Wisnik cita a bossa nova que, no começo da década de 1960, reprocessou a batida do samba e a harmonia das canções com influxos do jazz, instaurou um novo padrão de produção técnica e tornou as letras mais concentradas, através de uma linha de expressão intelectualizada que mantinha um diálogo com a cultura literária.

A bossa nova criou a cisão entre dois patamares da música popular, o romantismo de massas que hoje se denomina de “*brega*” e a música “*intelectualizada, de gosto universitário*”

(WISNIK, 2004, p. 208), e introduziu um novo padrão comparativo para a música, instituindo as marcas da inserção literária, estética e erudita, como estatuto de qualidade artística. Com efeito, Wisnik (2004) assinala que, coincidindo com o início do movimento da bossa nova, desde que, no final dos anos 50 e início dos 60, Vinicius de Moraes, então, um já reconhecido poeta lírico, migrou dos livros para a música,

a fronteira entre a poesia escrita e poesia cantada foi devassada por 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, 2004, p. 216).

Conduzida por “*intelectuais progressistas e criativos*”, a bossa nova consagrou a sua música como uma das representações da capacidade do país em “*produzir símbolos de validade internacional ao mesmo tempo particulares e não pitorescos ou folclóricos*” (WISNIK, 2004, p. 216) e ofereceu elementos musicais e poéticos para a fermentação política e cultural dos anos 1960, a exemplo do movimento da Tropicália de 1967-8.

Em um intenso diálogo com o movimento literário modernista e, por afinidade, com a poesia concreta, através da transposição da estratégia “*antropofágica*” de Oswald de Andrade para o campo da canção de massa, a canção tropicalista apresentava-se sob uma “*densa trama de citações e deslocamentos [...] poéticos*” aliada a registros sonoros de “*o samba de roda, o cantador nordestino, o bolero urbano, os Beatles e Jimi Hendrix*” (WISNIK, 2004, p. 216).

Além de Caetano Veloso e Gilberto Gil, apontados como representantes mais significativos do tropicalismo, Wisnik lembra o nome do letrista e poeta piauiense Torquato Neto, cujo trânsito fácil entre a canção e o livro foi seguido por vários nomes surgidos nos anos 70:

Wally Salomão, Paulo Leminski, Antonio Carlos de Brito [Cacaso], Alice Ruiz, Antonio Risério, sem falar em Jorge Mautner, que combinava efervescências filosóficas e literária com canção popular havia mais tempo, ou Antonio Cícero, poeta, letrista, filósofo. [...] Arnaldo Antunes faz uma ponte entre a poesia concreta e o rock, desenvolvendo a partir daí uma poética muito pessoal que trabalha simultaneamente com poesia-livro, vídeo e música. (WISNIK, 2004, p. 217).

A partir daí, só aumentaram os exemplos da inserção literária na canção popular brasileira, cujos traços são percebidos pelas novas feições poéticas, dado à presença de um pensamento esteticamente mais elaborado nas formas musicais, as quais, não sendo pobres “*por serem ‘elementares’*”, tornaram-se matérias de experiências “*da vida cultural brasileira*” (WISNIK, 2004, p. 218). Dentre muitas, Wisnik cita as reflexões sobre a natureza da linguagem poética como as demonstradas por Gilberto Gil e Jorge Benjor, os jogos de humor

de Rita Lee, as aproximações de Aldir Blanc ao brilhantismo mórbido de Augusto dos Anjos, os longos cordéis urbanos de Renato Russo, os lirismos pessoais de Djavan e Luís Melodia e a maestria absoluta de Chico Buarque de Holanda.

È por este intenso diálogo que, desde a bossa nova, vem sendo travado entre a canção popular brasileira e a cultura literária que Wisnik postula o reconhecimento, no nosso contexto cultural, de uma nova forma de “*saber poético-musical que implica uma refinada educação sentimental*”, a qual ele denomina de “*Gaia Ciência*” (WISNIK, 2004, p. 218).

Embora similar ao “*designado pelos trovadores de Toulouse no século 16, lembrando a grande tradição provençal do século 12*” (WISNIK, 2004, p. 219), essa nova forma, ao espelhar o país, manifesta-se genuinamente mais popular, ao mesmo tempo em que se apresenta intelectualmente mais refinada.

Wisnik retoma a observação do musicólogo italiano Paolo Scarnecchia:

A música popular brasileira concilia extremos que nos países europeus são inaproximáveis, sanando um dissídio histórico que é aquele entre música erudita, como se diz ainda no Brasil, e música popular. Se esta é freqüentemente banal, [...] no Brasil é original, fruto de talentos semi-eruditos ou mesmo eruditos que trabalham com o reservatório da tradição folclórica. (SCARNECCHIA *apud* WISNIK, 2004, p. 219).

Para defender a riqueza “*poético-musical*” da nossa canção popular, cuja “*inocência refinada*” transita entre a “*permeabilidade da citação culta e a fluência lírica, a densidade e a transparência, a filosofia e o senso paródico*” (WISNIK, 2004, p. 219) apenas reflete o histórico caráter ambivalente nacional que a configura como expressão singular e retrato cultural do país.

Nesse sentido, a relação de uma parte respeitável da canção brasileira com a literatura não deve ser compreendida apenas como uma aproximação em que a música serve de suporte a produções cultas e letradas.

Devemos também compreender que, como retrato de uma cultura na qual as ambivalências estão muito intrincadas, suas formas de expressão interior “*a serviço do estado musical*”, serve-se, igualmente, da língua para retirar todas as potencialidades que ela oferece.

Lembrando a composição *Língua*, na qual Caetano Veloso indaga sobre o poder da língua portuguesa, Wisnik reconhece que, no contexto da nossa língua, a canção se oferece como um “*‘lugar certo’ daquilo que nunca sabemos ao certo onde colocar*” (WISNIK, 2004, p. 226), expresso por uma singularidade, pela qual podemos reconhecer o cancionista popular como sujeito de uma interpretação do mais alto potencial literário.

Considerando a música popular brasileira como “*um caldeirão cultural*” em que “*várias tradições vieram a se confundir e se cruzar*” (WISNIK, 2004, p. 215) o autor atenta, sobretudo, para os cruzamentos “*entre a chamada cultura alta e as produções populares*” que nela se estabeleceram.

Como um dos traços mais notáveis que a vem distinguindo, dentro e fora do Brasil, a convivência do culto com o popular na nossa canção, ao invés de levar “*à pura confusão, [...] pastiche ou à generalização mercadológica de toda matéria sonora*”, deu lugar à formação de “*um campo de cruzamentos dificilmente inteligível à luz da distinção usual entre música de entretenimento e música informativa e criativa*” (WISNIK, 2004, p. 215).

Ao mesmo tempo em que proporcionou uma abertura entre a cultura literária e a canção brasileira, estes cruzamentos na canção forjaram “*critérios que a tornaram capaz de trabalhar a simultaneidade e a diferença de um modo inerente à enunciação da poesia cantada*” (WISNIK, 2004, p. 215).

Voltamos aqui ao letrista e crítico musical Carlos Rennó, o qual, com visão similar, atenta para os cruzamentos entre o erudito e o popular, na canção, e pondera que, as distinções usuais entre esses dois caracteres podem ser confundidas quando muitas letras comprovam que conseguem extrapolar os limites entre as ditas alta e baixa cultura: “*a alta voltagem poético-literária de determinadas letras de música [...] faz com que [...] se mostrem bons poemas não apenas no espaço da melodia, ao ser cantada, [...], mas também no espaço branco da página*.” (RENNÓ, 2003, p. 62).

Na opinião do crítico Carlos Rennó, a canção brasileira tem exposto músicos-poetas da mais alta linhagem, os quais “*se distinguem por alcançar patamares estéticos*” nas letras que criam, “*normalmente não atingidos no cenário dessa arte em outros contextos*” (RENNÓ, 2003, p. 56), cujas letras apresentam uma “*sustentabilidade poética no papel*” (RENNÓ, 2003, p. 62). Se o engenho e arte do conjunto de suas canções forem levados em conta, “*os Noéis, os Caetanos, os Chicos [...] – e outros mais, seriam assim os trovadores da modernidade*” (RENNÓ, 2003, p. 53).

2 DA POESIA NA CANÇÃO AO ENSINO DA LITERATURA NO NÍVEL MÉDIO

2.1 A Literatura e o Ensino: Em Busca de Definições

Atualmente, a diversidade de conhecimentos exige que a escola, sem perder de vistas as singularidades culturais e sociais, faça reflexões sobre as suas finalidades frente a uma sociedade que reclama a aquisição de saberes e habilidades diversificadas.

Quando uma escola busca um diferencial para a educação que oferece, a sua preocupação deve iniciar-se pela formulação de uma proposta pedagógica própria, meio pelo qual pode ser reconhecido o seu nível de Autonomia e cuja explicitação é estabelecida no Projeto Pedagógico.

Denominando-o de “*Projeto Político-Pedagógico*”, Gadotti (1997, p. 31) explica que ele não se trata simplesmente de uma “*mera declaração de princípios consignada em algum documento*” e nem deve ser confundido com o plano da escola. Enquanto que, como parte do projeto e não a sua totalidade, o plano refere-se aos objetivos, procedimentos e metas, o Projeto Pedagógico refere-se à escola, “*a sua história, o conjunto de seus currículos, dos seus métodos, dos seus atores internos e externos e o seu modo de vida*” (GADOTTI, 1997 p. 30).

Por ser desenvolvido sob “*uma finalidade*” que “*permanece como horizonte da escola*” e que orienta todos os procedimentos e práticas nela efetivadas, o Projeto Pedagógico não deve ser concebido como recomendações estanques, mas, sim, como um processo constantemente revisado (GADOTTI, 1997 p. 30).

Como retrato da educação desenvolvida na escola, ele traduz as finalidades pretendidas e neles estabelecidas, as quais orientam todos os processos e práticas educativas, inclusive o ensino-aprendizagem que, entre outros itens, diz respeito à organização curricular, como a inclusão ou exclusão de determinada disciplina e a seleção dos conhecimentos a serem ensinados em cada disciplina que faz parte da matriz curricular adotada pela escola.

Como todo processo educativo está centrado no educando, todas as finalidades da educação estabelecidas pela escola devem ter em vistas o perfil do aluno que deseja formar. Neste contexto, é indispensável que todos os professores da escola sejam conscientes de quais sejam essas finalidades, para que possam refletir sobre o porquê da inclusão dos conhecimentos da disciplina sob sua responsabilidade e em quê esses conhecimentos podem

contribuir na formação objetivada para o aluno. A partir daí, eles deverão selecionar os conhecimentos pertinentes a esta formação e pensar em como devem ser ensinados, de maneira que sejam assimilados pelos alunos e possam contribuir para que a finalidade pretendida seja alcançada.

Relacionando essa visão pedagógica ao ensino da literatura no nível médio, os conhecimentos previstos para esta disciplina só deveriam ser selecionados pelos professores responsáveis por ela, depois que eles respondessem a três questões fundamentais:

- Qual o perfil dos alunos que a sua disciplina deve ajudar a formar;
- Por que os conhecimentos da literatura foram incluídos no conjunto dos saberes que os alunos devem adquirir para que este perfil seja alcançado;
- Quais dos conhecimentos oferecidos pela literatura apresentam probabilidades de ajudar os alunos a adquirirem os saberes necessários à formação pretendida para eles.

Depois de selecionados, os professores deveriam, então, pensar em “como” proceder em sala de aula para que esses conhecimentos sejam compreendidos e assimilados pelos alunos.

É sob esta visão pedagógica que Soares (2003), ao defender um ensino da literatura com o foco na leitura literária, propõe que, após o estabelecimento da(s) finalidade(s) pretendida(s) para esta leitura, dado pelas respostas às perguntas “*por que e para que estudar um texto literário?*” (SOARES, 2003, p. 43) é que seja definido o “*que se estudar*” nele e, então, se pensar em metodologias capazes de auxiliar os alunos a assimilarem o que deve ser aprendido com a leitura e o estudo desses textos.

Estas questões sobre o Quê a escola deseja obter dos conhecimentos oferecidos pela literatura quando a inclui como um saber formal no nível médio e sobre Quais e Como os conhecimentos da literatura podem contribuir neste nível de escolaridade, espelham, antes de tudo, a busca por definições sobre Por quê e Para quê a literatura deva se constituir em um dos saberes previstos e necessários à escola e, particularmente, ao nível médio.

Um dos possíveis caminhos para se tentar obter estas respostas pode ser iniciado com a busca por uma definição da própria Literatura, mediante a função que ela é capaz de exercer, não somente quando é formalizada como um saber no contexto escolar, mas, sobretudo, numa acepção mais ampla, quando os conhecimentos oferecidos por ela podem ser contextualizados para a vida do aluno.

Mas, se a tentativa em compreender a literatura, por meio de uma definição única e acabada está longe de ser um ponto pacífico, é igualmente improvável que, mesmo para efeito

didático, possamos compreendê-la por meio de uma única função ou tentar instituir-lhe uma única função para ela. O fato de, durante toda a sua evolução, a literatura ter sido convocada a desenvolver variados papéis na história da humanidade já aponta para a dificuldade em compreendê-la, mediante uma única função, dentre as que ela é capaz de dar conta e que variam de acordo com o contexto histórico de cada época e com o modo como a literatura é concebida em diferentes períodos.

Enquanto durante toda a Antiguidade Clássica até os meados do século XIX, ela foi concebida como uma representação artística do conhecimento, instrumento de doutrinação e para finalidades instrucionais, no século XIX, sob a influência do positivismo, o enfoque foi transferido para o aspecto formal e a obra literária passou a funcionar como um objeto documental para ser cientificamente analisado.

Para Antonio Candido (1999a), devemos compreender a Literatura por meio de uma concepção integrada que concilie coerentemente a noção de função e a de estrutura. Enquanto representação artística esteticamente elaborada, a obra literária cumpre a função de servir como objeto de conhecimento que pode ser analisado e compreendido cientificamente, cuja análise e compreensão não pode negligenciar a forma.

Enquanto expressão individual e subjetiva, a obra literária traduz uma experiência humana que, nesta condição, desperta, inevitavelmente, o interesse pelos elementos históricos, individuais e sociais que a permeiam e a interligam ao mundo real, assim como também interessa os fatores relativos ao valor e a sua atuação psíquica e social.

É daí que, como síntese de uma expressão artística que traduz a história da humanidade, a obra literária investe a literatura da capacidade de confirmar a humanidade do homem, a grande função humanizadora defendida por Candido (1999a), desdobrada por ele em outras vertentes específicas, das quais destacamos a psicológica e a social.

Ao satisfazer a necessidade de ficção e fantasia, a literatura configura-se como resposta a esta necessidade humana universal e torna-se capaz de atuar psicologicamente no homem.

Por mais que a era moderna tenha se consolidado com a supremacia do progresso da técnica, diante da qual se assiste à hegemonia das modalidades da comunicação tecnológica sobre o texto escrito, a literatura ainda é uma das modalidades mais ricas e eficazes na função de sistematizar a fantasia. É tanto que as diversas modalidades que interligam a comunicação à imagem e redefinem a comunicação oral através da técnica, como, por exemplo, o cinema, a telenovela e a publicidade, buscam apoio na literatura, por meio dos elementos de ficção, da poesia e da linguagem literária.

Considerando que a necessidade de fantasia, condição latente no ser humano, refere-se sempre a alguma realidade concreta do mundo físico e da sociedade, sobre os quais o homem tenta entender e explicar por intermédio da ficção, Candido (1999a) abre espaço para a reflexão sobre a função social da literatura. Esta função é efetivada quando, como elemento de integração, a literatura é capaz de influenciar o homem e contribuir para transformações na sociedade.

A capacidade integradora é possível pela interligação entre imaginação literária e a realidade sensível do mundo a que necessariamente a imaginação se ligue. Por meio dessa força integradora da criação literária e o mundo real, a transformação no social pode ocorrer quando a literatura oferece explicações para as causas do mundo físico e da sociedade, contribui na formação da personalidade do indivíduo e influencia no seu modo de pensar e de agir no meio social.

Para Candido (1999a), a atuação da literatura na personalidade do indivíduo pode ser percebida pelas formas como, muitas vezes, uma obra literária influencia o leitor, de modo consciente ou no subconsciente, e opera um inculcamento, mesmo que imperceptível.

A respeito desta capacidade, o autor discorre sobre as possibilidades em que a literatura é convocada a desenvolvê-la quando é inserida no contexto educacional e atenta para as complexidades da função formadora da literatura com caráter estritamente pedagógico, mediante finalidades doutrinárias.

Na opinião deste autor, a formação que pode erigir da literatura não se ajusta aos requisitos de normas pedagógicas que concebam os estudos literários como um veículo da tríade – o Verdadeiro, o Bom, o Belo - e submeta-os a interesses puramente instrucionais. Mediante as suas ambivalências e as suas contradições, a literatura só pode agir e ensinar, da mesma forma como atua. Ela forma seguindo o seu próprio curso e de acordo com as suas próprias normas, as quais podem ser conflitantes com qualquer tentativa de abordagem de ensino que tente ajustá-la a métodos inadequados que podem deturpar e deformar a sua concepção, desvirtuar o seu real valor e impedir que ela cumpra a função humanizadora no seu significado mais profundo.

Com o enfoque na perspectiva social, Zilberman e Lajolo (1998, p. 91) amparam-se na etimologia da palavra Educar, que significa “*extrair, levar avante, conduzir para fora e para frente*” e identificam ideais convergentes entre os da Educação e os da Literatura quando as duas apontam para a possibilidade de “*mudar a atitude e a configuração da sociedade por meio da ação humana*”.

Postulando que a aptidão do indivíduo em expressar-se é diretamente proporcional à aquisição de segurança frente às suas próprias experiências e mais autoconfiança frente à sua inserção e atuação no mundo, Zilberman e Lajolo (1998) creditam à literatura, através do exercício da leitura, a capacidade de ajudar o indivíduo a potencializar tanto a aquisição de conhecimentos quanto a habilidade de expressão.

Daí as autoras defenderem um ensino-aprendizagem da literatura calcado no exercício da leitura literária, que tenha em vistas, sobretudo, a formação do aluno-leitor, por meio de cuja função a literatura ainda pode se desdobrar em outros papéis, tanto no que diz respeito à esfera individual quanto à social.

No aspecto individual, a leitura literária, ao acionar a fantasia, “*introduz um universo que, por mais distanciado da rotina, leva o leitor a refletir [...] e a incorporar novas experiências*” (ZILBERMAN; LAJOLO, 1998, p. 89), ativando-lhe a consciência e ampliando o conhecimento crítico porque desautomatiza o pensamento cotidiano.

No aspecto social, o texto literário induz o leitor a socializar a experiência, a “*cotejar as conclusões com as de outros leitores, discutir preferências*” (ZILBERMAN; LAJOLO, 1998, p. 89) e, desta maneira, induz ao diálogo, à expressividade, à troca de experiências e estimula a sociabilidade.

Na opinião de Cosson (2006), a literatura no contexto do ensino médio oferece conhecimentos que podem contribuir para a efetivação de mais de uma finalidade prevista para a formação dos alunos. Dentre estas contribuições, a “*capacidade de ampliar a expressão do indivíduo*” e a “*de ao mesmo tempo, tornar o mundo e o homem mais compreensível, por meio da transformação da palavra*”, (COSSON, 2006, p. 39) já são motivos mais que suficientes para responder sobre a necessidade da presença e da manutenção da Literatura na escola.

Cosson recorre às palavras de Antonio Candido, para argumentar em favor da função humanizadora da literatura:

a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO, *apud* COSSON, 2006, p. 19).

E afirma que, devido à plenitude dos conhecimentos – psicológicos, históricos, culturais, lingüísticos - a inserção da literatura pode contribuir para a formação dos indivíduos, tanto na esfera social quanto no aspecto individual. Ela possibilita conhecimentos

não somente sobre o homem e sobre o mundo, mas também se oferece como “*expressão do que não conseguimos dizer e a tradução mais precisa daquilo que queremos*” (COSSON, 2006, p. 39).

2.2 O Ensino da Literatura no Nível Médio

Magda Soares (2005, p. 22) reforça a visão de que o ensino-aprendizagem da literatura tenha como foco a leitura literária, com vistas, fundamentalmente, na formação do indivíduo leitor, e, por isto, defende a efetivação de uma escolarização da literatura “*que conduza mais eficazmente às práticas de leitura*”.

Definindo a “*escolarização*” como o processo de apropriação de qualquer conhecimento pela escola, mediante os procedimentos de organização e formalização das ações para o ensino, que envolvem tanto a seleção e ordenação dos conteúdos quanto a adoção de metodologias, a autora aponta a escolarização inadequada que decorre, em grande parte, dos conteúdos selecionados e dos métodos de abordagens na sala de aula como a principal responsável pela “*resistência ou aversão à leitura*”.

Sob este aspecto, Soares (2005) considera que, diante das várias possibilidades que a literatura oferece como um saber escolarizado, as preocupações sobre o seu ensino não devem ser detidas nas justificativas para a sua presença e manutenção na escola, mas, sim, na forma como o seu ensino pode e vem se realizando no cotidiano escolar, pois:

o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 2005, p. 22).

Com base na distinção feita por M. A Halliday sobre a aprendizagem da linguagem, Cosson (2006, p. 47) identifica três tipos diferentes de aprendizagens resultantes do ensino da literatura:

- a) A *aprendizagem sobre a literatura*, a qual é direcionada aos conhecimentos dos aspectos históricos, teóricos e críticos do objeto literário e envolve os estudos destes aspectos;
- b) A *aprendizagem por meio da literatura*, que, com o enfoque nos conteúdos, consiste na aquisição de saberes ou habilidades resultantes da leitura dos textos literários,

como, por exemplo, conhecer sobre um determinado tema ou assunto ou aprender a desenvolver a habilidade da escrita;

c) A *aprendizagem da literatura*, o que corresponde a experienciar o mundo por meio da expressão literária, ou seja, aprender a ler, analisar, interpretar e compreender o texto literário.

Na opinião de Cosson, o ensino de literatura no nível médio deveria objetivar e realizar, primeiramente, a *aprendizagem da literatura*, mas oscila sempre entre a *aprendizagem sobre a literatura* ou a *aprendizagem por meio da literatura* (COSSON, 2006, p. 47). Quando se apropria da literatura como um saber formal, a escola ou discorre conhecimentos sobre este saber ou o utiliza como suporte para outros conhecimentos, mas não avança para a experiência da leitura literária genuína, como centro do ensino-aprendizagem.

Silva (2005) acredita que a promoção da leitura, de uma forma geral, na escola é, antes de tudo, uma questão de conferir autonomia a sujeitos leitores. Mas, por mais que os professores adotem estratégias para despertar o interesse dos alunos pela leitura, se ela for imposta de modo artificial, como uma tarefa, obrigação ou pré-requisito para exercícios de avaliação, nenhuma estratégia conseguirá estimular ou motivar os alunos para a prática desta atividade.

Silva (2005, p. 19) considera que os livros didáticos também podem agravar o problema da leitura na escola quando, ao direcionarem a compreensão dos textos através de esquemas de interpretação, limitam a manifestação de leitura do aluno e restringem a interação deles com o texto. O aluno-leitor é, então, “*subestimado e sufocado [...] pelos roteiros de interpretação dos manuais didáticos*” e passa a conceber a leitura apenas como um objeto de tarefa escolar.

Estes fatos são também uma das causas que levam Cosson (2006, p. 26) a apontar a leitura literária na escola como “*a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário*”. Uma resistência que é traduzida pelo despreparo dos alunos para a leitura e compreensão de textos literários e pela falta de um interesse genuíno para a experiência deste tipo de leitura, e que, no Ensino Médio, é, consideravelmente, agravado pelo atrelamento deste nível de escolaridade aos exames vestibulares.

Sobre este atrelamento, Silva (2005, p. 34) o considera como um dos fatores que mais agrava “*o tratamento dado à literatura na sala de aula*”. A disseminação de uma metodologia efetivamente voltada “*para o vestibular como um fim em si mesmo*”, cujo objetivo principal é orientar eficazmente para que os alunos acertem as questões e conquistem a “*aprovação nos*

exames”, dificulta, substancialmente, a adoção de uma organização curricular – conteúdos e metodologias - que resultem em aprendizagens da experiência literária por meio da leitura.

Ao discorrer sobre a leitura literária na escola, Soares (2003, p. 25) explica que ela é efetivada por meio de três instâncias principais: a biblioteca escolar, as obras literárias e os fragmentos de textos literários. Indicando as duas últimas instâncias como as que merecem mais reflexões, a autora atenta que a prática da leitura de uma parte da obra ou de textos fragmentados tem sido “*a instância que a escolarização da literatura é mais intensa e que tem sido mais inadequada*”.

No Ensino Médio, esta questão merece uma atenção maior, uma vez que, se as obras selecionadas para estudos em sala de aula são, em muitos casos, as determinadas pelos exames vestibulares, o aumento do número de instituições de nível superior e, conseqüentemente, desses exames, avoluma o número de obras a serem lidas e estimula a prática da utilização de textos e obras literárias fragmentadas.

Cosson (2006, p. 22) também considera a leitura fragmentada como um grave problema para o ensino da literatura, mas que se tornou prática corrente nas escolas, visto que, na maioria das vezes, as obras literárias “*quando comparecem, são fragmentos*”, raramente lidas na sua totalidade.

Soares (2003) confirma que, quando se trata de narrativas, indiscutivelmente o gênero preferido pelos livros didáticos e pelos professores, comumente elas são apresentadas aos alunos, sob a forma de resumos informativos nos quais são enfatizados o enredo, os personagens centrais, o autor e a escola literária a que pertence. Os poemas, quando se fazem presentes, são, preferencialmente, os curtos. Os longos, quando aparecem, são mutilados da maioria dos seus versos, apresentados, muitas vezes, em uma sequenciação incompreensível.

Neste contexto, Soares (2003) relaciona os pontos que ela reconhece como os mais problemáticos na utilização de textos literários na escola: a seleção dos gêneros, autores e obras; a transferência da parte fragmentada do seu suporte literário para um suporte didático; e os objetivos que se têm para o estudo desses textos, que, conseqüentemente, determinam às metodologias utilizadas para a realização das leituras.

Com relação à seleção dos autores e das obras, a autora considera que a grande recorrência dos mesmos autores e das mesmas obras reforça a crença de que a literatura resume-se apenas a certos autores e a determinadas obras ou textos.

Silva (2005, p. 63) argumenta que a leitura recorrente de autores e obras clássicas não só reforça a idéia de um acervo literário limitado, mas também alimenta a concepção de que os textos literários são muito difíceis de serem lidos e compreendidos. Como as obras

clássicas “*apresentam uma linguagem pertencente a contextos espaço-temporais distantes da realidade do aluno*” e, pela forma como são abordadas, quase nunca “*são contextualizadas pelo professor*”, podem afastar os alunos da leitura literária.

Cosson (2006) aponta três tendências gerais seguidas pelos professores no momento da seleção das obras e dos textos a serem estudados: há os que defendem a essencialidade literária inquestionável das obras canônicas e as mantêm de forma incólume; há os que defendem a contemporaneidade dos textos como critério mais adequado para a seleção da leitura escolar; e, ainda, existem os professores que advogam pela pluralidade e diversidade de autores, obras e gêneros na seleção de textos.

Na sua análise, Cosson admite o aspecto atraente da diversificação, mas não a reconhece como “*um porto seguro para se oferecer o letramento literário adequado*” (COSSON, 2006, p. 35) por que, como neste caso, o critério de valor é a pluralidade de textos, sempre há o risco em priorizar-se a quantidade em detrimento da qualidade. O autor alerta, antes de tudo, para o perigo de qualquer atitude extremista e pondera sobre a improbabilidade de se pensar em um ensino de Literatura que renegue o estudo do cânone.

Cosson (2006, p. 34) reconhece a necessidade das devidas contextualizações dos textos clássicos, mas defende que o ensino de literatura deve apoiar-se no estudo de obras clássicas porque elas trazem consigo o papel de guardiãs de parte de nossa identidade, de forma que é improvável a maturidade do leitor literário ser atingida sem o diálogo com esta herança, “*seja para recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la*”. Enfático na sua argumentação, este autor afirma:

Aceitar a existência do cânone como herança cultural que precisa ser trabalhada não implica prender-se ao passado em uma atitude sacralizadora das obras literárias. Assim como a adoção de obras contemporâneas não pode levar à perda da historicidade da língua e da cultura. É por isso que ao lado do princípio positivo da atualidade das obras é preciso entender a literatura para além de um conjunto de obras valorizadas como capital cultural de um país. (COSSON, 2004, p.34).

Lembrando a indispensável distinção que deve ser feita entre o contemporâneo e o atual, o autor explica que “*contemporâneas*” são as obras escritas e publicadas no tempo em que o leitor vive e existe, e “*atuais*” são todas as obras que representam um significado para o leitor, em qualquer tempo, independentemente da época de sua escrita ou publicação.

Sob o amparo desta concepção, Cosson (2006) advoga que, ao exercício do letramento literário sempre interessará o atual, seja ele contemporâneo ou não, e sugere que o processo da seleção dos textos literários na escola combine, simultaneamente, as três tendências

apontadas, levando-se sempre em conta o critério da atualidade, sejam as obras contemporâneas ou não.

O segundo ponto problemático relacionado por Magda Soares (2003) sobre a leitura literária na escola, diz respeito à fragmentação das obras e a transferência da parte fragmentada do seu suporte literário para um suporte didático, seja o livro ou outro material.

Segundo a autora, a fragmentação das obras institucionaliza um conceito deformado da Literatura por que a transforma “*em um objeto isolado e descontextualizado*” (SOARES, 2003, p. 25) e desfigura os textos por que impossibilita uma real compreensão que emane deles. E é, principalmente, na transferência do suporte literário para qualquer outro material que ocorre a desfiguração do sentido e a distorção do texto original.

Soares explica que é muito difícil selecionar um fragmento que, isoladamente, se constitua em uma unidade significativa de linguagem, sem que haja perda de elementos fundamentais à real compreensão da versão integral, impossibilitando até mesmo que se pense em metodologias para a análise e interpretação dos textos fragmentados.

Outra questão para a qual Soares chama a atenção, quando afirma que as formas como os textos literários são abordados e interpretados na escola:

não conduzem à análise do que é essencial neles, isto é, à percepção de sua literariedade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem; centram-se nos conteúdos, e não na recriação que deles faz a literatura; voltam-se para as informações que os textos veiculam, não para o modo literário como as veiculam.(SOARES, 2003, p.43).

Uma questão que remete ao terceiro ponto relacionado pela autora, ao apontar que as inadequações das metodologias adotadas para a realização das leituras literárias na escola são decorrentes dos objetivos que se têm para o estudo desses textos.

A partir das aprendizagens que vêm resultando do ensino da literatura na escola, Cosson (2006) reconhece três objetivos mais freqüentes pelos quais a leitura literária no nível médio, comumente, vem se realizando:

- o de atender “*informações sobre a literatura*” (COSSON, 2006, p. 9), como por exemplo, para comprovar as características dos períodos literários;
- o de atender as finalidades de mera fruição;
- o de servir de suporte para introduzir ou exemplificar estudos ortográficos ou gramaticais.

A utilização dos textos literários para servir de suporte a estudos gramaticais e ortográficos é apontado por Silva (2005) como um dos fatores mais responsáveis por deformar a concepção sobre a literatura e sobre os textos literários no contexto escolar.

Silva (2005, p. 65) denuncia principalmente as gramáticas normativas, *“quando exemplificam o uso da norma-padrão com fragmentos de textos literários”,* descontextualizados. Por esta prática, eles omitem que *“o fazer artístico não se prende a regras, mas transcende os limites da gramática padrão”* e desinformam sobre a *“intenção estética”* no texto e sobre *“a liberdade criativa do autor, o qual pode fugir da norma culta se for a sua intenção”*.

Cosson (2006, p. 10) acredita que a subutilização de fragmentos de textos literários para exemplificar conceitos gramaticais é decorrente de visões equivocadas sobre a Literatura, as quais procuram extrair-lhe apenas finalidades puramente pragmáticas que justifiquem a manutenção dos seus estudos na escola. Sob incompreensões e equívocos, a literatura é considerada *“um saber desnecessário [...] que já deveria ter sido abolido das escolas”* ou senão deve *“ser tratada como apêndice da disciplina Língua Portuguesa”* (COSSON, 2006) para auxiliar os estudos gramaticais ou como um gênero textual para informar sobre *“a história literária”*.

Sobre essa questão, Bittencourt (1997, p. 261) vai mais longe e lembra que as dificuldades para o ensino da literatura são agravadas pelo contexto geral contemporâneo em que *“a opção pela linha desenvolvimentista-tecnológica privilegia o pragmatismo imediatista, relegando a segundo plano a formação humanista”*. Para Bittencourt, este contexto reforça as visões que reduzem o estudo da literatura a simples apêndice dos estudos da língua materna, perpetuam a leitura dos textos literários para fins de verificações histórico-biográficas de épocas e de autores, desestimulam práticas de abordagens que considerem a natureza artística e estética destes textos e dificultam substancialmente a efetivação da leitura literária na escola.

Na opinião de Cosson (2006, p. 23), a leitura literária somente encontrará o seu espaço na escola de nível médio se o ensino da literatura caminhar em direção a uma efetiva *“aprendizagem da literatura”*. Se não houver uma mudança no foco dos objetivos para a presença deste saber na escola, ele continuará sendo ensinado como uma seqüência enfadonha de autores e estilos de época e as abordagens dos textos permanecerão suplantadas pelas informações históricas, acompanhadas de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica.

Como os objetivos e o modo de ensinar estão diretamente relacionados, estas mudanças podem ser iniciadas pelos próprios professores, ao procurarem refletir sobre o modo como vêm tratando os conhecimentos da literatura nas suas aulas e ao tentarem buscar outras formas de como proceder para abordar os textos literários em sala, além das que tradicionalmente vêm sendo utilizadas.

Referindo-se aos professores, Silva (2005, p. 62) os aponta como um dos agentes responsáveis em reforçar a perspectiva tradicional de um ensino que perpetua o estudo equivocado da literatura na escola, no qual os textos literários não são apresentados para serem lidos e compreendidos, mas para que os alunos reconheçam de características das escolas literárias. Esta prática termina por instituir uma concepção deformada não somente sobre o objeto de estudo como também sobre a própria literatura e acabam, cada vez mais, por distanciar os alunos da leitura literária.

Contudo, Silva (2005, p. 55) reconhece que muitos desses problemas fogem da competência dos professores de literatura que atuam no ensino médio visto que “*as concepções subjacentes à prática pedagógica dos professores*” apenas refletem as lacunas de uma formação docente e acadêmica, durante a qual não deve ter havido discussões sobre o papel da literatura na escola de nível médio. Para esta autora, se esta questão for discutida e bem definida durante a formação profissional, as atuações dos professores de literatura no nível médio serão fundamentais para erradicar muitas das inadequações que vem sendo perpetuadas no ensino da literatura, ao longo de décadas, nas nossas escolas e serão determinantes para as mudanças nas formas de abordagens dos textos literários no Ensino Médio.

Bittencourt (1997, p. 273) também considera que muitos dos problemas relativos ao ensino da literatura são decorrentes das próprias condições da realidade educacional do país, dentre os quais, a formação dos professores está inclusa, mas volta a discussão para a questão curricular, outra vertente que também concorre para os problemas desse ensino.

Ao longo da História da Educação, o conceito sobre currículo assumiu diversas definições. Pedra (1997, p.30) explica que os diferentes conceitos atribuídos ao currículo sempre foram em função do relevo de uma perspectiva e, por isto, sempre variaram de acordo com diferentes ênfases: “*o conteúdo, a experiência, as atividades ou a própria organização curricular*”. No contexto pedagógico atual, cujo foco está centrado no aluno, há diferentes definições para o currículo, mas todas elas convergem para um ponto comum: a ênfase dada à assimilação dos conhecimentos pelos alunos. Daí que, ao selecionar os conhecimentos a

serem ensinados, os professores devem pensar em metodologias que facilitem a aprendizagem desses conhecimentos por parte dos alunos.

Ao defender a inclusão da Literatura “*na educação formal, como integrante do conjunto de disciplinas estabelecido para a formação integral dos jovens*” Bittencourt (1997 p. 260), elege a formação integral dos jovens como uma finalidade com a qual os conhecimentos da literatura devem contribuir enquanto um saber formal oferecido pela escola. Em seguida, ao questionar sobre “*que métodos de abordagens utilizar num objeto de composição [...] que abre a inúmeras possibilidades de leitura?*”, a autora indica a necessidade de se pensar em metodologias para o estudo do texto literário enquanto objeto de leitura.

Quando Soares (2003, p. 21) define a escolarização como o processo cuja finalidade é dar “*tratamento peculiar aos saberes, pela seleção e conseqüente exclusão de conteúdos, e pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos*”, ela retrata a concepção de currículo no atual contexto pedagógico. Como, neste contexto, ensino e aprendizagem são indissociáveis, por mais que os conhecimentos contribuam com as finalidades estabelecidas, apenas selecioná-los e ensiná-los não é o suficiente, mas, sobretudo, a assimilação destes conhecimentos por parte de quem deve recebê-los, o agente principal para o qual as finalidades se dirigem. Daí por que a preocupação de Soares (2003, p. 22), quando considera que, diante de inúmeros conhecimentos que a literatura pode oferecer como um saber escolarizado, as reflexões sobre o seu ensino não devem ser detidas nas justificativas para a sua presença e manutenção na escola, mas, sim, quais os conhecimentos que estão sendo oferecidos e a forma como eles vêm sendo ensinados no cotidiano escolar.

2.3 A Poesia na Escola de Ensino Médio

Antonio Candido (2002) argumenta que, desde que seja dado o tratamento adequado exigido por cada tipo de composição literária e que sejam consideradas a natureza peculiar e as particularidades de cada texto, a análise literária é um trabalho que, com o apoio de pressupostos teóricos comuns, pode ser realizado de várias maneiras.

Principalmente quando se trata do texto poético, sobre o qual um dos pressupostos mais comuns é a complexidade e a oscilação dos seus significados resultantes da combinação palavra e som / forma e sentido, o analista deve utilizar todos os dados de que dispõe e que

forem úteis para buscar os significados que as combinações destes elementos sugerem. Isto exige que a análise tenha como base e como ponto de partida um intenso exercício de leitura, visto que, diante de um tipo de composição que se abre a mais de uma possibilidade de análise e interpretação, a leitura exaustiva deve ser *“a regra de ouro do analista”* (CANDIDO, 2002, p. 5).

Para Candido (2002, p. 6), o texto poético é uma combinação de vários elementos, os quais, quando são reelaborados numa síntese própria conseguem ser percebidos e *“considerados por facilidade de expressão”* do analista. Mas, por mais que *“o cunho técnico haja sido limitado ao máximo, surge inevitável, em certos momentos, o toque de aridez”* porque as análises sempre perdem força quando são reduzidas à escrita. Diante disto, Candido considera que a possibilidade de aliar *“os recursos dos gestos e da palavra falada”* à leitura da palavra escrita faz da sala de aula um espaço onde o estudo do texto poético *“ganha mais clareza”*.

Neste sentido, Pinheiro (2002, p. 31) defende a realização oral de poemas, em sala de aula, como uma forma de *“acertar a leitura e adequar a percepção a uma realização objetiva”*, embora reconheça que não é um exercício simples.

Talvez por não ser uma tarefa fácil e nem imediata, a leitura oral do poema encontre resistência por parte dos professores, muito dos quais *“se confessam inseguros para ler o poema em voz alta para seus alunos”* Pinheiro (2002, p. 32), mas a reversão deste fato, possivelmente, poderia amenizar as dificuldades para o estudo da poesia na escola, visto que, provavelmente, este gênero literário ainda continue a ser *“o menos prestigiado no fazer pedagógico da sala de aula”* (PINHEIRO, 2002, p. 15).

Muito embora sempre compareça nas indicações dos vestibulares das universidades públicas, o estudo de poemas, nas aulas de literatura no nível médio, é, geralmente, preterido em relação aos textos narrativos.

Esta preferência pelas narrativas, Bittencourt (1997, p. 261) atribui ao despreparo dos próprios professores em trabalhar a leitura de poemas, cujas leituras que ocorrem em sala de aula, conforme Soares afirma, quase sempre, é numa perspectiva limitada que prioriza apenas o enfoque *“dos aspectos formais: conceito de estrofe, verso, rima”* Soares (2003, p. 26) e, algumas vezes, interpretações superficiais sobre a temática.

A esta insegurança dos professores, Pinheiro (2002) acrescenta que a falta de uma maior conscientização sobre a necessidade do estudo da poesia na escola também concorre para a resistência à leitura de poemas em sala de aula. Similar a Soares (2003), quando sugere que o ponto de partida do ensino da Literatura deva ser as *“respostas às perguntas: por que e*

para que estudar um texto literário?” Soares (2003, p. 43), Pinheiro (2002, p. 19) acredita que, se os professores refletirem sobre as funções que a poesia pode dar conta, poderá haver um maior reconhecimento da importância do estudo de poemas em sala de aula.

Para este autor, a “*eficácia educativa*” da leitura de bons poemas depende da consciência que o professor possui sobre as contribuições que o estudo da poesia pode oferecer para a formação dos seus alunos. Daí que a conscientização pelos professores sobre as contribuições específicas que o contato com a poesia pode oferecer na vida dos alunos pode apontar um caminho que justifique e dê um sentido para o estudo de poemas em sala de aula.

A este respeito, Pinheiro (2007) remete ao ensaio “*A função social da poesia*” de T. S. Eliot, no qual são destacadas como funções essenciais da poesia: a capacidade de ampliar a consciência, aguçar a sensibilidade, desenvolver e enriquecer a expressão verbal.

Neste sentido, como a poesia é expressão subjetiva que “*tem a ver fundamentalmente com a expressão do sentimento e da emoção*” Eliot (*apud* PINHEIRO, 2007, p. 23), ela é capaz de ampliar a consciência e apurar a sensibilidade, tanto a do poeta quanto a dos leitores. “*Ao exprimir o que as outras pessoas sentem*”, o próprio poeta “*está modificando seu sentimento ao torná-lo mais consciente*”, ao mesmo tempo em que “*está tornando as pessoas mais conscientes daquilo que já sentem e, por conseguinte, ensinando-lhes algo sobre si próprias*” (ELIOT *apud* PINHEIRO, 2007, p. 23). Como uma expressão na qual “*há sempre comunicação de uma nova experiência [...] ou a expressão de algo que experimentamos*”, ao se servir de palavras para traduzir estas experiências, a poesia “*desenvolve e enriquece a língua*” (ELIOT *apud* PINHEIRO, 2007, p. 22).

Apontando para a metodologia, Pinheiro (2002, p. 22) ressalva que mesmo sob qualquer função definida para o seu estudo, a compreensão da expressão poética só ocorrerá se “*a experiência que o poeta nos comunica*” for assimilada de maneira significativa, e isto depende, substancialmente, “*do modo como é transmitida ou estudada*”.

Este autor alerta para que os professores pensem em formas de como abordar os poemas em sala, de maneira que aproximem os alunos da poesia, mas lembra que esta tentativa requer não somente a observação de metodologias. Exige também que eles pensem em procedimentos didáticos pelos quais possam conduzir essa aproximação de forma planejada: “*deve-se pensar que atitude se tomará, que cuidados são indispensáveis e, sobretudo, que condições reais existem para realização do trabalho*” (PINHEIRO, 2007, p. 25).

Durante décadas, a poesia foi apresentada, na escola, como ilustração de bons exemplos de sentimentos, padrões de comportamento ou modelo de construção gramatical e o seu estudo prestava-se a fins doutrinários ou meramente instrucionais.

Com a suspeita de que esta visão distorcida tenha deixado resquícios nas formas como, ainda hoje, a poesia é concebida e abordada na escola, Villaça (1998) recomenda que, primeiramente, o professor procure conversar sobre as concepções que os seus alunos têm sobre a poesia e sobre o poema e o que este estudo representa para eles.

O autor explica que não se trata de expor definições teóricas ou filosóficas sobre o assunto, mas é necessário que o professor chame a atenção para as especificidades do modo de expressão dos textos e crie condições para que sejam reconhecidos como a expressão de uma experiência individual, com a qual os alunos poderão se reconhecer e se identificar.

É importante que os alunos reconheçam os poemas não como simples expressões de sentimentalidades banais, cuja leitura se dê facilmente, mas, sim, como a tradução de uma subjetividade, expressa de tal modo, que a sua leitura e compreensão exige uma “*operação que convoca solidariamente a sensibilidade e a prontidão intelectual*” (VILLAÇA, 1998, p. 95). Para isto, é indispensável que o professor realize o trabalho individual e anterior de uma leitura integradora, para que procure enxergar e planejar as abordagens mais adequadas em sala de aula, tendo em vistas o nível de escolaridade e de cognição dos alunos, de maneira que eles assimilem a aprendizagem pretendida com o exercício da leitura de poemas.

A ressalva feita por Villaça (1998) é que os professores não corram o risco de seguir irrefletidamente ou ingenuamente os ‘*métodos práticos*’ de análise de poemas apresentados nos mais diversos manuais didáticos porque alguns podem conduzir “*a distorções grosseiras e a esquematismos preconceituosos que desviam a sensibilidade, a intuição e a compreensão crítica do objeto poético*” (VILLAÇA, 1998, p. 96). Como os professores não estão obrigados a seguir tudo o que é indicado no livro didático, eles devem analisar, previamente, o que está sendo proposto e só, então, decidir como a abordagem será feita em sala de aula. Como também não há imposição para limitar-se apenas aos poemas indicados no livro adotado, os professores podem pensar em outras alternativas didáticas, como, por exemplo, ele próprio organizar uma antologia para ser estudada com os seus alunos.

Neste aspecto, Pinheiro (2007, p. 20 - 21) reconhece a carência “*de critérios estéticos*” que orientem os professores “*na escolha das obras ou na confecção de antologias*”, mas acredita que a familiaridade com as obras de bons autores contribui de forma relevante para o reconhecimento de modelos investidos de um “*didatismo emburrecedor*” que resumem a abordagem a uma “*questionável interpretação de texto*”.

Villaça (1998, p. 96) também assevera que o hábito de leitura proporciona “*um mínimo de familiaridade com os bons poetas da língua portuguesa*”, cuja familiaridade institui mais segurança aos professores para selecionar ou avaliar os textos que serão abordados na sala de aula.

Lembrando ainda que um grande obstáculo para a vivência da leitura de poemas na sala de aula decorre da falta de uma maior sensibilização dos alunos sobre a necessidade desse estudo, o autor considera que a familiaridade do professor com textos poéticos é fundamental para esta sensibilização. A forma como ele próprio relaciona-se com os poemas, consequentemente será transmitida aos alunos, os quais dificilmente poderão sensibilizar-se frente “*a um texto apresentado de modo insensível*” (VILLAÇA, 1998, p. 96).

Reforçando o pensamento de Villaça(1998) e Pinheiro (2007) acrescenta que, além da prática da leitura de poemas, o prazer e a sensibilidade também são condições indispensáveis ao professor que objetive despertar o senso poético nos alunos, pois, “*sem um mínimo de entusiasmo, dificilmente poderemos sensibilizar nossos alunos*” (PINHEIRO, 2007, p. 26). Somente um professor que seja capaz de “*se emocionar com uma imagem, com uma descrição ou com o ritmo de um determinado poema*” (PINHEIRO, 2007, p. 26) poderá transmitir esta experiência a seus alunos e abrir caminhos para que haja uma convivência prazerosa que resulte em “*experiências significativas*” da leitura poética.

O autor lembra que “*experiência significativa*” de leitura não remete à quantidade de obras lidas e nem tão pouco à erudição, mas, sim, a leituras realizadas “*de forma proveitosa*” (PINHEIRO, 2007, p. 26), àquelas que, conforme Zilberman e Lajolo, são as que “*confundem-se com o nosso cotidiano, tornam-se lembranças perenes, explicam nossa própria vida*” (ZILBERMAN; LAJOLO, 1998 p. 90).

Como acredita que o hábito da leitura é adquirido pela prática regular e sistemática, Pinheiro (2007, p. 82) defende o início desta atividade desde as séries iniciais com as crianças, como condição para a formação de um hábito que não deve ser restrito somente à escola, pois, se “*a escola, para o aluno, é provisória*”, a meta deve ser a de “*formar um leitor que prescindia do professor*”.

Ao reivindicar que a promoção da manifestação pessoal, base para a auto-afirmação dos alunos no mundo social, deva ser uma das principais funções da escola, Zilberman e Lajolo (1998, p. 28), apontam a pouca prática de leitura, pelos estudantes, como um dos sintomas mais agravantes da crise educacional. A parcimônia da prática da leitura ocasiona a não-assimilação da norma escrita dentro de um contexto efetivo e impede o entendimento dos textos, causando o desinteresse pela matéria escrita e dificultando, portanto, a aquisição de

todos os saberes. Da ausência de uma prática habitual de leitura decorre, também, a impossibilidade do domínio da expressão, a improbabilidade do desdobramento da comunicação e a insegurança na verbalização das necessidades pessoais, fatos que comprometem a atuação do aluno, como indivíduo, dentro e fora da escola.

Diante disto, Zilberman e Lajolo (1998) defendem que se os estudos literários em sala de aula forem realizados a partir do “*acercamento*” do exercício da leitura literária, o ensino de literatura poderá ajudar a escola a vencer o desafio desta lacuna.

Pinheiro (2007) aponta a baixa produção de livros e trabalhos acadêmicos que pensem sobre a questão didático-metodológica para abordagens literárias efetivamente focadas na leitura dos textos, sobretudo de poemas, como uma das principais dificuldades enfrentadas pelos professores para a realização de atividades de abordagens destes textos em sala de aula. Mas lembra que, mesmo diante de orientações possíveis de auxiliar-lhes a deixar de “*tatear no escuro*” e de novas metodologias para a leitura de poemas na sala de aula, os professores não devem esquecer que “*o valor de uma aula não está, apenas, em sua novidade*” e por mais que surjam abordagens diversificadas, sempre chegará um momento em que elas se repetirão. É por isto que, a despeito de qualquer auxílio, recurso didático ou novas metodologias, Pinheiro aconselha que o mais importante é a prática sistemática de leituras de poemas em sala de aula, cujo procedimento sempre se mostrará eficiente em qualquer nível de escolaridade.

O autor chama atenção para não pensarmos que a simples adoção de um método de ensino possa dar conta de todos os problemas, visto que são:

Inúmeros [os] problemas do ensino de literatura. Mas se formos juntando uma reflexão daqui, uma experiência dali, uma proposta dacolá e fomos discutindo tudo isso, poderemos ter condições de propor mudanças de âmbito mais estrutural. (PINHEIRO, 2001 p. 21).

Seguindo as suas próprias recomendações para refletirmos sobre experiências e propostas, Pinheiro (2007 p. 33 - 86) sugere alguns procedimentos que podem promover o contato do aluno com a poesia em sala de aula, tais como: a leitura oral de poemas, a organização de antologias com a participação dos alunos, encenações curtas de poemas e jogos dramáticos a partir de poemas lidos. O autor ainda apresenta procedimentos de abordagens do texto poético, a partir de núcleos temáticos, através da conexão com a literatura de cordel e por meio da interlinguagem com textos de letras de música, o objeto de interesse particular deste nosso trabalho.

3 A CANÇÃO POÉTICA NO ENSINO DA LITERATURA NO NÍVEL MÉDIO: PERSPECTIVAS DIDÁTICAS E METODOLÓGICAS

3.1 Em Favor da Canção Poética nas Aulas de Literatura e o Tratamento Didático: Música e Letra

A ponderação de que “*o fenômeno poético ocorre também nas criações de consumo maior como a música popular*” Frederico e Osakabe, (2000, p. 9), aliada a de que a música popular é um dos gêneros da canção, uma forma musical que consiste em “*uma melodia musical [...] à qual se atrela necessariamente uma letra*” Ferreira (2005, p. 39), nos permite reconhecer a canção popular como uma composição musical investida necessariamente de uma letra, na qual a poesia pode manifestar-se. Quando isto acontece, a letra “*requer para si a condição de poesia*” Bosco (2007 p. 186), e legitima a canção como uma composição híbrida constituída de música e letra, a qual, “*sem deixar de ser letra de música*” e sem tão pouco se tornar um poema, configura-se em um texto poético e a música constitui-se em uma “*veiculação da poesia cantada*” (ANTUNES, 1998, p. 16).

Nestas condições, acreditamos que a canção, para a qual cabe a denominação de poética, pode ter uma utilização mais proveitosa nas aulas de literatura no Ensino Médio e contribuir para o ensino de um conhecimento literário previsto para este nível de escolaridade, bem como o de facilitar a aprendizagem deste conhecimento por parte dos alunos.

Ao aliar as duas modalidades de expressão artística, a canção facilita a aplicação de atividades em sala de aula que associam o estudo de textos ao recurso da música e oportuniza as vantagens decorrentes dessa associação. Por um lado, a canção oferece a letra que, se for abordada numa perspectiva de interação com a poesia nela expressa, possibilita o exercício da leitura do texto poético. Por outro lado, convertida em um recurso didático motivador, a música é capaz de despertar o interesse dos alunos, estimular a interação com o texto e facilitar os caminhos para a aprendizagem pretendida.

Porque toda aprendizagem é, antes de tudo, um exercício que exige um mínimo de esforço mental, estimulado, sobretudo, por um interesse possível de ocorrer se o indivíduo estiver motivado, a motivação é, então, considerada pela Didática como o primeiro elemento importante para a aprendizagem.

Conforme Gil (1997, p. 60) explica, “*o professor só conseguirá de fato motivar seus alunos*” se conseguir despertar neles um interesse capaz de provocar-lhes uma reação e ativar-lhes a concentração pelo que está sendo ensinado e, assim, abrir um caminho para que a aprendizagem ocorra. Por isto, o autor defende a necessidade de que “*as situações de ensino preparadas pelo professor sejam suficientemente estimulantes para provocar reações nos alunos*” Gil (1997, p. 61) e sugere a utilização de recursos didáticos motivadores, dentre os quais, destaca a eficiência dos audiovisuais, quando a pretensão é provocar reações positivas nos alunos e despertar-lhes a atenção para o assunto a ser estudado.

Para defender a utilização de recursos audiovisuais diversificados, Parra (s/d. p.21) aponta a receptividade com que, em geral, os alunos os recebem em todos os níveis de escolaridade e destaca, particularmente, a música e as vantagens que ela oferece quando é utilizada como um auxílio para a aprendizagem dos conteúdos das mais diversas disciplinas. Suzigan (2004) complementa, explicando que, pela capacidade de ampliar o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, a música é um poderoso recurso para aprendizagem:

A música estimula áreas do cérebro não desenvolvidas por outras linguagens, como a escrita e a oral. É como se tornássemos o nosso ‘hardware’ mais poderoso. Assim, essas áreas se interligam e se influenciam. (SUZIGAN, 2004, p. 56).

Ressaltando os benefícios da música para o desenvolvimento intelectual, motor e social e para a formação da personalidade, tanto da criança quanto do adolescente, Zóboli (1996, p. 21) defende que a associação da música ao ensino de outras disciplinas estimula os alunos a “*interessar-se pelo tema de estudo*”, desenvolve “*a capacidade de observação*” e concretização dos “*conteúdos mais abstratos*” e faz com que eles “*fixem melhor a aprendizagem*”.

Ferreira (2005, p.13) também evidencia a potencialidade da música em servir “*como suporte ou subsídio à memorização*” que ajuda a fixar a aprendizagem e enfatiza que, por ocasião da linguagem verbal “*também se valer, entre outros elementos, da sonoridade*”, as disciplinas que a tem como objeto de estudo possuem afinidades com a música que facilitam uma associação didática entre as duas e potencializam consideravelmente as vantagens decorrentes dessa associação.

Como a literatura é uma disciplina que tem afinidades com a música, acreditamos que o estudo de textos poéticos intermediado pela canção, cuja definição essencial é a associação de letra e música, facilita a aplicação e o desenvolvimento de atividades de interlocução entre música e poesia e amplia as condições para facilitar a aprendizagem dos alunos.

No entanto, a inserção da canção no contexto pedagógico, mediante uma perspectiva poético-literária pretendida para o seu estudo, nos exige refletir sobre procedimentos tanto literários quanto didático-metodológicos necessários para tratar a canção, de maneira que o foco dos objetivos previstos para essa inserção nas aulas de literatura não seja desvirtuado.

O compartilhamento entre texto e música no espaço comum da canção requer o nosso cuidado com o devido tratamento a ser dado à música, a qual, como elemento didático motivador, deverá estimular a interação entre o aluno e o texto que, por sua vez, como objeto de estudo, é o que possibilitará a interação do aluno com o conhecimento. E este cuidado nos solicita a pensar não somente em procedimentos metodológicos para a abordagem literária da letra com os alunos, mas também nos procedimentos didáticos para tratar música e letra, antes e durante o momento da sala de aula.

A didática é definida por Libâneo (1994, p. 52) como “*um meio de trabalho do qual os professores se servem para dirigir as atividades de ensino*” cujo objetivo deve ser “*a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos*”. Desta maneira, interessa à didática todos os procedimentos que se referem à prática docente, desde o planejamento até a avaliação, cuja prática é definida como uma atividade que se desenvolve e se repete em quatro etapas: “*planejamento, organização, direção e avaliação*”.

Zóboli (1996, p. 12) também considera a atividade docente como uma atividade cíclica, para a qual prevê três fases: “*o planejamento de ensino, a orientação da aprendizagem, e, o controle desta aprendizagem*”, e explica que é na fase da orientação quando devemos pôr em prática os procedimentos de incentivação e utilizar as técnicas e recursos didáticos facilitadores, sem esquecer, contudo, o direcionamento e encaminhamento da aprendizagem para o conhecimento-alvo do estudo.

Sob este propósito, lembramos que para a abordagem de letras poéticas de canções em sala de aula, tanto a música quanto a letra cumprem papéis didáticos fundamentais para despertar a atenção dos alunos para a poesia, pois se é a letra que veicula a poesia, o transporte da letra é a música. Mas, enquanto espaço no qual o fenômeno poético pode ser observado, a letra é objeto de estudo do conhecimento-alvo e, nesta condição, a sua observação deve caminhar para uma perspectiva que revele a poesia que nela se manifesta.

Tendo em vistas esta perspectiva, recorremos a Ferreira (2005, p. 13), segundo o qual “*uma coisa é ensinar música e outra é ensinar outra disciplina fazendo uso da música*”, para lembrar o primeiro cuidado quando o objeto de observação do conhecimento que pretendemos estudar é um texto transportado, didaticamente, pelo apelo sedutor da música.

Se, didaticamente separadas, a música é a técnica auxiliar e a letra é o objeto do conhecimento, mas o compartilhamento comum no espaço da canção e a apresentação simultânea no espaço da sala de aula favorecem o risco da sobreposição da técnica sobre o conhecimento ou, até mesmo, da substituição do conhecimento pela simples execução da técnica.

Daí que, pela perspectiva que pretendemos para o estudo, seria um equívoco considerarmos que a audição da música acompanhada da leitura da letra desse conta dos objetivos desejados, visto que, neste caso, apenas a técnica seria explorada. Também seriam equivocados os procedimentos de atividades em que a música fosse ouvida e o texto fosse lido para que nele fosse abordado um conhecimento gramatical ou apenas para comprovar alguma característica de uma escola literária. Nesses casos, o texto estaria servindo apenas de suporte didático para encaminhar a uma aprendizagem que prescinde o conhecimento dele mesmo. Não estaria sendo tratado com vistas ao aprendizado senão dele próprio, mas, sim, como um recurso auxiliar para subsidiar um conhecimento, para o qual, outros recursos igualmente se prestam.

Por outro lado, também devemos ter cuidado em não negligenciarmos o potencial da canção para motivar e despertar a atenção dos alunos para o texto, cujo potencial é explorado quando a abordamos em sua totalidade. Ao falarmos em totalidade, não estamos nos remetendo à análise da canção que leve em consideração a reciprocidade entre letra e música com vistas ao significado, mas, sim, à exploração da audição da música durante a etapa da orientação dos estudos.

Referimos-nos à indispensável participação da música para atividades de leitura do texto poético, apoiadas na interlocução entre música e poesia no universo particular da canção, mas fundamentadas na participação da letra e da melodia em um contexto didático onde cada modalidade cumpre um papel fundamental e que cada uma, a seu modo e em seu tempo, deve manifestar-se.

Contudo, a melodia que seduz e pode atrair os alunos para a leitura das letras é também uma das causas que dificulta a inserção da canção como um objeto de estudo na escola. O caráter lúdico da música e a sua relação com o prazer e entretenimento são as causas mais visíveis para o reforço de uma visão distorcida sobre a canção no contexto didático, por meio da qual, esta inserção pode ser confundida como um procedimento para distração e divertimento na sala de aula.

Para a nossa pretensão em inseri-la como um objeto integrado aos estudos de textos literários, o atrelamento a uma indústria cultural massificada soma-se como reforço a esta

visão distorcida. Aliado a isto, o fato de no contexto tradicional do ensino da literatura o estudo de textos de canções não constarem como um conhecimento da matriz desse componente curricular e por não estar atrelada a nenhuma escola literária também concorrem para dificultar a recepção da canção como um objeto de estudo nas aulas de literatura.

Apresentar a canção como um texto poético a ser estudado nas aulas de literatura exige, anteriormente, procurarmos meios de sensibilizarmos os nossos alunos para reconhecerem que a canção não se presta somente à diversão, mas, como fonte de conhecimentos, também pode ser um objeto de estudo na escola. Um trabalho de sensibilização que, similar ao que se foi dito para o estudo de poemas, não implica em exposições teóricas ou filosóficas, mas diz respeito às nossas próprias convicções e afinidades com a canção.

Uma vez que as nossas próprias convicções e experiências são traduzidas pelas nossas atitudes e influenciam sensivelmente os alunos, a maneira como apresentaremos as canções em sala será decisivo para a concepção que eles formarão sobre elas. Assim como, o modo pelo qual nos relacionamos com a música será fundamental para o acolhimento dos alunos às canções que apresentarmos e ao estudo delas.

Neste sentido, é necessário deixarmos os preconceitos de lado e ouvir música “*dos mais variados tipos, [...] para saber selecionar aquilo que é mais útil e adequado*” Ferreira, (2005 p. 18) à aprendizagem objetivada. Como nos propomos a tratar de uma produção que não pode ser submetida a listas estanques ou canonizadas, o nosso repertório deve possibilitar escolhas adquiridas por um conhecimento baseado em “*experiências sonoras vividas*” que só são possibilitadas quando existe a predisposição em ouvir de tudo um pouco e nos “*deixar levar pela emoção que a sonoridade*” nos causa (FERREIRA, 2005 p. 19).

Seja qual for o nosso conhecimento sobre música, é fundamental desenvolvermos um espírito crítico e não deixar “*de ter como referência o ouvinte curioso*”, aquele que escuta sem nenhum compromisso teórico, para procuramos ouvir as novidades que influenciam o gosto dos nossos alunos e tentar compreender onde reside a atração pela qual muitas músicas fascinam os jovens adolescentes.

Como nos depararemos com alunos de gostos e preferências musicais heterogêneos, devemos evitar a emissão de qualquer juízo de valor em relação à qualidade de letras e estilos musicais, principalmente se as nossas opiniões forem de cunho negativo ou apresentadas sob alguma ótica comparativa com outras composições. Mesmo que uma discussão possa ser suscitada por um aluno sobre outras canções, é fundamental demonstrarmos imparcialidade nas nossas opiniões.

Essa imparcialidade não significa um vale-tudo na sala de aula e nem descompromisso com a formação do gosto dos jovens e adolescentes, mas a tentativa de não obstacularizar os caminhos para estabelecer “*uma espécie de ponte para que a aprendizagem se torne significativa*” (PICONEZ, 2002, p. 29).

Se toda aprendizagem significativa pressupõe um referencial que permita aos alunos identificar e se identificar com os conhecimentos, cuja relação implica uma interação entre o educando e esses conhecimentos, é necessário que sejam criadas condições para que esta interação aconteça. Se somos os mediadores desses conhecimentos, esta interação depende essencialmente da nossa própria interação com os alunos e um dos pontos de partida é levar em consideração a realidade concreta dos alunos e respeitar as suas experiências vividas e os seus interesses sensíveis.

Quando Bordini e Aguiar (1993, p. 40) defendem que a adoção de um método de ensino para literatura depende, antes de tudo, “*do posicionamento do professor quanto ao aluno que tem a frente*”, elas colocam o aluno como o elemento central de um processo que deve levar em conta as necessidades do principal interessado. E, sob a mesma linha de pensamento, Cordeiro (2003, p. 42) lembra que o leitor é uma figura indispensável no processo literário, pois “*somente através dele a obra é reconhecida ou recusada, acolhida ou esquecida*”.

Como a canção popular é uma produção cultural que faz parte da realidade concreta dos alunos, potencialmente ela já se torna um elemento de referência capaz de iniciar uma interação com os alunos, conosco e com as letras a serem estudadas, mas a preferência musical de cada aluno decorre de fatores particulares que influenciam na formação dos seus gostos individuais. Se, no momento da sala de aula, os alunos são os leitores para quem direcionaremos as atividades de leitura das letras, devemos respeitar os gostos individuais para não arriscarmos a afastar algum aluno, por ocasião da emissão de nossas opiniões sobre qualquer gênero musical, as quais também resultam de nossas experiências particulares.

O respeito a essas particularidades e a compreensão dos fatores que as influenciam nos possibilitam interagir com os alunos e, assim, abrimos uma porta para que eles interajam com as letras que lhes apresentaremos. Desta maneira, provavelmente, poderemos orientá-los a acolherem conhecimentos capazes de ajudá-los a desenvolver outros gostos e preferências, além dos que já possuem ou senão modificá-los.

Mas, se por um lado, como mediador dos conhecimentos, devemos criar condições para que os alunos acolham aqueles que iremos ensinar-lhes, como uma das condições para

que aprendam algo sobre ele, por outro lado, não podemos deixar de pensar sobre os conhecimentos necessários que devem ser ensinados aos alunos.

Sob este aspecto, as preferências musicais dos alunos devem ser respeitadas, mas não devem ser base para a seleção das canções a serem estudadas em sala de aula. Muito embora essas preferências possam ser levadas em conta, se ou quando forem pertinentes aos objetivos pretendidos para o estudo, as complexidades que envolvem a natureza da canção exigem que outros critérios sejam observados para a seleção das letras.

Mesmo que a poesia se expresse em muitas composições dos “*poetas-músicos*”, “*criadores de uma obra marcadamente individualizada*”, Wisnik (2005, p. 169), não podemos esquecer que a canção popular brasileira convive com outro modo de produção diferente, marcado pelos “*traços da mercadoria produzida em série*” e da “*subordinação da linguagem a padrões uniformizados de vendabilidade*” (WISNIK, 2005, 175).

Não é o caráter popular “*que traduz a expressão cultural de um povo*”, mas, sim, o atrelamento da canção a uma indústria que, cada vez mais, “*estimula a produção de composições de baixa ou nenhuma qualidade artística*”, o motivo pelo qual devemos procurar os parâmetros que nos orientem na tarefa de selecionar letras que atendam às condições para o estudo objetivado (AGUIAR, 1998 p. 12).

Frederico e Osakabe (2000) lembram que, dentre a variedade de canções populares brasileiras, há a necessidade de se distinguir as que apresentam qualidades literárias, mas reconhecem a dificuldade para se fazer essa distinção com exatidão e ponderam que, se não há critérios absolutos e excludentes, há, pelo menos, critérios que permitem o reconhecimento das qualidades literárias de um texto. Neste sentido, sinalizam que a virtuosidade em afastar-se do lugar comum, o caráter estético e as particularidades semânticas podem sugerir uma indicação para a seleção de letras de músicas.

Sobre o lugar das letras de músicas no ensino da literatura, no texto das ORIENTAÇÕES Curriculares para o Ensino Médio é ressaltada a importância de muitos desses textos “*seja por transgredir, seja por denunciar*”, seja, enfim, pela sua significação “*dentro de determinado contexto*”, mas sob a ponderação de que “*isso ainda é insuficiente se eles não tiverem suporte em si mesmos, ou seja, se não revelarem qualidade estética*” (CANDIDO *apud* BRASIL, 2006 p. 56-57).

Retomando as palavras de Antonio Candido, de que “*em literatura uma mensagem [...] só tem eficiência quando reduzida a estrutura literária*”, o texto das Orientações Nacionais nos sinaliza uma indicação para a seleção das letras de canções:

Qualquer texto [...] deve passar pelo crivo que se utiliza para os escritos canônicos: Há ou não intencionalidade artística? A realização correspondeu à intenção? Quais os recursos utilizados para tal? Qual o seu significado histórico-social? Proporciona ele o estranhamento, o prazer estético? (CANDIDO *apud* BRASIL, 2006, p. 57).

Uma vez que na condição de “*uma produção artística de natureza verbal que se configura como um arranjo especial de linguagem*”, Sousa (1992, p. 367), cujo significado, muitas vezes, só pode ser resgatado pela análise do todo, a abordagem da canção deve exigir que, além do conteúdo, observemos a forma de elaboração das letras. Como a observação da forma implica necessariamente em análise, falar sobre análise literária da canção remete a uma questão particular à composição, que se volta para a participação da música como portadora de significação.

Não desconsideramos essa discussão e nem também as afirmações de que as análises literárias de canções que levam em consideração “*a intimidade essencial da letra com a música*”, Aguiar (1998 p. 11) podem ser potencializadas. Contudo, as análises nesta perspectiva reclamam a observação de duas modalidades artísticas expressas por linguagens que, embora comungadas, são distintas, e exige o olhar mais detido e especializado do analista que orienta o seu trabalho por esta visão. Mas, como a formação de críticos literários, incontestavelmente, não é uma das finalidades para o ensino da literatura no nível médio, consideramos improdutiva essa discussão no teor do nosso trabalho e para os objetivos da nossa proposta para o estudo da canção.

Se diante de uma suposta abordagem em que, oportunamente, a música possa ser convocada para chamar a atenção sobre algum significado, não vimos motivo que impeça tal convocação, mas que seja de forma tímida e como um recurso auxiliar e não como um elemento indispensável à análise da letra. Contudo, via de regra, a nossa proposição é que a letra seja estudada no nível médio como um texto autônomo em relação à música que a veicula.

Um outro aspecto pertinente a esse nível de escolaridade diz respeito ao espaço para a abordagem de canções no contexto do ensino da literatura, já que a canção não consta como um objeto de conhecimento na organização curricular desta disciplina e nem está atrelada a nenhuma escola literária. Enxergamos este último fato, antes de tudo, como uma possibilidade aberta para a abordagem literária da canção em sala de aula, pois, sob este aspecto, há espaço para o seu estudo focalizado na leitura das letras poéticas.

Sobre o primeiro fato, se as canções forem estudadas por meio de atividades possíveis de resultar em uma aprendizagem da leitura do texto poético, não importa que a canção esteja ausente na matriz curricular, contanto que, ao se fazer presente na sala de aula, seja para contribuir para o ensino da literatura no nível médio. Não apenas como um suporte para o estudo do poema, através da interlinguagem com outra arte, mas também como um outro veículo de manifestação da poesia.

Este reconhecimento pelos alunos pode ajudá-los a começar a perceber ou a procurar pela poesia, em outros contextos que não seja somente o da escola e por outros veículos que não sejam apenas os livros, muito embora isto não signifique prescindir do contato e da leitura do texto escrito.

3.2 O Tratamento Literário: A Sistematização Didática para a Abordagem Metodológica da Letra

A nossa proposta para o estudo da canção objetiva incentivar a participação, nas aulas de literatura, de uma composição que, ao apresentar letras poéticas possíveis de serem abordadas na perspectiva da leitura e análise literária, pode contribuir para o exercício da leitura do texto poético com alunos do nível médio. Ao apresentar as suas letras pelo transporte da melodia, oferece a música como um recurso auxiliar que oportuniza vantagens didáticas na sala de aula, para facilitar a aprendizagem da leitura do texto poético pelos alunos.

Esta inserção da canção, nem de longe, pressupõe a substituição do estudo de poemas, mas também não se refere a atividades de interlinguagem com o poema, por meio das quais a canção sirva de suporte didático para aproximar os alunos da leitura de poemas. Isto não invalida considerarmos que as atividades de interlinguagem entre essas composições só vêm a oferecer ainda mais vantagens para a promoção da leitura do texto poético na escola, além da probabilidade de que a leitura de um dos dois tipos de composição abra caminhos para a leitura do outro.

A nossa proposta ampara-se na interlinguagem da poesia com a música no universo da canção, mas reconhece as diferenças entre letras e poemas e considera o pensamento de que quando a letra “*requer para si a condição de poesia*”, ela, “*sem deixar de ser letra de música*” e sem tão pouco se tornar um poema, configura-se em um texto poético, autônomo e diferente do poema (BOSCO, 2007, p. 186).

Como a nossa pretensão é integrar a canção aos estudos literários do nível médio, a melodia deve participar como um recurso auxiliar no momento da sala de aula, mas é indispensável que as letras poéticas sejam estudadas numa perspectiva que revele a poesia nelas expressa, como condição para contribuir com uma “*aprendizagem da literatura*” por meio da expressão literária (COSSON, 2006, p. 47).

Sob esta condição, as abordagens das letras poéticas devem guiar-se pelos mesmos procedimentos para a leitura, análise, interpretação e compreensão dos textos literários, propostos para abordagens que caminhem em direção a esta aprendizagem da literatura.

Como a representação formal da poesia reconhecida e estudada na escola de nível médio é o poema, composição para a qual todas as orientações didáticas e metodológicas são dirigidas, as abordagens das letras em sala de aula devem perseguir e observar as mesmas orientações estabelecidas para o ensino-aprendizagem da leitura de poemas no nível médio.

Em consonância com o objetivo explicitado nas ORIENTAÇÕES Curriculares Nacionais, Candido (*apud* BRASIL, 2006) que prevê a formação do leitor crítico de textos literários, as recomendações dos REFERENCIAIS Para o Ensino Médio da Paraíba, orientam que o foco do ensino da literatura tenha como meta a prática de leitura das obras, pela qual o leitor adquira “*condições de discutir diferentes questões que o [...] texto possa suscitar*” (PARAÍBA, 2007, p. 81).

Conforme as recomendações expostas nos REFERENCIAIS, a sala de aula deve ser um espaço de “*convívio democrático e integrador da reflexão*” através da leitura e do debate, mas alertam que:

privilegiar o debate não implica numa abordagem das obras em que tudo o que se disser seja aceito sem questionamento. Se, por um lado, o leitor deve ter a liberdade para expor sua experiência de leitura [...], por outro há que estar atento para não forçar as obras a dizerem o que de fato não dizem. (PARAÍBA, 2007, p. 82)

Nestes esclarecimentos fica posto que a formação crítica objetivada para os alunos prevê a capacidade de discutir questões “*a partir de inquietações reais suscitadas*” pela leitura, cujas discussões implicam necessariamente em uma compreensão efetiva sobre o texto lido (PARAÍBA, 2007, p. 81). Como é um exercício mental que exige um mínimo de esforço, qualquer compreensão exigida para os nossos alunos requer pensarmos em atividades que ativem o raciocínio deles, para que pensem antes de responder e possam justificar suas respostas através de dados observados no objeto de estudo.

No tocante ao trabalho com o gênero lírico, as recomendações mantêm-se em direção à perspectiva da formação de “*educandos – leitores – debatedores*” do texto literário, nos

indicam a leitura e releitura de poemas como um procedimento que ajude os alunos a perceberem os “*ritmos diferenciados [...] as imagens, enfim a expressividade da linguagem*” e nos orientam que as discussões sobre as questões temáticas devam atentar “*sempre para o modo como estão lingüisticamente representadas*” (PARAÍBA, 2007, p. 85).

Contudo, se estas recomendações nos chamam a atenção para que as abordagens de poemas, no nível médio, levem em consideração a observação das especificidades lingüísticas e da forma, principalmente se contribuir “*para uma melhor compreensão*” do significado, não apontam para a aplicação de procedimentos teóricos exclusivos. Até porque, assegurados pela repetição dos métodos, os modelos teóricos contrariam a liberdade para que o aluno-leitor possa “*expor sua experiência de leitura, destacando suas empatias, seus estranhamentos, sua recusa ou sua incompreensão*” (PARAÍBA, 2007, p. 82).

Ao sugerir uma didática “*dialógica*”, essas orientações pressupõem o reconhecimento do aluno e nos indicam a pensar em metodologias que mobilizem a participação ativa desses alunos - leitores, de maneira que, “*instigados pelo texto, produzindo sentidos, dialogando com o que lê*”, eles possam ir completando o sentido das leituras, a partir das suas próprias experiências (WALTY, 2003 p. 52).

Esta indicação nos leva a inferir que os procedimentos metodológicos não podem seguir modelos estanques porque dependem essencialmente das possibilidades que enxergamos no texto, passíveis de instigar os nossos jovens leitores e possíveis de nos ajudar a intermediar uma leitura pela qual eles possam atribuir um sentido, a partir de suas percepções subjetivas, sem que negligenciem o raciocínio objetivo.

Como este trabalho exige nossa percepção frente ao texto e sensibilidade frente ao aluno, pode favorecer mudanças em nossas atitudes, tanto didáticas na sala de aula quanto metodológicas com o texto. Se para o enfrentamento com o texto, essas mudanças poderão estimular o nosso exercício de leitura literária e nos solicitar “*uma exigência maior de estudo teórico-metodológico*”, a função de mediar o conhecimento aos alunos nos levará forçosamente a refletir sobre o lugar da teoria literária nas aulas do nível médio (PINHEIRO, 2006 p. 111).

Na defesa pela prioridade na experiência da leitura literária pelos alunos do nível médio, em detrimento da ênfase em conhecimentos periféricos e informações sobre a literatura, Cosson (2005) nos sugere que os conceitos teóricos não constem como conteúdos, ainda que como suportes, isolados da leitura literária. Pensamento que também está representado nos REFERENCIAIS Curriculares da Paraíba, posto na orientação de que o “*estudo das figuras de linguagem [...] não deve ocorrer isoladamente*”, mas, antes, devemos

“estudar o recurso utilizado pelo poeta no corpo do poema, [...] atentando para o efeito de sentido que ele possibilita” (PARAÍBA, 2007, p.85).

Contudo, mesmo que se trate do nível médio, se o foco do estudo recai em um texto que solicita a observação dos seus elementos formais, observar forma implica, necessariamente, em análise.

Rocco (1981, p. 7) sugere *“os critérios de análise”* como um dos caminhos para pensarmos em possibilidades de realizar *“um trabalho efetivo com literatura através de uma aproximação aluno / texto”*, no nível médio. Já, para Silva (2005), uma das possibilidades de aproximação do aluno com o texto literário seria pela intensificação de atividades que priorizassem a experiência estética da leitura, através da presença mais ativa da Teoria da Literatura nesse nível de escolaridade.

Sousa (1992, p. 387) reconhece a importância da teoria literária e da reorientação que ela instituiu aos estudos literários, mas alerta para o equívoco em concebê-la como única instrumentalização para o *“verdadeiro estudo da literatura”*, ou como aplicação de um instrumento que permite a compreensão do texto, mas que, se concebido como uma preparação para a leitura literária, realiza-se dissociado dela.

Convicto de que *“ao se tomar a literatura como objeto de estudo, de um modo ou de outro haverá uma teorização implicada”*, o autor defende que a teoria perfaz um sistema de idéias diretrizes e de conceitos relacionados às obras, que mesmo superficialmente, são convertidos em métodos de leitura pelo professor, através das abordagens em sala de aula (SOUSA, 1992, p. 388).

Esta questão reafirma a necessidade de, como professores, intensificarmos a renovação constante dos conhecimentos teóricos que amparem as nossas leituras, e de métodos que nos auxiliem a convertê-las para os alunos, não através de conceitos isolados, mas de procedimentos que orientem os alunos a lerem e compreenderem o texto literário. Uma questão, enfim, que nos solicita a pensar em Como Fazer?.

Como as diretrizes teóricas podem nos auxiliar a tratar literariamente letras poéticas de canções, de maneira que, através das abordagens dessas composições em sala de aula, os alunos do nível médio exercitem a leitura e compreensão do texto poético e que, a partir desse exercício, eles sejam capazes de debater sobre questões suscitadas pelas letras?

Como realizar essas abordagens amparadas em teorias, sem que esta fundamentação se sobreponha à leitura e dificulte o contato do aluno com o texto, mas que, implícitas numa metodologia compatível ao nível de escolaridade, nos auxiliem a efetivar a aprendizagem que objetivamos para os alunos?

Se para a perspectiva da integração aos estudos literários, mediante uma interação com a poesia, o estudo das letras deve perseguir os mesmos objetivos e orientações metodológicas para o estudo de poemas no nível médio, as ponderações sobre a ineficiência em procurarmos a aplicação de uma fórmula exclusiva ou receitas teórico-metodológicas acabadas passam também a valer.

No entanto, o nosso trabalho é dirigido a um contexto que, por ser pedagógico, solicita flexibilidade, mas que, por ser didático necessita, igualmente, de organização. Se, por um lado, a imprevisibilidade que permeia o pedagógico redireciona as nossas práticas e retroalimenta nossos conhecimentos pelas respostas obtidas no dia a dia da sala de aula, por outro lado, as finalidades didáticas exigem uma sistematização para pormos em prática a orientação de uma aprendizagem que queremos para os nossos alunos.

E uma vez que, para o contexto da sala de aula, não há como separar o metodológico do didático, essa sistematização não se resume apenas à adoção de uma metodologia para o momento do ensino. Daí por que preferimos falar em atitude didático-metodológica para nos referirmos aos procedimentos que propomos para tratar os textos das canções na perspectiva que pretendemos.

Como atitude, podemos descrever os procedimentos didáticos diante de letras de canções, com vistas a estudá-las literariamente na sala de aula, e descrever as formas que julgamos possíveis de fazer os alunos assimilarem o que pretendemos ensinar, através desse tratamento literário dado a elas. Podemos, também, demonstrar como, metodologicamente, procedemos para e em uma experiência de abordagem com a letra de uma canção, em particular, direcionada a um público determinado.

Porém, enquanto os procedimentos didáticos podem ser repetidos em outras experiências, os métodos utilizados para a abordagem de um texto em particular podem não serem viáveis para outros textos e outro público, mesmo diante dos mesmos objetivos.

Se as possibilidades de Como trabalhar em sala de aula estão relacionadas às finalidades pedagógicas e às suas variáveis, dentre as quais, incluem-se os recursos que utilizamos para nos auxiliar na orientação da aprendizagem dos alunos, essas possibilidades nos serão dadas a enxergá-las mediante as variáveis das quais dispomos, nas quais se inclui o próprio texto.

Por esta visão, não há como pensarmos que uma fórmula de abordagem possa dar conta de todas as letras poéticas a serem estudadas na sala de aula porque, neste contexto, a abordagem de um texto não deve ser compreendida apenas como a aplicação de um método,

mas como um item no conjunto de procedimentos necessários para o ensino-aprendizagem de um saber sobre o texto.

Se para a formação de críticos, objetivo do 3º grau, é necessário a aprendizagem sobre os métodos que devem ser aplicados para se chegar a uma compreensão do texto literário, para a formação do leitor capaz de debater questões a partir da compreensão do que foi lido, certamente que a aplicação de procedimentos teóricos talvez não seja o caminho mais adequado e nem único canal para essa compreensão.

Diante de críticas de que os professores de ensino médio só conseguem realizar leituras no nível parafrástico, argumentamos que uma paráfrase bem compreendida pelos alunos ainda pode ser um resultado mais satisfatório por que é viável, do que a adoção de métodos que não são confirmados no contexto da sala de aula e não atestam a participação dos alunos.

Daí que, ao invés de pensar em fórmulas para abordar textos poéticos no ensino médio, preferimos pensar sobre como fazer para que os alunos consigam atribuir um significado ao que leram em um texto poético, sob e após a nossa orientação de uma leitura na sala de aula, sem que seja necessário ensinar-lhes conceitos teóricos isolados ou métodos de análises incompatíveis com o nível médio.

Mas, uma vez que as abordagens de poemas, no nível médio, devem levar em consideração a observação das especificidades lingüísticas e da forma, e observar forma implica, necessariamente, em análise, poderíamos pensar, em converter os procedimentos de uma determinada teoria em métodos compatíveis para alunos deste nível.

Porém, como esta adequação esbarra na aplicação limitada a textos modelares à teoria prevista, poderemos pensar, então, em converter não os procedimentos de análise, mas converter uma leitura crítica em métodos de orientação para uma leitura adequada a alunos de nível médio.

Como, provavelmente, não é fácil dispor de leituras críticas sobre todos os textos que pretendemos levar para a sala de aula, poderemos nós mesmos realizarmos essa primeira leitura, cuja atividade necessitará, fundamentalmente, de um apoio teórico-literário.

A prescrição posta nas orientações nacionais de que *“além de mediador de leitura, portanto leitor especializado, também se requer do professor um conhecimento mais especializado, no âmbito da teoria literária”*, indica essa necessidade de convocarmos a teoria para nos auxiliar a sistematizar os meios que adotaremos para mediar uma aprendizagem de leitura para os alunos (BRASIL, 2006 p. 74).

Deste modo, a participação da teoria não se encerra com e na nossa leitura, pois, tendo em vistas às orientações pedagógicas para o nível médio, cada procedimento metodológico selecionado para as abordagens didáticas, em sala de aula, é justificado pelas fundamentações teórico-literárias que selecionamos para a nossa análise.

A dificuldade em recorrermos a um “*conhecimento mais especializado, no âmbito da teoria literária*”, o qual, muitas vezes, a nossa formação profissional pode não proporcionar, um motivo que talvez indicie por que a “*leitura da poesia [...] tem sido sistematicamente relegada*” no ensino médio, não deve ser obstáculo nem para a nossa leitura e análise do texto e nem para procurar os meios de como mediar essa leitura (BRASIL, 2006 p. 74).

Embora os conhecimentos teóricos sejam necessários, relembramos que a teoria deve participar como idéias diretrizes e conceitos relacionados tanto aos textos analisados quanto aos meios para mediar a leitura resultante da nossa análise. Já posto que o contexto do ensino médio visa, antes de tudo, à formação de leitores capazes de compreenderem o que lêem, uma aprendizagem de leitura que atente para esses objetivos, mesmo que considere as especificidades e a estética do texto, não exige uma orientação requintada ou mirabolante.

As propostas de mudanças no ensino da literatura nos solicitam um maior conhecimento teórico-metodológico, mas não indica que isto se refira à adoção de meios revolucionários para obtenção de resultados miraculosos. Anterior a qualquer mudança, o espaço pedagógico da sala de aula nunca deixará de requerer um mínimo da nossa sensibilidade para encontrar meios pelos quais sejam possíveis que os nossos alunos aprendam. E esta sensibilidade nos permite tentar procurar esses meios nem que seja através de exercícios artesanais.

Diante do nosso improvável domínio de conhecimento de todas as possibilidades de análise oferecidas pelas diversas correntes teóricas, atentamos para Candido (2002) que, quando recomenda o exercício de leitura como base e ponto de partida para toda análise, nos indica o caminho por onde iniciar a busca pelos conhecimentos teórico-literários.

Bosi (1996) nos aponta diretrizes, das quais retivemos, especialmente, as seguintes orientações:

A) A dupla participação do poema, na natureza e na cultura, abre “*duas portas*” ao olhar do analista: a porta do sonho e a porta da cultura. Pela porta que aponta para a gênese sensível das imagens, pode-se compreender a força subjetiva e as motivações afetivas e existenciais manifestadas em uma determinada unidade de som e sentido, de ritmo e significação, ao invés de “*qualquer dos metros que a história do verso oferece ao poeta culto*” (BOSI, 1996, p. 45). Pela outra, pode-se reconhecer todas as dimensões sociais: o que

se deve ao estilo de época, às convenções retóricas a que pode estar preso, ao gosto literário, ao estilo particular do autor, à ideologia que o influenciou.

B) Os analistas que se atêm a um só método teórico se guiam por uma homogeneidade de dados e relações, “*mas pagam caro o preço dessa unidade de vista, pois terão em mãos só um elo da cadeia*” (BOSI, 1996, p. 44). “*Por mais científica e rigorosa*” (BOSI, 1996, p. 42) que a teoria pareça, ela nunca dará conta completamente de tudo e nem de todos os significados do texto de uma só vez.

C) Além da teoria, também conta a habilidade do analista no processo da leitura, o fundamental é que o analista seja consciente da densidade do texto estético.

D) Em meio a tantas idéias hoje à disposição, ainda representa um caminho seguro mover-se entre as que vêm conseguindo se mostrar resistentes “*à atual erosão das propostas modernas*” (BOSI, 1996, p. 42), aos sinais do tempo e aos modismos de cada época, independente de qualquer corrente de pensamento a que esteja ligada.

Atentando para a busca permanente do apoio de orientações como essas, propomos uma sistematização metodológica para o estudo de canções poéticas que tenha como primeiro procedimento a leitura anterior de cada letra que pretendemos levar para a sala de aula.

Ao invés de partir de uma determinada teoria, analisar o texto e tentar adequar os procedimentos de análise ao nível médio, cujo método limita a seleção de textos porque a aplicação requer textos modelares à teoria, a nossa proposta segue o pressuposto de que, como todo texto oferece diferentes possibilidades de leituras, o ponto de partida deve ser o próprio texto.

Diante de cada letra, devemos observar as possibilidades de leitura que enxergamos nela, para procurarmos o apoio das diretrizes teóricas que possam auxiliar a nossa análise. A partir da nossa leitura, devemos selecionar uma significância sobre a qual consideramos a probabilidade de ser atrativa para alunos de nível médio, e, aí, tentarmos converter a nossa leitura em métodos de orientação para uma leitura em sala de aula, que seja guiada pelo viés da significância que enxergamos.

Mesmo que haja, no texto, mais de uma significância possível de despertar interesse nos alunos e de ser trabalhada, nem todas as possibilidades de leitura devem ser colocadas de uma só vez, em uma única abordagem na sala, daí por que devemos filtrar uma significância, pela qual conduziremos as nossas observações com os alunos.

Este procedimento inicial, cujo apoio mais seguro reside nas diretrizes teóricas convocadas, deve ser um trabalho sistemático diante de cada letra, mesmo que exija paciência

devido à recorrência, mas é essencial para a sistematização de uma orientação de leitura que considere os alunos que temos a nossa frente.

Certamente que podemos encontrar propostas de leituras interessantes para alunos do nível médio, mas, como, provavelmente nenhuma proposta vai dar conta de todos os textos, por que, então, não tentarmos procurar em cada texto o que ele pode oferecer de interessante, de maneira que através do próprio texto seja iniciada a necessária interação entre o conhecimento e os alunos?

Se, anterior a mediarmos os conhecimentos, é necessário criarmos condições para despertar um interesse nos alunos que lhes ative a atenção para o conhecimento a ser estudado e, assim, abrir um caminho para que a aprendizagem ocorra, por que não considerar as condições que podem ser extraídas, inclusive, do próprio texto?

Contudo, se como mediadores dos conhecimentos, o nosso papel é facilitar a aprendizagem por parte dos alunos, a nossa leitura deverá ser convertida em procedimentos adequados para a orientação de uma leitura compatível ao nível de escolaridade e de cognição dos alunos, tendo em vistas a aprendizagem objetivada.

Já posto que essa aprendizagem deva estar relacionada à capacidade dos alunos de lerem um texto poético e poderem discutir a partir desta leitura, na qual eles não forcem “*as obras a dizerem o que de fato não dizem*”, consideramos procurar meios para mediar uma leitura que resulte em assimilações nas quais as interferências subjetivas dos alunos possam ser minimizadas (PARAÍBA, 2007, p. 82).

Mesmo que as abordagens no nível médio sejam mais flexíveis e abertas, os alunos devem buscar “*não o que o autor quis dizer, mas o que o texto diz*” (PARAÍBA, 2007, p. 82), de modo que a intuição não prevaleça sobre a compreensão dos possíveis sentidos expressos no texto. Daí que devemos pensar em procedimentos para orientar uma leitura em que a observação dos elementos textuais predomine sobre a subjetividade dos nossos alunos leitores.

Certamente que esta observação não deve prevê o rigor científico da análise literária, mas deve estar submetida a uma interpretação, conforme a definida por Reis (1976, p. 37): “*um sentido que se atribui ao texto literário, a partir e após*” a leitura e análise. Nesta direção, os procedimentos para a leitura com os alunos não devem focalizar somente as informações que o texto veicula, mas também não podem ser reduzidos apenas a descrições dos elementos formais, já que o modo como as informações estão sendo veiculadas deve ser observado, de maneira que ajudem os alunos a atribuir um sentido ao texto.

Mas como nem toda interpretação é passível de ser assimilada pelos alunos de nível médio, nem tudo da nossa leitura deve ser levado para a abordagem em sala. Daí que, embora o texto possa oferecer mais de uma possibilidade de leitura, devemos filtrar uma significância possível de atrair os alunos, pela qual conduziremos a abordagem em sala, mas passível de ser assimilada por este público, para o qual os métodos de leitura são dirigidos.

As probabilidades para a assimilação solicitam a definição do público-alvo, cuja definição antecede o planejamento para converter a nossa leitura nos meios pelos quais orientaremos uma leitura em sala, inclusive a seleção de um viés de significação, através do qual não somente nortearíamos as atividades que realizaremos como, também, obteremos as respostas a todos os procedimentos adotados para a orientação da aprendizagem que objetivamos.

Relacionada à fixação de parâmetros, a seleção de uma significância que norteie a abordagem em sala refere-se também à definição de critérios minimamente objetivos para verificação sobre a eficácia ou não dos procedimentos que adotamos para orientar os nossos alunos sobre uma forma de como ler o texto poético.

No entanto, não podemos esquecer que, como a aprendizagem da leitura literária requer um exercício sistemático, cujo resultado não se obtém de forma imediata, não devemos estabelecer, como resultados satisfatórios, respostas a serem conferidas mediante uma exatidão exigida para equações matemáticas.

Além da influência e penetração da subjetividade a que toda interpretação está sujeita, não podemos desconsiderar a faixa etária, o nível de cognição, o nível de linguagem e, sobretudo, as experiências particulares de cada aluno, como fatores incompatíveis ao estabelecimento de critérios que visem a respostas isentas de subjetividade. Antes, devemos mediar as interpretações feitas pelos alunos, através de objetivos remissíveis a uma idéia que deva ser assimilada e não a uma resposta única e objetiva que possa ser precisamente mensurada.

Finalmente, para que essas nossas reflexões sobre as perspectivas para a inserção da canção nas aulas de literatura do nível médio não se façam apenas por argumentações, explicitaremos uma experiência da abordagem de uma canção, desde a sistematização dos procedimentos que adotamos para a leitura com os alunos, os momentos na sala de aula e a avaliação da nossa orientação.

Nossa pretensão é demonstrar uma possibilidade de como utilizar a canção para tirar proveito das potencialidades didáticas da música, mas com o enfoque na sua interação com a poesia, mediante um tratamento literário dado às letras, cujo tratamento pode viabilizar a

realização de atividades de leitura do texto poético, na perspectiva das atuais recomendações para o exercício da leitura literária no nível médio.

Com este propósito, apresentamos como exploramos a música, através de um tratamento didático, pelo qual ela pudesse facilitar uma interação dos alunos com a letra apresentada. Mas, como elemento no qual residem as possibilidades de uma interação com a poesia, por meio da qual poderemos integrar a canção aos estudos literários, focamos a nossa demonstração no tratamento didático-metodológico que dispensamos à letra.

Contudo, a descrição dos procedimentos metodológicos que utilizamos para a abordagem didática de uma letra em particular não deve ser tomada como a proposição de uma fórmula pronta e estanque para abordar letras poéticas, mas, sim, como uma atitude didático-metodológica diante de cada letra, para encontrar os meios de como abordá-la, através de atividades de leitura, observação e interpretação que oportunizem uma “*aprendizagem da literatura*” aos alunos, pela qual eles possam experienciar o mundo por meio da expressão literária. E que, a partir de cujas atividades, eles compreendam um conhecimento suscitado pelo texto, de maneira que tenham condições de discutir sobre este conhecimento e sobre o texto, ou seja, uma “*aprendizagem por meio da literatura*” (COSSON, 2006, p. 47).

Como já afirmamos, anteriormente, que não há como separar o didático do metodológico quando visamos ao contexto da sala de aula e que, neste contexto, a abordagem de um texto não se resume apenas ao momento da aplicação de um método, mas é parte de um conjunto de procedimentos necessários para o ensino-aprendizagem de um saber sobre o texto, a sistematização que apresentamos deve ser compreendida como uma atitude didático-metodológica:

- frente aos alunos para os quais a nossa prática docente é dirigida e deve ser submetida às finalidades dos conhecimentos necessários para a formação prevista para eles;
- frente às finalidades propostas para os conhecimentos que eles devem aprender para atingir parte desta formação por meio da literatura;
- e frente a cada letra de canção na qual reconhecemos um potencial literário que, dependendo das formas como for explorado, é possível de contribuir com as finalidades propostas para a aquisição dos conhecimentos literários pelos alunos.

Como não visávamos a um trabalho comparativo e por que o contexto de cada sala de aula é uma variável que nos oferece resultados diferentes, optamos por trabalhar com apenas uma turma do nível médio.

Para este propósito, sistematizamos uma abordagem da canção *Queixa*, de Caetano Veloso (1982), para ser realizada em uma turma de 1ª série, com atenção à oportunidade de apresentar a literatura pelo viés da leitura a alunos iniciantes, bem como a de introduzir os estudos literários com o gênero lírico, conforme as recomendações dos REFERENCIAIS da Paraíba (2007).

As atividades que totalizaram 08 horas aulas foram realizadas no período de agosto e setembro de 2008, em uma turma, com 30 alunos, na faixa etária entre 15 e 18 anos, da 1ª série do Ensino Médio do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros, uma Escola Técnica vinculada à Universidade Federal da Paraíba, localizada na cidade de Bananeiras - PB.

A canção *Queixa* foi selecionada, entre muitas outras, por já termos trabalhado-a em experiências anteriores, em sala de aula, e ela ter apresentado receptividade junto aos alunos do nível médio. Além da temática sobre o amor que, provavelmente, já desperta o interesse em jovens em torno de 15 anos, a nossa preferência particular pela oportunidade feliz em levar o autor para os alunos e o caráter poético da letra também foram motivos determinantes para a escolha.

4 A CANÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS

4.1 As Perspectivas para o Estudo da Canção nos Livros Didáticos

I. Os Papéis do Livro Didático

Embora o livro didático ainda seja o material mais presente na sala de aula, as revistas científicas e jornalísticas, o vídeo, a televisão e a rede internet ampliaram a circulação da escrita para além dos limites dos livros, e apresentam-se como recursos mais atraentes para muitos alunos.

Mas todas estas alternativas devem ser bem ponderadas, no tocante ao necessário equilíbrio e às vantagens adquiridas com o seu uso na escola de nível médio. Cabe à escola analisar se a utilização recorrente e, muitas vezes excessiva, desses materiais compensa as perdas evidentes que a ausência do livro didático pode causar, dentre as quais, a transposição didática e o contato direto do aluno com a leitura no livro não podem ser desconsideradas.

Na opinião de Zóboli (1996), o ideal seria que os professores encontrassem condições para que o livro didático não fosse utilizado apenas como um mediador de conteúdos escolares, mas, também, como um veículo de conhecimentos, de maneira que as abordagens feitas, mediante o seu uso em sala de aula, instigassem os alunos a procurarem mais informações em outras fontes.

Certamente que esta sugestão não se refere a atividades nas quais se recomendam que os alunos “pesquem” sobre um determinado assunto em outras fontes diferentes do livro didático e para cujas atividades transcrições fiéis de textos retirados de outros livros ou da internet são aceitas como respostas.

O que a autora sugere é um tratamento que deva ser dado aos assuntos veiculados nos livros didáticos, de maneira que os alunos sintam-se motivados a procurá-los em outros lugares, pois, ao buscar o aprofundamento dos assuntos, os alunos desenvolvem a capacidade crítica de pensar sobre os conhecimentos e o hábito de estudarem sozinhos.

Em defesa de atividades de leituras no livro, em sala de aula, Zóboli (1996) argumenta que, diferente das aulas expositivas, nas quais as diferenças dos ritmos de aprendizagem de cada aluno não são respeitadas, as observações no livro estão submetidas ao tempo de compreensão de cada um que as lê e isto pode estimular o estudo independente. Por sua vez, o

estudo independente permite ao aluno uma constante revisão e uma melhor absorção dos assuntos, o que lhe amplia as possibilidades de desenvolver a capacidade crítica e autônoma do pensamento. Além disto, o estudo no livro promove a valorização dos materiais impressos como fontes de conhecimentos e de informações e estimula a formação do gosto pela leitura.

É neste sentido que Zilberman e Lajolo (1998, p. 120) concebem o livro didático como um agente formador do hábito da leitura, pois, como uma das modalidades mais antigas da expressão escrita, “*talvez mais ostensivamente que outras formas escritas, forma o leitor*”.

Rangel (2006, p. 106) completa o pensamento das autoras e afirma que a virtualidade de promover uma interação entre o professor e os alunos através da leitura e da escrita, em torno da assimilação dos conteúdos, torna o livro didático “*um poderoso recurso de letramento*”

Por isto, o autor considera o processo da escolha do livro como uma excelente oportunidade para a escola refletir sobre o melhor aproveitamento deste material como promotor da leitura, sobre o devido lugar dos outros diversos materiais didáticos inseridos no ensino e sobre o papel do livro didático como referencial para o próprio ensino.

Muito embora o livro didático não deva ser compreendido como “*o responsável pela condução da matéria*” e nem elemento que encerra “*tudo o que é necessário ensinar numa série*”, ele é um referencial para o ensino porque é um instrumento de orientação para a organização da atividade docente. Mesmo que essa atividade não deva se resumir à simples transmissão dos conteúdos apresentados nos livros, são neles que, geralmente, os professores encontram apoio para planejar os conhecimentos a serem ensinados (RANGEL, 2006, p. 105).

Mas, conforme Zilberman e Lajolo (1998), apesar da sua importância didático-pedagógica e do peso da sua influência para o ensino, o livro didático também se define pelas funções pragmáticas e imediatas a que deve dar conta, as quais lhe instituem características minimalistas e sintéticas, para que apresente os assuntos mais complexos de modo mais simples e resumido, e pelo seu caráter descartável porque anacrônico:

ou ele fica superado dados os progressos da ciência a que se refere ou o estudante o abandona, por avançar em sua educação. Sua história é das mais esquecidas e minimizadas [...] suplantado seu prazo de validade. (ZILBERMAN & LAJOLO, 1998, p. 120)

As autoras seguem explicando que, para agravar o caráter superficial e transitório desses livros, concorre a submissão da sua formulação e circulação a condições ideológicas e mercantilistas, que, desde a sua origem no Brasil, instituiu-lhe um caráter ambivalente entre o cultural-pedagógico e o político-econômico.

Como é um produto de vendabilidade certa, sempre foi pretensão das editoras dispor de títulos adotados por professores e escolas e contar com o apoio do sistema de ensino e com o abrigo do Estado, o qual desemboca no Governo, o gestor das políticas educacionais e econômicas. Este entrelaçamento confuso entre Governo, Estado e empresas comerciais, que sombreia a produção e indicações para a adoção do livro didático, exige dos professores uma análise criteriosa para a sua seleção, ou, pelo menos, um posicionamento crítico para a sua utilização em sala de aula.

Roxo (2006, p. 98) lembra que, até a década de 1970, os manuais didáticos, tais como os conhecemos hoje, sequer existiam. Os impressos que havia em sala de aula eram, principalmente, as obras de referência (mapas, Atlas, dicionários e gramáticas) e uma edição escolar de autores clássicos da literatura brasileira e da portuguesa – uma coletânea ou antologia. Somente a partir da década de 70 é que o livro didático, sob a definição e formato atuais, começou a circular no Brasil, quando, devido à expansão da escola pública e às reformas educacionais, houve uma mudança no perfil dos manuais didáticos, os quais passaram a incorporar “*a soma do que antes era a aula do professor e a consulta do aluno a obras de referência e a antologias*”.

Magnani (1989, p. 39) explica que a Lei 5692, de 1971, que fixou o núcleo comum, teve a pretensão de “*enxugar*” o extenso currículo “*intelectualista*”, por meio de uma nova divisão curricular que desse conta de uma formação geral, através da integração das várias disciplinas, desde a 1ª série. Com este enxugamento do currículo, o livro didático surgiu como uma vantagem para a “*economia das famílias, comunidades e escolas*”.

Esta mudança exigiu a qualificação dos professores, mas:

invocando a necessidade de eficiência, redução de custos e, ironicamente, a valorização do professor [...] a “*formação geral e polivalente*” atingiu a formação do pessoal docente e disseminaram-se os cursos-de-fim-de-semana, até chegarmos ao espetáculo circense das licenciaturas curtas. (MAGNANI, 1989, p. 39).

Com a chegada paulatina de um grande número de alunos seduzidos pela “*democratização do ensino*”, os livros foram como tábua de salvação para muitos dos professores que aprenderam um pouco de tudo numa área de abrangência de estudos.

Nesse contexto, as conseqüências mais gritantes foram: a instalação definitiva do livro didático no cotidiano escolar e o impulso à expansão do seu mercado. A partir daí, as editoras se incumbiram de confeccionar e adequar rapidamente o material necessário para a implantação da Lei 5692 / 71, dando surgimento à figura de um novo profissional, o autor do livro didático, e à instituição do “*modelo de livro didático*”, o qual, para não deixar dúvidas

quanto à sua intenção de contribuir para a reforma de ensino, trazia observações como “*De acordo com os Guias Curriculares...*” (MAGNANI, 1989, p. 39).

Como comprovação do relato da autora, assistimos a esse mesmo procedimento, quando da última reforma educacional instituída pela Lei 9394 / 96, os livros didáticos apressaram-se em enfatizar, nos seus títulos, as ressalvas: “*De acordo com os Novos Parâmetros Curriculares*” ou “*De acordo com o novo Ensino Médio*”.

Magnani (1989) , p. 40 não se contrapõe à necessidade e importância dos livros didáticos na escola, porém, questiona o fato de eles apresentarem-se, hoje, como “*modelo de obra impressa*”, que indica os conhecimentos necessários a serem ensinados e conduz as atividades de ensino.

Esta autora pondera que muitas das discussões sobre esse assunto acabam caindo num círculo vicioso, no qual o livro didático é sempre sendo apontado como um “*mal necessário*”, principalmente sob a argumentação de que, para muitos professores, mesmo os de má qualidade, “*são, muitas vezes, a única saída que encontram para conciliar o pouco tempo disponível para o preparo das aulas*” (MAGNANI, 1989, p. 40).

Mas, mesmo que possa continuar a ser um “*mal necessário*” e a apoiar os professores nos seus planejamentos, essa função não deve suplantiar a sua condição de recurso didático, a qual o institui, antes de tudo, como um meio e não como um fim e, que como tal deve ser concebido para que seja adequadamente utilizado.

A este respeito, Rangel (2006) explica que material didático é qualquer instrumento que seja utilizado em situações e para fins de ensino-aprendizagem:

a caneta que o professor aponta para os alunos, para exemplificar o que seria um referente possível para a palavra caneta, funciona, nessa hora, como material didático. Assim como o globo terrestre, em que a professora [...] indica a localização exata da Nova Guiné. Ou a prancha que [...] mostra de que órgãos o aparelho digestivo se compõe, o que, por sua vez, está explicado em detalhes no livro de Ciências. (RANGEL, 2006, p. 103)

A diferença entre estes recursos é o grau crescente de especialização e de intencionalidade didática que cada um apresenta, mediante as finalidades por que foram produzidas. Enquanto o globo, a prancha e o livro foram criados para atender a uma finalidade de auxiliar uma situação de ensino-aprendizagem, a caneta, mesmo que, didaticamente, tenha servido de exemplo, naquela situação, para a noção de referente, ela não foi criada para este fim.

Neste sentido, esclarece Rangel (2006, p. 104), existe uma quantidade e uma diversidade indeterminada de materiais didáticos à disposição dos professores, dependendo de

cada um, a capacidade de adequar materiais a situações de ensino para facilitar a aprendizagem dos alunos. Quanto maior a adequação do material à situação de ensino-aprendizagem na qual é inserido, melhor será o seu rendimento didático e quanto menos especializado didaticamente ele for, mais exige um “*grau de elaboração e de intencionalidade pedagógica do professor*”. Portanto, a obtenção de resultados significativos para uma aprendizagem intermediada com o auxílio de recursos didáticos está diretamente relacionada ao modo como esses materiais são utilizados.

Esta utilização exige capacidade criativa do professor, mas, também, um mínimo de formação pedagógica que lhe permita reconhecer o perfil dos alunos e a situação de ensino na qual o material será inserido. Por exemplo, para uma situação de ensino na qual a pretensão seja a de que os alunos consigam inferir sobre um princípio científico, a leitura de um texto no livro didático não conseguirá substituir adequadamente uma “*experiência laboratorial ou atividades que apresentasse indutivamente o assunto*” (RANGEL, 2006, p. 103).

Por isto é que, por melhor e mais especializado didaticamente que o material seja, a exemplo do livro escolar, “*parte significativa de seu caráter didático decorre dos usos que*” os indivíduos “*envolvidos numa situação de ensino e aprendizagem fazem dele*”, sobretudo o professor. Como gestor das atividades na sala de aula, é o professor, mediante o modo como ele próprio utiliza o livro didático, quem sinaliza para o modo como os alunos devem se servir deste material (RANGEL, 2006, p. 103).

Daí por que Zóboli (1996) defende que os professores devem conceber o livro didático como um veículo de conhecimentos, mais do que um simples mediador de conteúdos, e devem abordá-lo na sala de aula, de modo que os alunos se sintam instigados a buscar mais informações sobre os assuntos apresentados.

É também atentando para a questão do uso que Rangel (2006) enxerga o processo da escolha do livro como uma excelente oportunidade para que a escola discuta os papéis que este recurso pode desempenhar e os que vêm desempenhando pela maneira como vem sendo utilizado. Pondera que nem a especialidade didática que os livros apresentam e nem uma escolha cuidadosa e qualificada são fatores suficiente para garantir o rendimento didático de nenhum livro, se, posteriormente, ele não for adequadamente utilizado. Como a atuação dos professores é um dado que permite reconhecer a escola, daí por que a sugestão deste autor para que a escola repense os papéis que o livro, mediante o seu uso em sala de aula, vem desempenhando, no tocante à promoção da leitura e à sua condição de referencial para o ensino.

II. O Livro Didático como Ponte para a Sala de Aula

Reconhecemos a pertinência de muitas restrições feitas hoje aos livros didáticos, principalmente as que se originam de preocupações com a formação do leitor, mas não pretendemos discorrer sobre os papéis do livro didático porque não é objetivo do nosso trabalho, uma vez que as análises que apresentamos não foram sobre os livros didáticos e, sim, sobre as canções nesses livros.

As ponderações acerca desses papéis, as quais apontam, em grande parte, para a questão do uso nos faz compreender que, na condição de um recurso auxiliar, o papel dos livros nas nossas aulas depende exclusivamente de nós professores. Desta forma, como objeto para as nossas observações e não da nossa observação, os livros foram analisados, na condição de recursos didáticos, para verificarmos o que eles oferecem para auxiliar nos estudos pretendidos com as canções ou, senão, verificar o que neles poderemos dispor que possa ser revertido em algo proveitoso para as nossas atividades com essas composições.

Contudo, foi a sua influência, não reconhecida em nenhum outro material didático similar, junto às escolas de ensino médio e que é decorrente de uma das formas como ainda vem sendo efetivamente utilizado pela maioria dos professores, o motivo que nos levou a tomá-lo para as nossas observações. As preocupações sobre o papel referencial que os livros exercem não se referem ao apoio que oferecem aos professores para planejarem e organizarem a atividade docente, mas ao fato de os livros serem tomados como modelos que indicam os conhecimentos necessários a serem ensinados e como condutores das atividades de ensino.

Mas, a despeito dessas preocupações que há tempos vêm sendo discutidas, muitos professores do nível médio ainda continuam recorrendo aos livros didáticos como “*a única saída [...] para o preparo das aulas*”, conforme Magnani (1989, p. 40) denunciou há vinte anos.

Por ainda ser uma forte referência, senão a única, para o planejamento de muitos professores, os livros didáticos nos fazem uma ponte para a sala de aula e revelam as perspectivas para a inserção da canção no contexto do ensino da literatura, de forma que, a partir dos dados que for sendo desvelados, tentarmos enxergar oportunidades para o estudo com a canção.

Dada a esta influência junto à maioria dos professores e, consequentemente, junto aos alunos, os assuntos por veiculados pelos livros são instituídos das mesmas finalidades

didáticas instituídas a esses materiais e passam a ser qualificados como objetos de estudo na escola.

Mesmo questionável, essa premissa que rege o senso comum de muitos professores e, naturalmente, o dos alunos, nos motivou a considerar que a perspectiva de a canção ser transportada pelos livros didáticos pode revelar-se como uma oportunidade para a sua inserção na sala de aula, pois indicia que ela está sendo apresentada como um objeto que deva ser estudado na escola.

Diante do nosso propósito de não desperdiçar nenhum dado que possa ser revertido em favor do estudo que pretendemos para a canção, este mesmo indício nos instigou a ampliar o nosso campo de observação. Decidimos, então, verificar a ocorrência das letras de canções, não somente no contexto dos conhecimentos relacionados à área da Literatura, mas também, aos da área de Língua, os quais abrangem os estudos gramaticais, noções sobre os conceitos linguísticos e conceitos teóricos relacionados à leitura e produção de textos.

Deste modo, a nossa pretensão inicial de focar apenas a ocorrência de letras na área da literatura, para, posteriormente verificar os tratamentos dispensados a elas no contexto dos conhecimentos literários, foi convertida na observação de todas as ocorrências de canções na totalidade dos livros, de maneira que a mínima inserção da canção através deste material didático não fosse desperdiçada.

Daí que, independente da área de conhecimento, se à de língua ou a da literatura, a que estivesse relacionada, cada ocorrência nos livros foi observada como um elemento possível de indiciar uma contribuição para as abordagens das canções que pretendemos realizar nas nossas aulas de literatura do nível médio.

Com este propósito, realizamos uma verificação descritiva, analítica e documental em um conjunto de nove livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura. Oito deles fazem parte da lista de recomendação do PNLEM – Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (BRASIL, 2008), para o ano de 2009, e o que não consta desta lista é o adotado na Escola em que realizamos a nossa experiência de leitura com os alunos.

Título / Composição	Autor (es)
PORTUGUÊS: Literatura Gramática Produção de texto – Volume Único, 439 p.	SARMENTO, Leila Lauer; TUFANO, Douglas.
PORTUGUÊS: Linguagens – Volume Único, 559p.	CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar.
NOVAS PALAVRAS: Português – Ensino Médio – Volume Único, 624 p.	AMARAL, Emília; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo; ANTÔNIO, Severino.
PORTUGUÊS – Volume Único, 480 p.	MAIA, João Domingues.
PORTUGUÊS de olho no mundo do trabalho – Volume Único, 568 p.	TERRA, Ernani; NICOLA, José de.
TEXTOS: Leituras e Escritas – Volume Único, 727 p.	INFANTE, Ulisses.
PORTUGUÊS – Ensino Médio – Volume 1, 392 p. Volume 2, 392 p. Volume 3, 424 p.	NICOLA, José de.
PORTUGUÊS: língua e cultura – Volume Único, 584 p.	FARACO, Carlos Alberto.
LÍNGUA PORTUGUESA – Ensino Médio - Volume Único, 360 p.	TAKAZAKI, Heloísa Harue.

Quadro 1 - Os Livros Didáticos Analisados

III. A Recepção às Canções

Iniciamos com a verificação das perspectivas que esses livros oferecem para a inserção da canção no contexto didático, mediante a recepção que apresentam a essa composição.

Uma vez que a presença da canção nesses livros é um dado positivo para a sua inserção didática sob o reforço da sua concepção como um objeto de estudo na escola, consideramos a sua ocorrência na totalidade de cada livro tanto na área de literatura quanto na de gramática, textos e conhecimentos linguísticos, independente dos objetivos pelos quais elas comparecem.

Primeiramente, discriminamos a ocorrência, por área, em cada livro analisado, para, em seguida, totalizar o número de vezes em que a canção se faz presente no contexto geral do conjunto desses livros.

Tabela 1 - A Totalidade da Ocorrência da Canção por Área de Conhecimento e por Livro Analisado

<i>Livro / Autor</i>	<i>Ocorrências de Canções na área de Língua</i>	<i>Ocorrências de Canções na área de Literatura</i>	<i>Nº de Ocorrências na Totalidade do Livro</i>
SARMENTO, Leila; TUFANO, Douglas	08	03	11
CEREJA, Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar	07	11	18
AMARAL, Emília <i>Et al.</i>	03	03	06
MAIA, João D.	04	07	11
TERRA, Ernani; NICOLA, José de	18	07	25
INFANTE, Ulisses	07	01	08
NICOLA, José de	26	20	46
FARACO, Carlos Alberto	03	02	05
TAKAZAKI, Heloísa Harue	07	11	18

IV. A Ocorrência de Canções em Versão Fragmentada

Tendo em vistas as ocorrências de textos de canções que cada livro apresenta em particular, aferimos a seguinte classificação:

Tabela 2 - Aferição dos Livros pelas Ocorrências de Canções

<i>Aferição das Ocorrências</i>	<i>Valor</i>
BAIXA	0- 15
MEDIA	16 – 24
ALTA	25 – 50

Se considerarmos o conjunto desses livros didáticos, cuja disponibilidade não nos é difícil, poderemos supor, pelos resultados dessa primeira verificação, o oferecimento de um corpus considerável de canções, do qual poderemos tirar proveito e trabalhar na perspectiva que pretendermos.

Tabela 3 - A Totalidade da Ocorrência da Canção no Conjunto dos Livros Analisados

<i>Total de Ocorrências de Canções nos Livros Analisados</i>	<i>Número de Livros Analisados</i>	<i>Valor Absoluto dos Livros Analisados em que Ocorre a Presença da Canção</i>	<i>Valor Relativo dos Livros Analisados em que Ocorre a Presença da Canção</i>
148	09	09	100%

No entanto, nem todos os textos das composições são apresentados em sua versão completa, mas por meio de fragmentos:

Se por um lado há o livro de Takazaki (2004), com uma ocorrência média de 18 canções, das quais apenas 01 é em versão fragmentada, por outro lado há o livro de Amaral *et al.* (2003) que, além de apresentar uma baixa ocorrência de apenas 06 textos de canções, nenhum é em versão completa.

O livro de Faraco (2003) surge como um ponto de equilíbrio para os dados, com a ocorrência, mesmo que baixa, com apenas 05 textos, no entanto, todos são em versão completa.

Já, os livros de Terra e Nicola (2004) e os três volumes de Nicola (2005) apresentam uma ocorrência alta, com 25 canções e 46 canções respectivamente, mas em todos os dois há uma alta ocorrência de fragmentos: 20 fragmentos no primeiro e 20 no segundo.

Tabela 4 - As Versões dos Textos de Canções que Ocorrem por Livro Didático

<i>Livro / Autor</i>	<i>Ocorrências na Totalidade do Livro</i>	<i>Textos em Versão Fragmentada</i>	<i>Textos em Versão Integral</i>
SARMENTO, Leila; TUFANO, Douglas	11	08	03
CEREJA, Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar	18	07	11
AMARAL, Emília <i>Et al.</i>	06	06	00
MAIA, João D.	11	04	07
TERRA, Ernani; NICOLA, José de	25	20	05
INFANTE, Ulisses	08	02	06
NICOLA, José de	46	20	26
FARACO, Carlos Alberto	05	00	05
TAKAZAKI, Heloísa Harue	18	01	17

Daí que na totalidade das ocorrências, no conjunto dos livros, consideramos que, há um índice alto da presença de textos de canções em versões fragmentadas.

Tabela 5 - A Totalidade de Ocorrências de Textos de Canções em Versão Fragmentada

<i>Ocorrência de Textos de Canções na Totalidade dos Livros</i>	<i>Valor Absoluto de Textos em Versão Fragmentada</i>	Valor Relativo de Textos em Versão Fragmentada
148	68	46%

V. A Utilização dos Fragmentos de Canções

● Na Área de Literatura

A incidência de textos de canções em versões fragmentadas na área dos conhecimentos relacionados à Literatura não nos parece um dado surpreendente, se considerarmos o problema da fragmentação, ainda observado no contexto de ensino desta área.

As informações históricas sobre a literatura ainda se apresentam extensivas e exaustivas e, em alguns desses livros, chegam até a sobrepor os textos, inclusive os fragmentos de narrativas e os poemas em versão integral. Observamos que, em alguns livros, os poemas são apresentados em destaque, às vezes ocupando uma página inteira, mas, em outros, os poemas aparecem tão pequenos, em meio às informações históricas ou como exemplos de conceitos teóricos, que nos deixa a impressão de não serem os textos o objeto-alvo de estudo. As informações periféricas são tão exaustivas que, ao deparamos com os textos, temos a impressão de que o conteúdo já foi abordado e se esgotado e os textos são apenas um apêndice dessas informações.

Em um espaço onde sobram informações periféricas sobre os textos, não há como estranharmos o pouco espaço, tanto o físico do livro didático quanto o cronológico da sala de aula, que sobra para a apresentação e leitura de textos em versão integral.

Este contexto é um dado que nos ajuda a compreender o alto índice de fragmentos que aparecem e o porquê de trechos de canções utilizados simplesmente para ilustrar informações, a exemplo dos que aparecem no livro de Magalhães e Cereja: “*Homem Primata*”, de Sérgio Brito, Marcelo Frommer e Nando Reis (p.200), e “*Doce Vampiro*” (p. 274), de Rita Lee e Roberto de Carvalho.

Ou do uso recorrente de fragmentos de canções para exemplificar conceitos e concepções teóricas, como:

[..] o texto lírico pode falar ... [...]. O que importa considerar é a postura de quem escreveu. Se é filtrado pela emoção do autor e traz a expressão de subjetividade, trata-se de um texto lírico. É o caso desta canção de Gilberto Gil:

Se eu quiser falar com Deus

‘.....

Se eu quiser falar com Deus

Tenho que aceitar a dor,

Tenho que comer o pão

Que o diabo amassou,

Tenho que virar um cão,

Tenho que lambar o chão

Dos palácios,

Dos castelos suntuosos

Do meu sonho,

.....’ ” (In: SARMENTO e TUFANO, 2004, p. 17).

“A **rima** é um recurso [...], e às vezes, no interior dos versos (rima interna). Observe como Chico Buarque, neste trecho da canção ‘Cálice’, explora tanto a rima no final dos versos quanto a rima interna:

Como é difícil acordar calado

Se na calada da noite eu me dano

Quero lançar um grito desumano

Que é uma maneira de ser escutado.” (In: CEREJA e MAGALHÃES, 2005, p. 47).

Muitos fragmentos de textos de canções aparecem, também, como parte de questões sobre literatura, reproduzidas de vestibulares do país, sobre os quais discorreremos mais adiante.

● Na Área de Língua

No contexto da área de Língua (gramática, textos e conhecimentos teóricos linguísticos), os fragmentos de canções aparecem comumente:

Para ilustrar conceitos teóricos:

*“**Zeugma** – [...] é um caso especial de elipse. Trata-se da omissão de um termo já mencionado anteriormente.*

Em:

‘O rei da brincadeira – é José

O rei da confusão – é João

Um trabalhava na feira –é José

Outro na construção – é João’. (Gilberto Gil)

*temos a omissão da forma verbal **trabalhava**, no último verso.”* (In: NICOLA, 2005c, vol.. 3, p. 121).

Em questões sobre assuntos gramaticais:

*“Explique o sentido do verbo no **gerúndio** nestes versos de Chico Buarque de Hollanda:*

‘Pedro pedreiro fica assim pensando

Assim pensando o tempo passa

E a gente vai ficando pra trás

Esperando, esperando, esperando

Esperando o sol

Esperando o trem

Esperando o aumento

Desde o ano passado

Para o mês que vem’.” (In: SARMENTO e TUFANO, 2004, p.239).

“Nos textos abaixo, aponte as interjeições:

a) Oh! musa do meu fado

Oh! minha mãe gentil

Te deixo consternado

No primeiro de abril (Chico Buarque e Ruy Guerra)

b)Olá! como vai?

Eu vou indo e você, tudo bem?”(Paulinho da Viola)” (In: TERRA e NICOLA, 2004, p. 261).

Muitos fragmentos de canções aparecem, ainda, como parte de questões sobre assuntos relacionados à área de Língua, reproduzidas de vestibulares do país, sobre os quais discorreremos a seguir.

4.2 As Possibilidades para o Estudo da Canção nos Livros Didáticos

Em meio ao contexto desses livros, em que, muitas vezes, as canções aparecem fragmentadas e utilizadas como coadjuvantes para ilustrar conceitos ou questões que visam à demonstração de outros conhecimentos e não propriamente à leitura e interpretação das letras, enxergamos mais de um dado positivo que se revelam como possibilidades para a inserção da canção nas nossas aulas de literatura.

I. A Referência às Canções

Primeiramente, ressaltamos a referência dispensada às composições, as quais mesmo que não sejam lidas e abordadas como textos literários, são tratadas como textos poéticos. Mesmo que sempre sejam discriminadas como canções e não como poemas, são sempre referenciadas como composições, em cujos versos podem-se observar a ocorrência de fenômenos poéticos e literários. E se em nenhum livro há a defesa explícita sobre a condição poética da letra de música, também em nenhum deles há a negação deste fato.

Fragmentada, a canção aparece, em meio a poemas, para ilustrar a ocorrência de fenômenos poéticos:

“Chico Buarque de Holanda, explorando a musicalidade das redondilhas, escreveu uma canção para homenagear outros cantores e compositores:

Paratodos

*O meu pai era paulista
Meu avô pernambucano
O meu bisavô, mineiro
Meu tataravô, baiano*

*Meu maestro soberano
Foi Antonio Brasileiro*

*Foi Antonio Brasileiro
Quem soprou esta toada
Que cobri de redondilhas
Pra seguir minha jornada
E com a vista enevoadada
Ver o inferno e maravilhas”* (In: NICOLA, José de., 2005a, v. 1, p. 295)

Fragmentada ela dialoga com outro poema em questões de vestibulares:

(Vunesp) Em seu último álbum póstumo, o cantor e compositor Cazuza diz, com sarcasmo:

*‘A burguesia fede!
A burguesia quer ficar rica!
[...]
A burguesia não tem charme nem é discreta
Com suas perucas de cabelo de boneca
A burguesia quer ser sócia do Country
Quer ir em Nova Iorque fazer compras.’* (ISRAEL, G.; CAZUZA; NEVES, Ezequiel).

Compare os versos apresentados com o seguinte poema concreto:

LUXO	LUXO	LUXO	LUXO	LUXOLUXOLUXO
LUXO	LUXO	LUXO	LUXO	LUXOLUXOLUXO
LUXO	LUXO	LUXO LUXO		LUXOLUXOLUXO
LUXO	LUXO	LUXOXO		LUXO LUXO
LUXO	LUXO	LUXO		LUXO LUXO
LUXO LUXO	LUXO	LUXOXO		LUXO LUXO
LUXO LUXO	LUXO	LUXOLUXO		LUXOLUXOLUXO
LUXO LUXO	LUXO	LUXO LUXO		LUXOLUXOLUXO
LUXO LUXO	LUXO	LUXO LUXO		LUXOLUXOLUXO

(In: SARMENTO e TUFANO, 2004, p. 438)

Mas, mesmo quando fragmentada, a canção aparece, em meio a poemas, e presta-se a ilustrar a ocorrência de fenômenos poéticos ou quando dialoga com outro poema em questões de vestibulares, a canção está sendo reconhecida como uma composição poética e como um texto que merece ser mais bem observado em sala de aula.

II. O Vestibular e o Enem através dos Livros

Dos nove livros analisados, seis deles apresentam a ocorrência de textos de canções, fragmentados ou em versão integral, como parte de questões sobre conhecimentos relacionados à língua ou à literatura, reproduzidas de vestibulares do país. Os três livros que

não apresentam este tipo de ocorrência são o de Infante (2008), o de Faraco (2003) e o livro de Takazaki (2004). Nos outros seis livros, em que, conjuntamente, há 30 deste tipo de ocorrência, podemos verificar que 28 destas ocorrências são em questões diferentes, reproduzidas de vestibulares diversificados.

Instituição / Vestibular	Livro(s) em que a questão é reproduzida
UEL – PR	SARMENTO e TUFANO, 2004, p. 100
Vunesp – SP	SARMENTO e TUFANO, 2004, p. 438 NICOLA, José de, 2005b p. 415
Uerj – Cefet – UFRJ	SARMENTO e TUFANO, 2004, p. 232
UFCE – CE	CEREJA e MAGALHÃES, 2005, p. 189
FUVEST – SP	CEREJA e MAGALHÃES, 2005, p. 386
UEPA – PA	AMARAL <i>et al.</i> , 2003, p. 46
UFSCar – SP	AMARAL <i>et al.</i> , 2003, p. 292
PUC – SP	AMARAL <i>et al.</i> , 2003, p. 576
ITA – SP	MAIA, 2008, p. 300
UEPA – PA	MAIA, 2008, p. 132
Unama – PA	MAIA, 2008, p. 184
UFMS – MS	MAIA, 2008, p. 264
ITA – SP	MAIA, 2008, p. 423
UFMT – MT	TERRA e NICOLA, 2004, p. 36 – 37
Fuvest – SP	TERRA e NICOLA, 2004, p. 161
Vunesp – SP	TERRA e NICOLA, 2004, p. 428
UFPE – PE	TERRA e NICOLA, 2004, p. 428
Vunesp – SP	TERRA e NICOLA, 2004, p. 501
ESPM – SP	NICOLA, 2005a, p. 238, vol. 1
Unifesp – SP	NICOLA, 2005a, p. 239, vol. 1
Vunesp – SP	NICOLA, 2005b, p. 370, vol. 2
Fuvest – SP	NICOLA, 2005b, p. 49, vol. 2
Faap – SP	NICOLA, 2005b, p. 87, vol. 2
ESPM – SP	NICOLA, 2005b, p. 199, vol. 2
UFES – ES	NICOLA, 2005c, p. 253, vol. 3
PUC – SP	NICOLA, 2005c, p. 44, vol. 3
UFSP – SP	NICOLA, 2005c, p. 204, vol. 3
Unicamp – SP	NICOLA, 2005c, p. 420, vol. 3

Quadro 2 - A Incidência das Canções em Questões de Vestibulares.

Do ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio - são reproduzidas duas questões que utilizam trechos de canções. Uma delas apresenta um trecho de “*O que é o que é*”, de Luiz Gonzaga Jr., e é reproduzida nos livros de Sarmento e Tufano (2004, p. 402) e no livro de Terra e Nicola (2004, p. 164). A outra, com um trecho de “*Até o fim*”, de Chico Buarque, aparece em Terra e Nicola (2004, p. 140) e em Nicola (2005a, p. 205).

Embora a maioria das canções apareça fragmentada, a incidência em 28 questões diferentes sobre língua e literatura, em diversos vestibulares do país, e em duas do ENEM, é um dado que nos permite indagar sobre o porquê da presença ainda tímida da canção na sala de aula, uma vez que ela aparece nos contextos em que, concordemos ou não, são pontos referenciais para o Ensino Médio. Se a canção está nos exames seletivos do país e no Exame

Nacional do Ensino Médio, por que ela não é mais presente e utilizada, de forma mais efetiva e proveitosa, nas nossas aulas de literatura?

III. A Recepção às Canções - As Ocorrências nos Livros

De maneira tímida ou mais atrevida, a canção responde “*presente*” nos livros que analisamos, cujos materiais podem abrir caminhos para o estudo de canções nas escolas em que são adotados. Ao veicularem as canções, fragmentadas ou em versão integral, os livros a retiram do universo de puro entretenimento, relativizam a sua função lúdica e institui-lhes um papel didático que favorece a sua exposição como um objeto de estudo relacionado às áreas onde estão sendo apresentadas.

Inseridas nas áreas de estudos dos conhecimentos de língua e literatura, as canções recebem o mesmo tratamento problemático dispensado aos textos literários, no tocante tanto a recorrência de letras fragmentadas quanto a sua utilização como suporte para ilustrar ou exemplificar informações históricas e conceitos teóricos. Mas uma vez que a utilização dos livros reclama a nossa autonomia didática, a responsabilidade pelas nossas práticas em sala de aula não podem a eles ser atribuída, pois, mesmo que seja um referencial de apoio a nossa atividade docente, as recomendações e solicitações por eles apresentadas devem ser bem compreendidas apenas enquanto proposições.

Mais problemático do que reproduzir irrefletidamente, na sala de aula, a prática da leitura fragmentada induzida pelos livros, é seguir as proposições, apresentadas em alguns deles, para que os alunos produzam poemas. Consideramos que o objetivo de formar leitores de poemas não implica em formar poetas, até por que tal formação é inexistente, e também porque o gosto pela poesia e pela leitura de poemas não é exclusivo aos poetas. Além disto, impor a produção de um poema, como sendo um gênero textual banal e fácil de ser produzido, pode ser um caminho muito estreito para a visão distorcida dos alunos sobre esta composição ou mesmo para a aversão aos poemas, dado ao provável embate difícil que o aluno enfrentará para produzi-lo.

Certamente que o interesse, individual ou coletivo, pela produção de poemas, não deva ser desconsiderado por nós, mas há uma diferença entre a imposição de uma atividade inadequada e infrutífera para alunos e o apoio a uma manifestação espontânea, cujos resultados podem reforçar uma habilidade particular.

Se a inserção da canção seguisse as mesmas proposições de produção direcionadas aos poemas, ficamos a imaginar como seriam os resultados de solicitações para que os alunos

produzissem letras de canções, as quais, como letras para a música, ainda se poderia exigir que fossem musicadas.

Mas, mesmo sob os riscos do contexto problemático desses livros, a nossa autonomia didática pode ir dando conta dos problemas, à medida que formos convertendo as ocorrências de canções em oportunidades para o nosso trabalho em sala de aula.

No tocante à recorrência de letras fragmentadas, se não devemos reproduzir a prática problemática da leitura fragmentada em sala de aula, o índice de fragmentos já nos serve para apontar que haveremos de buscar a versão integral dessas letras em outras fontes, se quisermos estudá-las na perspectiva que defendemos.

Por outro lado, este índice nos faz lembrar o papel de recurso didático que deve caber aos livros, cuja condição lhes impõe limitações que nos solicitam a procurar aquilo que, veladamente, eles podem estar oferecendo. Daí, podemos enxergar esses fragmentos como um corpus de títulos de canções, a partir do qual, poderemos buscar a versão completa e analisar as viabilidades que oferecem para um trabalho com elas.

A seguir, apresentamos a lista destes títulos, por ordem alfabética, seguidos dos respectivos compositores, da indicação de vezes em que aparecem, referente ao mesmo fragmento ou a fragmentos diferentes da mesma canção, e do (s) local (is) em que aparecem.

IV. Títulos das Canções que Ocorrem, em Versão Fragmentada, nos Livros Analisados.

Alguém Cantando – Caetano Veloso – 01 ocorrência in: Cereja e Magalhães, p. 48.

Amor à Natureza - Paulinho da Viola – 01 ocorrência in: Terra e Nicola, p. 261.

Amor I Love You – Carlinhos Brown e Marisa Monte – 01 ocorrência in: Sarmento e Tufano, p.100.

Amigo é Pra Essas Coisas – Aldir Blanc e Sílvio Silva Jr. – 01 ocorrência in: Terra e Nicola, p. 261.

Anos Dourados – Chico Buarque – 01 ocorrência in: Maia, p. 42.

A Rita – Chico Buarque – 01 ocorrência in: Cereja e Magalhães, p. 48.

Até o Fim – Chico Buarque – 01 ocorrência in: Amaral *et al.*, p. 292.

Até o Fim – Chico Buarque – 02 ocorrências: in: Terra e Nicola, p. 164; Nicola, vol. 1, p. 205.

Beija Eu – Marisa Monte e Arnaldo Antunes – 01 ocorrência in: Terra e Nicola, p. 243.

Burguesia – Cazuza e Ezequiel Neves – 02 ocorrências: Sarmento e Tufano, p. 438; Nicola, vol. 3, p. 415.

Cálice – Chico Buarque – 04 ocorrências: in: Cereja e Magalhães, p. 47; Cereja e Magalhães, p. 240; Nicola, vol. 1, p. 239; Nicola, vol. 1, p. 308.

Carinhoso – Pinxiguinha – 01 ocorrência in: Amaral *et al*, p. 516.

175 Nada Especial – Gabriel Pensador – 01 ocorrência in: Sarmento e Tufano, p. 302.

Cobra - Rita Lee & Roberto de Carvalho – 01 ocorrência in: Maia, p. 300.

Construção – Chico Buarque – 02 ocorrências: Maia, p. 73; Nicola, vol. 1, p. 232.

Doce Vampiro – Rita Lee e Roberto de Carvalho – 01 ocorrência in: Cereja e Magalhães, p. 247.

Domingo no Parque – Gilberto Gil - 02 ocorrências: Nicola, vol. 1, p. 211; Nicola, vol. 3, p. 121.

Drão – Gilberto Gil – 01 ocorrência in: Nicola, vol. 2, p. 253.

Elegia – Caetano Veloso – 01 ocorrência in: Nicola, vol. 2, p. 199.

Esse Cara – Caetano Veloso - 02 ocorrências: Terra e Nicola, p. 321; Nicola, vol. 2, p. 49.

Esotérico – Gilberto Gil – 01 ocorrência in: Nicola, vol. 3, p. 128.

Esperando na Janela – Targino Gondim; Manuca; Raimundinho do Acordeão - 01 ocorrência in: Amaral *et al*, p. 46.

Eu te amo – Tom Jobim e Chico Buarque – 02 ocorrências: Terra e Nicola, p. 161; Terra e Nicola, p. 261.

Fado Tropical - Chico Buarque e Ruy Guerra – 01 ocorrência in: Terra e Nicola, p. 261.

Gota d'água – Chico Buarque – 02 ocorrências: Sarmento e Tufano, p. 360; Terra e Nicola, p. 348.

Homem Primata – Sérgio Brito; Marcelo Frommer; Nando Reis; Ciro Pessoa – 01 ocorrência in: Terra e Nicola, p. 258.

Me Deixa em Paz – Monsueto Menezes – 01 ocorrência in: Terra e Nicola, p. 295.

Mestre-Sala dos Mares – Aldir Blanc e João Bosco – 01 ocorrência in: Nicola, vol. 3, p. 258.

Muito Romântico - Caetano Veloso – 01 ocorrência in: Nicola, vol. 2, p. 276.

Nosso Estranho Amor – Caetano Veloso – 01 ocorrência in: Infante, p. 206.

O Bêbado e o Equilibrista – João Bosco e Aldir Blanc – 01 ocorrência in: Terra e Nicola, p. 349.

O Calibre – Herbert Viana – 01 ocorrência in: Cereja e Magalhães, p. 42.

O Leito dos Rios – Chico Buarque - 01 ocorrência in: Terra e Nicola, p. 349.

O Meu Guri – Chico Buarque - 01 ocorrência in: Nicola, vol. 3, p. 341.

O Que é o Que é – Gonzaguinha – 02 ocorrências: Sarmento e Tufano, p. 402; Terra e Nicola, p. 140.

- O Samba da Minha Terra* – Dorival Caymmi – 01 ocorrência in: Cereja e Magalhães, p. 386.
- Pais e Filhos* – Renato Russo; Dado Villa-Lobos; Marcelo Bonfá - 01 ocorrência in: Amaral *et al*, p. 563.
- Paratodos* - Chico Buarque – 02 ocorrências: Maia, p. 132; Nicola, vol. 1, p. 295.
- Pedro Pedreiro* – Chico Buarque – 01 ocorrência in: Sarmento e Tufano, p. 239.
- Queixa* – Caetano Veloso – 02 ocorrências: Amaral *et al*, p. 46; Nicola, vol. 1, p. 319.
- Quereres* - Caetano Veloso – 01 ocorrência in: Infante, p. 72.
- Refazenda* – Gilberto Gil – 01 ocorrência in: Nicola, vol. 1, p. 238.
- Retrato em Branco e Preto* – Tom Jobim e Chico Buarque - 01 ocorrência in: Terra e Nicola, p. 350.
- Sampa* – Caetano Veloso – 01 ocorrência in: Terra e Nicola, p. 261.
- Se eu Quiser Falar com Deus* – Gilberto Gil - 01 ocorrência: Sarmento e Tufano, p. 17.
- Se Todos fossem Iguais a Você* – Vinícius de Moraes e Tom Jobim – 01 ocorrência in: Terra e Nicola, p. 295.
- Sinal Fechado* – Paulinho da Viola - 02 ocorrências: Sarmento e Tufano, p. 356; Terra e Nicola, p. 261.
- Sugar Cane Fields Forever* - Caetano Veloso - 01 ocorrência in: Terra e Nicola, p. 348.
- Travessia* – Fernando Brant e Milton Nascimento – 01 ocorrência in: Takasaki, p. 173.
- Trocando em Miúdos* – Chico Buarque e Francis Hime - 01 ocorrência in: Nicola, vol. 2, p. 198.
- Uns Com Tanto* – Zé Kéti – 01 ocorrência in: Nicola, vol. 2, p. 87.
- Vai Passar* - Chico Buarque – 01 ocorrência in: Amaral *et al*, p. 576.
- Velha Infância* – Carlinhos Brown, Marisa Monte e Arnaldo Antunes – 01 ocorrência in: Nicola, vol. 3, p. 204.
- Você Não Entende Nada* - Caetano Veloso – 01 ocorrência in: Terra e Nicola, p. 243.

V. As Canções em Versão Integral

As ocorrências de canções, fragmentadas ou não, no mesmo espaço dos textos literários, nos parece significativas porque nos deixam relegar, momentaneamente, as discussões sobre as possibilidades e condições de um espaço para a canção no contexto didático e nos dar a oportunidade para procurar como tirar melhor proveito dessas que ocorrem. Nesta busca, um dado a ser considerado é o número de letras, em versão integral,

que os livros nos oferecem, independente dos objetivos pelos quais elas comparecem ou das perspectivas de estudo propostas nos livros.

A apresentação das letras completas promove a concepção das letras como textos integrais para serem lidos e nos disponibiliza estes textos que podem ser trabalhados na perspectiva que pretendermos para as abordagens em sala de aula.

Não podemos desconsiderar a sobreposição do índice de ocorrência das letras integrais em detrimento do índice de letras fragmentadas que, embora seja alto, ainda foi inferior na totalidade dos livros analisados.

Tabela 6 - A Totalidade de Ocorrências de Textos de Canções, em Versão Integral, em Relação à Ocorrência das Versões Fragmentadas

<i>Ocorrência de Textos de Canções Totalidade Livros</i>	<i>de de na dos</i>	<i>Valor Absoluto de Textos em Versão Fragmentada</i>	<i>Valor Absoluto de Textos em Versão Integral</i>	<i>Valor Relativo de Textos em Versão Fragmentada</i>	<i>Valor Relativo de Textos em Versão Integral</i>
148	68	80	46%	54%	

VI. As Utilizações dos Textos de Canções em Versão Integral

A tendência da utilização de textos literários, especialmente de poemas, como suporte para o estudo de conhecimentos relacionados, tanto à área de Língua (gramática, lingüística e produção de textos) quanto à de Literatura, repete-se com uma grande parte das canções integrais que aparecem nos livros analisados.

Destes casos, as que ocorrem na área de Língua aparecem para exemplificar conceitos gramaticais, estilísticos e lingüísticos; para a demonstração destes conhecimentos, por parte dos alunos, em questões elaboradas pelos próprios autores dos livros; ou, ainda, para introduzir uma unidade, cujo assunto pode ser verificado na temática da letra. As que ocorrem para atender informações sobre os conhecimentos relacionados à Literatura, aparecem para exemplificar conceitos teóricos, para comprovar as características dos períodos literários ou, simplesmente, para ilustrar o assunto de uma unidade, com o qual haja uma correspondência temática.

Mas não podemos pensar que não haja nenhuma contribuição nesses livros. Paralelo ao uso das letras de canções como simples coadjuvantes para o estudo de outros conhecimentos, também ocorrem canções acompanhadas de propostas para a leitura e

interpretação das suas letras. Embora a maioria não direcione à leitura literária, são proposições que solicitam e induzem a uma leitura do texto integral.

As nossas afirmações anteriores que 30 ocorrências de canções são reproduzidas de questões de vestibulares do país e que 19 delas aparecem em forma de fragmentos já antecipam que as outras 11 dessas ocorrências referem-se a textos de canções em versão integral. Dessas onze questões, podemos relacionar sugestões de leituras, a partir de oito delas.

E, como um dado mais positivo, verificamos a ocorrência de canções, não somente acompanhadas de propostas para uma abordagem que encaminha para a leitura literária, mas também com sugestões para a realização de trabalhos de interlinguagem com os conhecimentos relacionados à literatura e com textos literários em prosa e com poemas.

Tabela 7 - A Incidência da Utilização de Canções em Versão Integral

<i>Utilização das Canções em Versão Integral</i>	<i>Valor Absoluto</i>	<i>Valor Relativo no Universo das 80 Versões Integrais que Ocorrem</i>
Como exemplos, ilustrações ou em questões elaboradas pelos autores dos livros	41	51%
Inseridas em Questões de Vestibulares (reproduzidas nos livros)	11	14%
Como um texto para o qual há indução à leitura integral ou há uma Proposta de Leitura elaborada pelo autor do livro	16	20%
Como um texto para o qual há uma sugestão de diálogo com a literatura ou com outros textos literários	12	15%

Indicamos, a seguir, os livros onde ocorrem as dezesseis canções, para as quais há alguma proposta, elaborada pelo autor do livro didático, para a leitura e interpretação das letras ou há uma indução ou orientação para a leitura integral do texto.

Tabela 8 - As Indicações das Canções Apresentadas com Proposta ou Indução à Leitura Integral

<i>Livro / Autor</i>	<i>Total de Ocorrências</i>	<i>Páginas</i>
CEREJA e MAGALHÃES	03	31- 557 – 531
MAIA, João D.	02	40 / 41 – 165
INFANTE, Ulisses	02	208 – 303 / 304
NICOLA, José de – vol. 1	03	253 – 301 – 303
NICOLA, José de – vol. 2	01	250
NICOLA, José de – vol. 3	01	327
FARACO, C. Alberto	01	412
TAKAZAKI, Heloísa H.	03	32 – 54 - 76

Indicamos também as doze sugestões que esses autores apresentam para a realização de trabalhos de interlinguagem de letras de canções com os conhecimentos relacionados à literatura ou com outros textos literários. E, ainda, as oito sugestões de estudo explicitadas em questões de vestibulares ou relacionadas a proposições implícitas nessas questões.

Certamente que podemos discordar de alguma sugestão, ou até mesmo de todas elas, ou que, de acordo com as abordagens que objetivamos com os nossos alunos, pode haver necessidade de modificações ou complementações das propostas apresentadas.

Contudo, antes de qualquer apreciação mais detida, consideramos essas sugestões como mais uma reflexão que pode nos auxiliar a pensar, já que “*se formos ajuntando uma reflexão daqui, uma experiência dali, uma proposta dacolá e fomos discutindo tudo isso*”, não desperdiçaremos nenhum meio para procurarmos pensar em mudanças (PINHEIRO, 2001 p. 21).

VII. Sugestões dos Livros para Trabalhos de Interlinguagem

- A letra da canção “*Casa no Campo*”, de Zé Rodrix, com os poemas Árcades. (In: MAIA, 2008, p. 205).
- A letra da canção “*Pivete*”, de Francis Hime e Chico Buarque de Hollanda, e um fragmento de texto extraído do romance “*Capitães de Areia*”, de Jorge Amado. (In: MAIA, 2008, p. 394 / 395).
- A letra da canção “*Clara*”, de Caetano Veloso, e a lírica trovadoresca. (In: INFANTE, 2008, p. 79).
- A letra da canção “*Atrás da Porta*”, de Chico Buarque, e as cantigas medievais. (In: NICOLA, 2005a, vol. 1, p. 320).

- A letra da canção “*O Último Pau-de-arara*”, de Venâncio, Corumba e J. Guimarães, e um fragmento de texto do romance “*A Bagaceira*”, de José Américo de Almeida. (In: NICOLA, 2005c, vol. 3, p. 326 / 327).
- A letra da canção “*Súplica Cearense*”, de Gordurinha e Nelinho, e um fragmento de texto do romance “*O Quinze*”, de Raquel de Queiroz. (In: NICOLA, 2005c, vol. 3, p. 328 / 329 e 330).
- A letra da canção “*Morro Velho*”, de Milton Nascimento, e um fragmento de texto do romance “*Menino de Engenho*”, de José Lins do Rego. (In: NICOLA, 2005c, vol. 3, p. 333 / 334 e 335).
- A letra da canção “*Monte Castelo*”, de Renato Russo, o texto bíblico da Primeira Epístola de São Paulo aos Coríntios e um Soneto de Camões. (In: FARACO, 2003, p. 110 e 111).
- A letra da canção “*Oceano*”, de Djavan, e as cantigas medievais. (In: TAKAZAKI, 2004, p. 53).
- A letra da canção “*Monte Castelo*”, de Renato Russo, e um Soneto de Camões. (In: TAKAZAKI, 2004, p. 66 e 67).
- A letra da canção “*Brasil*”, de Cazuza, com um texto satírico de Gregório de Matos. (In: TAKAZAKI, 2004, p. 122 e 125).
- As letras das canções “*Que país é este?*”, de Renato Russo, e “*Inútil*”, de Roger, com um fragmento da segunda carta de “*Cartas Chilenas*”, atribuída a Tomás Antônio Gonzaga. (In: TAKAZAKI, 2004, p. 130 e 131).

VIII. Sugestões de Estudos Explicitadas em Questões Reproduzidas de Vestibulares ou a partir de Proposições Implícitas nessas Questões

- Trabalhar o diálogo temático entre a letra da canção “*Prece ao Vento*”, de Gilvan Chaves; Fernando Luís da Câmara Cascudo; Alcyr Pires Vermelho, e o poema “*O Vento*”, de Cecília Meirelles. (A partir de questão do vestibular da UFCE – CE, reproduzida em CEREJA e MAGALHÃES, 2005, p. 188 e 189).
- Diálogo entre a letra da canção “*Queixa*”, de Caetano Veloso, e as cantigas medievais trovadorescas. (Questão do vestibular da UEPA-PA, reproduzida em AMARAL *et al.*, 2003, p.46).
- Diálogo entre a letra da canção “*Sozinho*”, de Peninha, e o texto medieval de D. Diniz. (Questão do vestibular da Unama - PA, reproduzida em MAIA, 2008, p.184).

- Trabalhar o diálogo temático entre a letra da canção “*Cajuína*”, de Caetano Veloso, e os poemas existenciais de Cecília Meirelles. (A partir de questão do vestibular do ITA-SP, reproduzida em MAIA, 2008, p.423).
- Diálogo entre a letra da canção “*Todo Camburão Tem um Pouco de Navio Negreiro*”, de Marcelo Yuka e o grupo O Rappa, e o poema “*Navio Negreiro*”, de Castro Alves. (A partir de questões do vestibular da UFMT - MT, reproduzida em TERRA e NICOLA, 2004, p. 35 - 37).
- Diálogo entre a letra da canção “*Língua*”, de Caetano Veloso, e o poema “*Língua Portuguesa*”, de Olavo Bilac. (A partir de questões dos vestibulares da Vunesp - SP, e da UFPE - PE reproduzidas em TERRA & NICOLA, na p.427 - 428).
- Diálogo entre a letra da canção “*As Mariposa*”, de Adoniran Barbosa, e um poema de Gregório de Matos. (Questões do vestibular da Vunesp - SP, reproduzidas em NICOLA, 2005a, vol. 1, p. 369 - 370).
- Diálogo entre a letra da canção “*Doze Anos*”, de Chico Buarque, e o poema “*Meus Oito Anos*”, de Casimiro de Abreu. (A partir de questões do vestibular da Unicamp - SP, reproduzidas em NICOLA, 2005c, vol. 3, p. 420).

IX. O Corpus de Canções em Versão Integral: Os Títulos das que Ocorrem nos Livros Analisados

Se os fragmentos que ocorrem nesses livros podem nos servir como indicações de títulos de canções, a partir dos quais poderemos buscar a versão completa e analisar as viabilidades que oferecem para um trabalho com elas, as canções apresentadas em versão completa podem nos auxiliar, ainda mais, uma vez que perfazem uma coletânea de letras integrais que esses livros nos oferecem.

Neste sentido, registramos as canções integrais, independente dos motivos da sua inserção ou das qualidades poético-literárias que as letras apresentem, como um corpus do qual poderemos dispor para analisar e, se possível, lançarmos mão.

Considerando que, dos 80 textos integrais, 05 ocorrem em mais de um livro, sendo que uma, a canção “*Língua*”, de Caetano Veloso, aparece em três livros e outras quatro, em dois cada uma, dispomos de um corpus de 75 composições diferentes, cujos títulos relacionamos, por ordem alfabética, seguidos dos respectivos compositores, da indicação de vezes e do (s) local (is) em que aparecem:

- A Cura* – Lulu Santos – 01 ocorrência in: Takazaki, p. 112.
- Alegria, Alegria* – Caetano Veloso - 01 ocorrência in: Takazaki, p. 325.
- A Novidade* – Gilberto Gil, Bi Ribeiro, Herbert Viana e João de Barro – 01 ocorrência in: Nicola, vol. 3, p. 133.
- A Primeira Vez que Eu Fui ao Rio* – Renato Teixeira – 01 ocorrência in: Faraco, p. 35.
- As Mariposa* – Adoniran Barbosa – 01 ocorrência in: Nicola, vol. 1, p. 370.
- As Minas de Sampa* - Rita Lee e Roberto de Carvalho – 01 ocorrência in: Nicola, vol. 3, p. 44.
- As Minhas Meninas* – Chico Buarque – 01 ocorrência in: Maia, p. 40.
- Atrás da Porta* – Chico Buarque e Francis Hime – 01 ocorrência in: Nicola, vol. 1, p. 320.
- Beija-flor* – Xexéu e Zé Raimundo – 01 ocorrência in: Nicola, vol. 2, p. 141.
- Boas Novas* – Cazusa – 01 ocorrência in: Faraco, p. 412.
- Brasil* – Cazusa - 01 ocorrência in: Takazaki, p. 122.
- Brazil com S* – Rita Lee - 01 ocorrência in: Takazaki, p. 156.
- Cajuína* – Caetano Veloso – 01 ocorrência in: Maia, p. 423.
- Casa no Campo* – Zé Rodrix e Tavito – 2 ocorrências: Maia, p. 205; Cereja e Magalhães, p. 411.
- Carinhoso* – Pixinguinha e João de Barro – 01 ocorrência in: Terra e Nicola, p. 96.
- Chão de Estrelas* – Orestes Barbosa – 01 ocorrência in: Faraco, p. 86.
- Chico Brito* – Wilson Batista e Afonso Teixeira – 01 ocorrência in: Nicola, vol. 1, p. 373.
- Cio da Terra* – Milton Nascimento e Chico Buarque - 01 ocorrência in: Takazaki, p. 226.
- Clara* – Caetano Veloso – 01 ocorrência in: Infante, p. 79.
- Comida* – Arnaldo Antunes, Marcelo Frommer e Sérgio Brito – 01 ocorrência in: Infante, p. 438.
- Construção* – Chico Buarque – 01 ocorrência in: Nicola, vol. 1, p. 253.
- Dois Rios* - Samuel Rosa, Lô Borges e Nando Reis –2 ocorrências: Cereja e Magalhães, p. 31; Nicola, vol. 2, p. 74.
- Doze Anos* - Chico Buarque – 01 ocorrência in: Nicola, vol. 3, p. 420.
- Drama de Angélica* – M. Alvarenga – 01 ocorrência in: Nicola, vol. 1, p. 303.
- Eduardo e Mônica* – Renato Russo – 01 ocorrência in: Nicola, vol. 2, p. 250 – 251.
- Filhos de Gandi* – Gilberto Gil – 01 ocorrência in: Takazaki, p. 77.

- Fora de Si* – Arnaldo Antunes – 01 ocorrência in: Cereja e Magalhães, p. 357.
- Homem Primata* – Sérgio Brito, Marcelo Frommer, Nando Reis e Ciro Pessoa – 01 ocorrência in: Cereja e Magalhães, p. 200.
- Intuição* – Oswaldo Montenegro – 01 ocorrência in: Takazaki, p. 44.
- Inútil* – Roger – 01 ocorrência in: Takazaki, p. 131.
- Jack Soul Brasileiro* – Lenine – 01 ocorrência in: Cereja e Magalhães, p. 195.
- Leo* – Chico Buarque – 01 ocorrência in: Infante, p. 303.
- Língua* – Caetano Veloso – 03 ocorrências: Cereja e Magalhães, p. 13; Terra & Nicola, p. 427; Takazaki, p. 10.
- Luz do Sol* – Caetano Veloso – 01 ocorrência in: Infante, p. 458.
- Mar e Lua* – Chico Buarque – 01 ocorrência in: Nicola, vol. 3, p. 129.
- Metáfora* – Gilberto Gil – 01 ocorrência in: Sarmento e Tufano, p. 359.
- Metamorfose Ambulante* – Raul Seixas – 01 ocorrência in: Nicola, vol. 3, p. 127.
- Meu Caro Amigo* – Chico Buarque - 01 ocorrência in: Takazaki, p. 132- 133.
- Mina* – Banda Mamonas Assassinas – 01 ocorrência in: Takazaki, p. 53.
- Monte Castelo* – Renato Russo – 2 ocorrências: Takazaki, p. 67; Faraco, p. 110.
- Morro Velho* – Milton Nascimento - 01 ocorrência in: Nicola, vol. 3, p. 335.
- Nada Tanto Assim* - Leoni, Herbet Viana e Paula Toller – 01 ocorrência in: Takazaki, p. 32.
- Oceano* – Djavan - 01 ocorrência in: Takazaki, p. 53.
- O Meu Guri* – Chico Buarque – 01 ocorrência in: Terra e Nicola, p. 501.
- O Mundo é um Moinho* – Cartola - 01 ocorrência in: Sarmento e Tufano, p. 232.
- Os Passistas* – Caetano Veloso – 01 ocorrência in: Cereja e Magalhães, p. 531.
- O Rock do Diabo* – Raul Seixas e Paulo Coelho – 01 ocorrência in: Cereja e Magalhães, p. 278.
- O Trem das Sete* - Raul Seixas - 01 ocorrência in: Takazaki, p. 54.
- O Último Pau de Arara* - Venâncio Corumbá e J. Guimarães – 01 ocorrência in: Nicola, vol. 3, p.327.
- Paralelas* – Belchior – 01 ocorrência in: Nicola, vol. 2, p. 56.
- Pequeno Concerto que Virou Canção* – Geraldo Vandré – 01 ocorrência in: Infante, p. 715.
- Pivete* – Chico Buarque – 01 ocorrência in: Maia, p. 395.
- Prato do Dia* – Geraldinho – 01 ocorrência in: Faraco, p. 61 -62.

- Prece ao Vento* – Gilvan Chaves, Fernando Luís da Câmara Cascudo e Alcir Pires Vermelho – 01 ocorrência in: Cereja e Magalhães, p. 189.
- Preciso me Encontrar* – Antônio Filho Candeia – 01 ocorrência in: Infante, p. 208.
- Procissão* – Gilberto Gil – 01 ocorrência in: Takazaki, p. 76.
- Que País é Este?* – Renato Russo - 01 ocorrência in: Takazaki, p. 131.
- Quyquyho* – Geraldo Espíndola – 01 ocorrência in: Maia, p. 264.
- Românticos* – Vander Lee – 01 ocorrência in: Cereja e Magalhães, p. 194.
- Seduzir* – Djavan – 01 ocorrência in: Nicola, vol. 2, p. 149.
- Se Eu Quiser Fala com Deus* - Gilberto Gil – 01 ocorrência in: Nicola, vol. 1, p. 301.
- Semana que Vem* – Pitty – 01 ocorrência in: Nicola, vol. 1, p. 199.
- Sobradinho* – Sá e Guarabira - 01 ocorrência in: Nicola, vol. 3, p. 256.
- Sozinho* – Peninha – 01 ocorrência in: Maia, p. 184.
- Splish Splash* – Versão Erasmo Carlos – 01 ocorrência in: Nicola, vol. 1, p. 236.
- Súplica Cearense* – Gordurinha e Nelinho – 01 ocorrência in: Nicola, vol. 3, p. 329 – 330.
- Tente Outra Vez* – Raul Seixas, Paulo Coelho e Marcelo Motta – 01 ocorrência in: Sarmento e Tufano, p. 357.
- Tocando em Frente* – Almir Sater e Renato Teixeira – 01 ocorrência in: Nicola, vol. 1, p. 39.
- Todo Camburão Tem um Pouco de Navio Negreiro* – Marcelo Yuka – 01 ocorrência in: Terra e Nicola, p. 36.
- Todo Dia Era Dia de Índio* – Jorge Benjor – 01 ocorrência in: Maia, p. 165.
- Três Apitos* – Noel Rosa – 01 ocorrência in: Terra e Nicola, p. 33.
- Tubi Tupy* – Lenine – 01 ocorrência in: Cereja e Magalhães, p. 263.
- Uma Brasileira* – Carlinhos Brown e Herbet Viana – 01 ocorrência in: Nicola, vol. 1, p. 20.
- Vamos Fugir* – Gilberto Gil e Liminha – 01 ocorrência in: Nicola, vol. 1, p. 77.
- Verde Que te Quero Rosa* – Cartola – 01 ocorrência in: Nicola, vol. 1, 194.

X. Salve o Compositor Popular

A constatada liderança de ocorrências das canções de Chico Buarque (vinte e seis ocorrências), Caetano Veloso (dezesseis ocorrências) e Gilberto Gil (onze ocorrências), nos livros analisados, não nos surpreende. Antes, nos fez remeter ao poeta Thiago de Melo,

quando, em uma entrevista registrada na revista Livro Aberto (1998), ele dispara: “*a grande maioria*” [da música atual] “*não tem nenhuma qualidade*”, e acrescenta: “*Temos hoje exceções, aqueles que nasceram poetas: o Caetano, o Gil, o Chico*” (MELLO, 1998p. 11).

Embora não concordemos com a limitação da lista citada, a recorrência destes nomes, nos livros analisados, nos leva a questionar o porquê desses poetas-músicos que, reconhecidamente, são criadores de “*uma obra marcadamente individualizada*” (WISNIK, 2004, p. 169), ainda não estarem incluídos no corpus dos autores nacionais indicados para serem estudados na escola.

Se o fato de não pertencerem a nenhuma escola literária não pode ser o motivo dessa exclusão, uma vez que poderiam ser inseridos nos estudos das produções ou tendências contemporâneas, de qual outra justificativa podemos desconfiar, se não a de que as composições criadas por eles são transportadas pela canção popular?

Se para o argumento de que a melodia pode sustentar palavras vazias, as quais não funcionam como poesia quando colocadas no papel, há o contra-argumento de que a finalidade da canção não é a de ser poesia, mas que a canção popular brasileira é uma “*rede de recados*” poéticos, por que negar espaço, no espaço da escola, aos portadores desses recados?

Se estes são compositores que “*trabalham simultaneamente sobre os ritmos da música e da linguagem*” Wisnik (2004, p. 170) para construir seus recados poéticos, que outro motivo podemos desconfiar para a resistência ao reconhecimento de suas letras como composições poéticas, de valor musical, mas também, estético, se não pela característica popular do veículo que as transportam?

O fato de a canção ser uma força cultural presente no dia a dia de muitos indivíduos, os quais encontram nos recados veiculados por ela, a tradução mais simples “*dos momentos quase secretos de todo mundo*” ou “*daquilo que não se consegue dizer*”, não é uma finalidade suficiente para justificar a apresentação da obra dos portadores desses recados aos nossos alunos? (WISNIK, 2004, 175).

Se a finalidade da canção é a de ser simplesmente canção, mas que muitas de suas letras cede espaço às manifestações poéticas, por que não observá-las como composições, em cujos espaços podemos verificar essas manifestações, e que, através das quais, podemos experimentar um encontro com a poesia?

O fato de letra de música e poema serem composições distintas impede o compartilhamento comum da sala de aula, sem que se confundam ou se sobreponham, mas para que possam até interagir por meio de diálogos enriquecedores?

E, se os poemas já estão cedendo um lugar às canções nos livros didáticos e, algumas vezes até dialogando com as letras, como compreendermos a apresentação de muitas letras em versão integral, mas sem nenhuma referência aos seus compositores? No caso dos três compositores citados: Chico Buarque, Caetano Veloso e Gilberto Gil, como compreendermos a utilização recorrente de suas letras em versão integral, sob ínfimas referências aos três, no conjunto dos livros?

Chico Buarque de Holanda é referenciado por Nicola (2005c, p. 408) como um dos “*novos nomes*” que “*têm se firmado na narrativa ficcional*” contemporânea, “*com seu recente sucesso de público, Budapeste*”. Apresentado ao lado dos nomes de Rubem Fonseca, do “*jornalista*” Bernardo Carvalho e da “*roteirista*” Adriana Falcão, não há nenhuma menção a Chico Buarque como compositor, músico ou intérprete.

No entanto, no volume 1 da mesma coleção, Nicola (2005a, p. 295) vale-se de um trecho da canção “*Paratodos*”, para demonstrar como Chico Buarque explorou “*a musicalidade das redondilhas*”. Servindo-se do trecho da composição como um exemplo do capítulo 5, apresentado como o estudo da “*Poesia e forma*”, o autor do livro trata a letra como um texto poético, mas a única referência feita ao compositor é a citação do seu nome.

Caetano Veloso, destacado pela ilustração da letra integral de “*Alegria, alegria*” e por uma imagem que o retrata, é apresentado, ao lado de Gilberto Gil, por Takasaki (2004), como um dos principais representantes do Tropicalismo, “*movimento artístico [...] que contemplou especialmente a música*”, cujo movimento é relacionado como uma das tendências contemporâneas da poesia, ao lado do Concretismo (TAKASAKI, 2004, p. 325).

Estas constatações servem de apoio aos nossos questionamentos acerca das contradições sobre o fato do uso recorrente das letras de canções destes compositores em um espaço didático e a resistência ao efetivo reconhecimento deles como autores nacionais, cuja obra poética mereça ser sistematicamente estudada.

Criadores de uma produção que cala discussões inúteis acerca deles serem poetas ou letristas, os recados que já emitiram e as contribuições que já deram à cultura nacional não podem ser ignorados. Eles encerram a confirmação do trânsito tênue e despudorado da poesia na música e na cultura popular e esta presença significativa das suas letras nos livros didáticos surge como uma promessa para que este compartilhamento entre as canções e a poesia ainda seja reconhecida na escola.

Daí por que, antes de enxergarmos a incidência desproporcional desses três nomes como uma indelicadeza aos demais que aparecem uma só vez ou àqueles que nem são

lembrados, consideramo-la como mais um dado positivo, em relação à presença da canção nesses livros.

Não concordamos com a afirmação de que a grande maioria da música atual não tem nenhuma qualidade e nem a de que a exceção a ser feita seja apenas àqueles que já nasceram poetas: Caetano Veloso, Gilberto Gil e Chico Buarque.

Certamente que o atrelamento da canção à indústria cultural e de entretenimento estimula e promove o surgimento de muitas produções de baixa ou nenhuma qualidade artística, mas existe uma parte considerável da música popular brasileira que tem qualidade artística tanto em relação à música quanto às letras, das quais, muitas apresentam aprimoramento estético. E, dentre estas, poderemos recolher um corpus que pode ser trabalhado, em sala de aula, numa perspectiva de leitura capaz de enriquecer o universo cultural dos nossos alunos e, por isto, já vale a pena apresentarmos para eles.

Certamente que muitos nomes aparecerão em um corpus de canções de boa qualidade artística, muitos nomes de poetas-músicos, além dos nomes de Chico, Caetano e Gil, pois não são os únicos na nossa MPB. Mas, também, certamente, que, se a pretensão for a fidelidade à qualidade e à história da nossa música, eles obrigatoriamente, terão de constar, uma vez que, embora não sejam os únicos, são ícones.

A presença predominante das suas letras, no conjunto dos livros analisados, não somente é compreensível pela qualidade artística que possuem, mas, também, pela representatividade dos três compositores na nossa música popular. E, se não houve surpresa em relação à ocorrência das canções de Chico, Caetano e Gilberto Gil, os livros nos surpreenderam em relação à história da nossa MPB, pois, em conjunto, eles recontam esta história através das variadas composições que apresentam.

Há oportunidades desperdiçadas, como a de não explorar o trânsito que alguns poetas fazem entre os livros e a música. Por um lado, quando são apresentadas as músicas de Vinícius de Moraes, não há nenhuma referência de que o compositor é o mesmo poeta estudado no Modernismo, por outro lado, o nome de Arnaldo Antunes aparece como compositor de músicas apresentadas, mas não há, em nenhum livro, a sua referência como um poeta contemporâneo.

Mas, a História da Música Popular Brasileira está posta no conjunto desses livros:

O Advento do rádio, a partir de 1922, com Noel Rosa (01 ocorrência), Cartola (01) e Pixinguinha (01), e a época das estrelas da rádio, na década de 30, com Orestes Barbosa (01 ocorrência).

Como companheiro de Pixinguinha, começa a surgir Zé Kéti (01 ocorrência), mas que só anos depois se tornou conhecido, pois, no início, as suas composições eram anônimas. Compositor de canções conhecidas como “*A Voz do Morro*”, “*Acender as Velas*” e “*Máscara Negra*”, comparece, uma vez, no volume 2 de Nicola (conferir Lista na p. 22 deste trabalho).

Após o 1º Regime totalitário de Getúlio Vargas, de 1939 a 1945, período do Estado Novo, durante todo o qual a música esteve submetida à censura e auge do samba-exaltação à nação, a liberdade política foi restaurada no país, em 1945, e, com ela, a retomada de liberdade de criação, com o surgimento de novos artistas. Entre eles, aparece Dorival Caymmi (01 ocorrência).

No final da década de 50, auge do samba- canção, surgiu a Bossa Nova para revolucionar o jeito de se fazer música: Vinicius de Moraes & Tom Jobim (01 ocorrência).

Os festivais da década de 60, que colocaram em cena Chico Buarque de Holanda (26 ocorrências), Caetano Veloso (16), Gilberto Gil (11) e mais outros, como Geraldo Vandré (01 ocorrência).

Da Jovem Guarda, aparece ERASMO CARLOS (01 ocorrência), com a versão de “*Splash, splash*”.

Da fase de isolamento da MPB, a partir de 1968 até a metade da década de 70, destacam-se Milton Nascimento (02 ocorrências).

Da década de 70, comparecem: Gonzaguinha (01 ocorrência), Paulinho da Viola (02), Aldir Blanc (02), João Bosco (02), Renato Teixeira (01), Oswaldo Montenegro (01), Djavan (02), Belchior (01), Peninha (01), Almir Sater (01) e Jorge Benjor (01 ocorrência).

As Parcerias consagradas em que fica difícil lembrar de cada um sozinho: Fernando Brant & Milton Nascimento (01 ocorrência), Aldir Blanc & João bosco (01) e Sá & Guarabira (01).

Os precursores do Rock dessa década de 70: Rita Lee (04 ocorrências) e Raul Seixas (04 ocorrências).

O Rock que explodiu nos anos 1980 e 1990:

Lulu Santos – (01 ocorrência)

Renato Russo (da Banda Legião Urbana) - (04 ocorrências)

Herbert Viana (da Banda Paralamas do Sucesso) - (04 ocorrências)

Cazuza (da Banda Barão Vermelho) - (03 ocorrências)

Leoni (Da Banda Kid Abelha e os Abóboras Selvagens) - (01 ocorrência)

Roger – (Da banda Ultraje a Rigor) – (01 ocorrência)

Arnaldo Antunes (Da Banda Titãs) – (01 ocorrência)

Samuel Rosa – (Da Banda Skank) - (01 ocorrência).

O fenômeno funk, o rap, expressões da cultura hip-hop das periferias urbanas, com: Gabriel Pensador (01 ocorrência), seguido, hoje, por nomes como Marcelo Yuka (Grupo o Rappa) - (01 ocorrência).

Os nomes surgidos a partir do início dos anos 90, como Lenine (02 ocorrências), Marisa Monte, com a ocorrência de uma composição sua, em parceria com Arnaldo Antunes e 2 em parceria com Carlinhos Brown, que também comparece como mais duas letras, uma em parceria com Herbet Viana e outra com Arnaldo Antunes.

E, do início deste nosso novo milênio, a nova geração aparece com Pitty (01 ocorrência), um nome que vem conquistando cada vez mais o público jovem.

Mas, neste percurso, os livros ainda nos apresentam surpresas com a apresentação de composições de grandes nomes da nossa MPB, de épocas bem remotas para jovens e adolescentes de nível médio, como Adoniran Barbosa (01 ocorrência), Monsueto Menezes (01 ocorrência) e Manuel Alvarenga (01 ocorrência).

E nos faz lembrar do fenômeno musical de uma Banda, cuja passagem meteórica marcou a infância de muitos jovens que hoje estão entre os 19 e 22 anos de idade. Com um estilo debochado, a Banda Mamonas Assassinas (01 ocorrência) brincava com a música e tocava não só no coração das crianças, mas também dos adultos, conseguindo fazer com que fosse impossível ficarmos indiferentes às suas apresentações. Neste sentido, a letra da canção “*Mina*”, no livro de Takazaki (2004), já vale pela lembrança que evoca:

Mina

*Seus cabelos é “da hora”,
Seu corpo é um violão,
Meu docinho de coco,
Ta me deixando louco.
Minha Brasília amarela
Ta de portas abertas [...] (In: TAKAZAKI, 2004 p. 53)*

Os livros também nos trazem letras de talentos hoje pouco lembrados, como Zé Rodrix e Tavito (01 ocorrência):

Casa no Campo

*Eu quero uma casa no campo
Onde eu possa compor muitos rocks rurais
E tenha somente a certeza dos amigos do peito e nada mais
(Zé Rodrix & Tavito, in: CEREJA e MAGALHÃES, 2005, p. 411)*

Gilvan Chaves, Fernando Luís da Câmara Cascudo & Alcir Pires Vermelho (01 ocorrência), Venâncio Corumbá e J. Guimarães e Gordurinha & Nelinho (01 ocorrência). Compositores de canções inesquecíveis, das quais sempre já a ouvimos em “algum lugar” ou “não se sabe quando”, mas é difícil quem não as reconheçam:

Prece ao Vento

Vento que balança as palhas do coqueiro

Vento que encrespa as ondas do mar

Vento que assanha os cabelos da morena

Me traz notícias de lá

[...]

Vento diga por favor

Aonde se escondeu o meu amor.

(Gilvan Chaves; Fernando L. da C. Cascudo; Alcir Pires. in: CEREJA e MAGALHÃES, 2005, p. 189)

O último pau-de arara

A vida que só é ruim

quando não chove no chão

mas se chover dá de tudo

fartura tem de porção

tomara que chova logo

tomara meu Deus tomara

só deixo meu Cariri

no último pau-de-arara

(Venâncio Corumbá e J. Guimarães, in: NICOLA, 2005c, vol. 3, p. 327)

Súplica cearense

Oh! Deus, perdoe esse pobre coitado

Que de joelhos rezou um bocado

Pedindo pra chuva cair sem parar

(Gordurinha & Nelinho, in: NICOLA, 2005c, vol. 3, p. 329)

Traz compositores que só são conhecidos por outras vozes, como Antônio Filho Candeia (01 ocorrência), cuja composição apresentada no livro evoca logo a voz de Marisa Monte:

Preciso me Encontrar

Deixe-me ir, preciso andar

Vou por aí a procurar

Rir pra não chorar...

(Antônio Filho Candeia, in: INFANTE, 2008, p. 208)

E o caso de Targino Gondim, Manuca & Raimundinho do Acordeão (01 ocorrência), que, pouco conhecidos, mas quando nos deparamos com um trecho da sua composição logo a reconhecemos na voz de Gilberto Gil:

Esperando na Janela

Sempre procurando mas ela não vem

E esse aperto no fundo do peito

Desses que o sujeito não pode agüentar

Ah! Esse aperto aumenta meu desejo

E não vejo a hora de poder lhe falar

(Targino G.; Manuca e Raimundinho do Acordeão, in: AMARAL *et al.*, 2003, p 46)

E como não lembrarmos do refrão “*Por isto eu vou na casa dela, ai, ai,... falar do meu amor por ela ai, ai*”?

XI. Sobre os Livros Didáticos

Por mais pertinentes que possam ser muitas das críticas atuais feitas ao livro didático, consideramos a sua condição de fonte impressa de informações disponibilizadas para os estudos dos alunos, como uma vantagem que relativiza a força das mazelas a ele atribuídas:

O livro didático é uma ferramenta fundamental, especialmente num país pobre como o Brasil. Para os professores, que raramente têm um currículo em que se espelhar, fornece uma espécie de roteiro para as aulas. No caso dos alunos, além de material de apoio para os estudos, esses livros são, muitas vezes, os únicos da casa. (PEREIRA, 2009, p. 122)

Principalmente para os alunos do Ensino Médio das escolas públicas, a distribuição indiscriminada para todos vem representando um ganho, pois que a leitura de textos impressos em livros é consideravelmente melhor do que em materiais alternativos como cópias xerografadas dos originais desses livros ou em apostilas que eram produzidas.

A produção de impressos alternativos exige familiaridade com os conhecimentos específicos, mas, também, habilidade metodológica, de maneira que os materiais a serem oferecidos aos alunos requer, igualmente, disponibilidade de tempo e competência técnica e pedagógica por parte de quem os produz. Não pomos em dúvida a competência dos professores para elaborarem esse tipo de material, mas uma vez já posto que, para muitos professores, os livros “*são, muitas vezes, a única saída que encontram para conciliar o pouco tempo disponível para o preparo das aulas*”, como, então estes professores teriam tempo para produzirem esses materiais? (MAGNANI, 1989, p. 40)

Além disto, como, sob a mesma condição do livro, o rendimento didático desses materiais depende da forma como eles são utilizados, nenhum impresso alternativo é capaz de garantir rendimentos didáticos produtivos independentes do seu uso pelos professores, tanto nos planejamentos quanto na sala de aula.

Daí que, enquanto referenciais que são para o ensino, consideramos que, dado à recepção à canção, o conjunto dos livros analisados nos oferecem uma perspectiva positiva para a inserção desta composição como objeto de estudo na sala de aula. Contudo, pela condição dos livros como recurso didático que são, as possibilidades de que a disponibilidade

das composições oferecidas pelos livros seja revertida em qualquer estudo que pretendermos com a canção, dependerá, fundamentalmente, do modo como disporemos delas.

Certamente que o livro didático é um apoio limitado, mas que, por isto mesmo, talvez não seja necessário observar o que ele não oferece, mas tentar procurar meios de como ele possa oferecer algo para as nossas aulas. Neste sentido, como oportunidades para as nossas pretensões, relacionamos as seguintes contribuições oferecidas pelo conjunto dos livros analisados:

- A inserção da canção na sala de aula do nível médio.
- A apresentação das letras de canções relacionadas à área dos conhecimentos da Literatura.
- A referência das letras de canções como composições que, embora não sejam abordadas na perspectiva da leitura literária, são tratadas como textos poéticos. Pontualmente diferenciadas dos poemas, são sempre referenciadas como composições, em cujos versos os fenômenos poéticos podem ser observados.
- Um corpus de títulos de canções extraídos dos fragmentos presentes, a partir do qual poderemos buscar a versão integral das letras, para analisar as viabilidades de um trabalho com elas em sala de aula e que, concomitantemente, possibilita a apresentação de nomes significativos da música popular brasileira aos nossos alunos.
- Um corpus de letras integrais de canções, do qual poderemos dispor, tendo em vistas as mesmas proposições citadas na alínea anterior.
- Sugestões de trabalhos de interlinguagem entre a canção e textos literários, bem como de poemas, cujas sugestões, embora sejam poucas, contribuem como proposições para a abordagem de textos literários no nível médio e, já por isto, merecem uma verificação.

5 A CANÇÃO POÉTICA NO ENSINO DA LITERATURA: A POSSIBILIDADE DE UMA EXPERIÊNCIA NO NÍVEL MÉDIO

5.1 O Planejamento: A Leitura

I. O Texto: *QUEIXA*

(Caetano Veloso)

I

Um amor assim delicado
Você pega e despreza
Não o devia ter despertado
Ajoelha e não reza

Dessa coisa que mete medo
Pela sua grandeza
Não sou o único culpado
Disso eu tenho a certeza

Princesa, surpresa, você me arrasou
Serpente, nem sente que me envenenou
Senhora, e agora me diga aonde eu vou
Senhora, serpente, princesa

II

Um amor assim violento
Quando torna-se mágoa
É o avesso de um sentimento
Oceano sem água

Ondas, desejos de vingança
Nessa desnatureza
Batem forte sem esperança
Contra a tua dureza

Princesa, surpresa, você me arrasou
Serpente, nem sente que me envenenou
Senhora, e agora me diga aonde eu vou
Senhora, serpente, princesa

III

Um amor assim delicado
Nenhum homem daria
Talvez tenha sido pecado
Apostar na alegria

Você pensa que eu tenho tudo
E vazio me deixa
Mas Deus não quer que eu fique mudo
E eu te grito esta queixa

Princesa, surpresa, você me arrasou
Serpente, nem sente que me envenenou
Senhora, e agora me diga aonde eu vou
Amiga, me diga

A composição *Queixa* data de 1982, quando foi apresentada como faixa 1, lado A, do álbum LP CORES, NOMES, hoje remixado em CD com o mesmo título.

Sobre esta composição lírica, Caetano afirma: “*Gosto muito. Fiz para Dedé. É uma canção sentimental. Fica bonita na página.*” (VELOSO *apud* FERRAZ, 2003, p. 62). Dedé, a quem o compositor se refere, trata-se da sua primeira esposa Dedé Gadelha, com a qual teve o seu primeiro filho, Moreno, que, hoje, com 36 anos, é músico e compositor como o pai.

Pouco afeito a declarações sobre sua vida pessoal, no entanto, por mais de uma vez Caetano assumiu que fez músicas especialmente para determinadas mulheres. Algumas foram feitas para mulheres anônimas, a exemplo de *Você é Linda*: “*fiz para uma menina chamada Cristina, de quem gostei muito intensamente na Bahia nos anos 80, e que morava defronte à minha casa, do outro lado da rua, em Ondina*” (VELOSO *apud* FERRAZ, 2003, p. 74) e *Neide Candolina*: “*Neide é uma mistura de duas pessoas pretas da Bahia. Uma é Neide, minha amiga, [...] A outra pessoa que entrou na composição [...] foi minha professora de português, a mais importante de todas, Dona Candolina.*” (VELOSO *apud* FERRAZ, 2003, p. 51).

Outras, para mulheres já conhecidas ou que vieram, depois, a ficar conhecidas, como: *Rapte-me, Camaleoa*: “*Fiz para Regina Casé [atriz]*” (VELOSO *apud* FERRAZ, 2003, p. 62), *Vera Gata*: “*Conta a história de uma menina de São Paulo chamada Vera. Hoje ela é atriz, chama-se Vera Zimmermann.*” (VELOSO *apud* FERRAZ, 2003, p. 74) e *Você é Minha*: “*É para a Paulinha [Lavigne, sua segunda e ex-esposa]*” (VELOSO *apud* FERRAZ, 2003, p. 74).

Mais recentemente, a mídia explorou bem a polêmica que envolveu o compositor e a atriz Luana Piovani acerca da canção *Um Sonho*: “*Lua na folha molhada...*” (VELOSO, 2006), sobre a qual a atriz declarou ter sido feito para ela, cuja versão foi, inicialmente, desmentida, para, posteriormente, ser confirmada pelo próprio Caetano.

Ainda que possamos desconfiar de que a musa inspiradora de *Queixa* não tenha sido quem o compositor declara, mas o que ele não nos deixa dúvidas é sobre o que Dedé Gadelha representava na vida dele, na época em que compôs *Queixa*, quando ainda estava casado com ela:

Dedé é para sempre na minha vida. [...] Dedé é a mulher para mim, como diz meu pai. Com ela, eu tenho aquilo que falei, tenho a identidade de camaradagem no amor. Ela é minha amiga, ela é o que eu queria que ela fosse. [...] (sic) O casamento é um mito, acho. Para mim, um mito que funciona.” (VELOSO *apud* FONSECA, 1995, p. 47).

E, se em um momento Caetano declara-se um fiel convicto:

Eu tenho muito essa coisa de fidelidade, sabe? A fidelidade é uma coisa muito importante para mim. Às vezes, até já ouvi pessoas se referirem a mim, de uma forma como meio me criticando, meio dizendo que essa minha mania de fidelidade é que me atrapalha, sabe? Como se fosse uma caretece minha, ou uma falta de malandragem. Mas acontece que é uma necessidade básica minha, entendeu? (VELOSO *apud* FONSECA, 1995, p. 47)

Outra hora se diz um fiel circunstancial: “*No meu casamento com Dedé [...] há o sentimento, mas não o compromisso de fidelidade. [...] (sic) Eu vivo isso de fidelidade como puder.*” (VELOSO *apud* FONSECA, 1995, p. 47).

Se o fato de para quem a composição foi feita não é um dado imprescindível à sua leitura e análise e, se, tão pouco, devamos procurar nos dados biográficos as pistas que não sejam dadas pelo próprio texto, porém a declaração de Caetano “*As minhas letras são todas autobiográficas. Até as que não são, são.*” Veloso (*apud* FERRAZ, 2003, p. 9) pode nos indicar que essas declarações contraditórias postas por Caetano e as marcas da indefinição a qual ele próprio se auto-atribui: “*Sou um ser indefinido. Já disse isso ao meu analista e ele achou legal*”, podem sim, ser um traço transposto para a sua obra (VELOSO *apud* FONSECA, 1995, p. 32).

II. “*E eu te grito esta queixa*”

A sonoridade manifestada nesta letra de Caetano Veloso a investe de uma melodia que desperta a atenção dos nossos ouvidos, independente de ser apresentada pela música que a veicula.

Este fato nos aponta para uma elaboração artística do texto que não nos deixa brecha para pensar em um processo de construção feito ao acaso e à revelia, para o qual não tenha havido o mínimo de preocupação estética por parte do autor. Bem como nos demonstra que a letra de canção, letra de música ou letra que é feita para a música, pode ser construída mediante uma elaboração estética que confere beleza e singularidade a uma expressão subjetiva e particular, na qual podemos reconhecer a ocorrência de fenômenos poéticos.

Se toda poesia é sempre a expressão de sentimentos, o que aparentemente nos saltam à vista neste texto é o “*lance de imagens*”, sobre o amor e sobre a mulher e a “*dança das idéias*” traduzidas por estas imagens. Anunciada sob um título sugestivo de um grito de protesto para expressar ressentimentos amorosos em relação à mulher a quem se dirige, a expressão destes sentimentos parece recair nas descrições que eu lírico oferece sobre o amor

e, sobretudo, sobre a mulher, como para angariar o nosso apoio aos seus ressentimentos (POUND, 1991, p.11).

Mas, confirmando que “*mesmo quando parece estar veiculando idéias*” o texto poético “*está é transmitindo a qualidade do sentimento dessa idéia*”, o que está sendo expresso é a manifestação de uma contradição que, independente da sua causa, afeta todos os elementos do texto, espaço da sua recriação. A expressão de um sentimento cujo sentido é recriado e reconstruído pela própria palavra expressa, em um espaço onde não há uma história a ser recontada, uma argumentação a ser feita e nem um conteúdo a ser explicado, mas, sim “*uma idéia para ser sentida*”, uma experiência para ser percebida e compreendida (PIGNATARI, 2004, p. 18).

Ainda que na letra de *Queixa* as imagens postas sobre o amor e sobre a mulher sejam destacadas e possam aparentar que a pretensão do eu lírico seja simplesmente oferecer uma idéia sobre estes elementos, mas é a partir das idéias decorrentes destas imagens que os sentimentos expressos devem ser compreendidos.

São os efeitos produzidos por estas idéias que traduzem a dimensão dos sentimentos que afetam o eu lírico e se projetam no universo formal do texto, através dos seus elementos, não somente através do amor e da mulher, mas, também, dos recursos sonoros, quando sugerem um sentido diferente do proposto pelo título.

As formas como estão postos os elementos produzem os sentidos que configuram o universo paradoxal que atravessa todo o texto e traduzem os sentimentos contraditórios, gerados por uma experiência amorosa marcada pela instabilidade e pela incoerência. Ao afetarem o eu lírico, estas marcas se projetam na construção do próprio recado expresso, o qual, anunciado como um protesto ressentido e gritado é, porém, também um elemento da própria significação que recria.

O pensamento semiótico de que “*fazer poesia é transformar o símbolo (palavra) em ícone (figura)*”, cuja figura também pode ser decorrente dos sons de uma melodia, nos ampara a enxergar a recorrência de algumas sonoridades presentes no texto como ícones da contradição à idéia sugerida pelo título e expressa no verso final: *E eu te **grito** esta queixa*. (PIGNATARI, 2004, p. 17)

Atentamos para a afirmação de que “*os fonemas em si mesmo*” não “*detêm uma inerente capacidade de evocação*”, mas consideramos que, mesmo se “*alguns dos traços que os definem*”, não nos asseguram estabelecer conotações, estes traços dizem muito da capacidade de cada um em produzir efeitos sonoros. São estes efeitos que revelam uma forte remissão a sensações auditivas passíveis de autorizar a leitura de uma contradição entre a

emissão que é sugerida e a que realmente é efetivada pelo eu lírico mediante a sonoridade recorrente no texto (MONTEIRO, 2005, p. 179).

Neste sentido, podemos relacionar, de um lado, como ocorrências sonoras frequentes nesta composição, a predominância do som aberto pela recorrência do fonema vocálico / a /, juntamente com a recorrência da agudez e estridência do som do fonema / i /, que ocorrem simultaneamente com a reiteração do som surdo e fechado ocasionado tanto pelo fonema vocálico / u / quanto pela forte presença da nasalização.

Por outro lado, das ocorrências produzidas pelos fonemas consonantais, destacamos a sonoridade fraca, abafada e seca ocasionada pela presença ostensiva do par de oclusivas /d - t/ reiterada pelas oclusivas /p -b/, /m - n - η / que concorrem com os sibilos predominantes produzidos pelas fricativas sibilantes /s -z/.

Talvez como consequência da natureza do tipo de expressão sugerido, podemos perceber uma ênfase na propriedade sensorial auditiva por meio da sonoridade dos fonemas vocálicos / a / e / i / empregados, pois que, conforme o verso 32, “*E eu te grito esta queixa*”, o recado do eu lírico é, ou, pelo menos deve ser transmitido por meio de um grito. Todo grito é expresso pela emissão da voz em um tom alto, forte, estridente e que deve ser audível a uma longa distância: um grito claro que deve ser amplamente ouvido.

No entanto, se a clareza e a amplitude da mensagem são permitidas pela predominância do som aberto representado pelo fonema vocálico / a / e se a sonoridade aguda e estridente é garantida pela recorrência do / i / em muitas palavras, simultaneamente, elas são surdinamente alteradas pela reiteração do fonema / u / e pela forte presença da nasalização.

Por outro lado, a força da emissão extraída da combinação constante dos sons do / d / e / t / é, seguidamente, amenizada acusticamente pelas ocorrências das outras oclusivas / p - b - m - n - η / e é quase abafada pela predominância ostensiva das fricativas, especialmente das sibilantes / s / e / z /. Em decorrência desta sonoridade, o recado que deveria ser claro e fortemente emitido, de maneira que fosse amplamente ouvido, oscila entre a estridência de um grito e o sussurro abafado de um murmúrio: um grito sussurrado ou um sussurro gritado.

As marcas desta imagem sonora são reiteradas pela construção formal desta composição, em cuja estruturação de 36 versos organizados em 9 estrofes de quatro versos cada uma, a 3ª constitui-se em um refrão, repetido após a 5ª e a 8ª, o qual apresenta uma irregularidade métrica em relação às demais estrofes que pode revelar um efeito que não parece ter sido resultado de uma elaboração impensada.

Enquanto as demais estrofes apresentam uma simetria entre os 1º e 3º versos de oito sílabas (acentuados sempre nas penúltimas sílabas das palavras) e os 2º e 4º, de seis sílabas

(também acentuados nas penúltimas sílabas), os três versos do refrão são alexandrinos, (o dobro exato dos 2º e 4º versos das demais estrofes), todos acentuados no seu final (12ª sílaba), e um quarto verso que repete os 1º e 3º das outras estrofes: 8 sílabas, com a penúltima acentuada:

Um / a / mor / as / sim / de / l i / **ca** / do
 Vo / cê / pe / ga e / des / **pre** / za
 Não o / de / vi / a / ter / des / per / **ta** / do
 A / jo / e / lha e / não / **re** / za

Des / sa / coi / sa / que / me / te / **me** / do
 Pe / la / sua / gran / **de** / za
 Não / sou / o / ú / ni / co / cul / **pa** / do
 Dis / so eu / te / nho a / cer / **te** / za

Prin / ce / sa, / sur / pre / sa, / vo / cê / me / a / rra / **sou**
 Ser / pen / te, / nem / sen / te / que / me / em / ve / ne / **nou**
 Se / nho / ra, / e a / go / ra / me / di / ga / a / on / de eu / **vou**
 Se / nho / ra, / ser / pen / te, / prin / **ce** / sa

Um / a / mor / a / ssim / vi / o / **len** / to
 Quan / do / tor / na- / se / **má** / goa
 É / o a / ve / sso / de um / sen / ti / **men** / to
 O / ce / a / no / sem / **á** / gua

On / das, / de / se / jos / de / vin / **gan** / ça
 Ne / ssa / des / na / tu / **re** / za
 Ba / tem / for / te / sem / es / pe / **ran** / ça
 Con / tra a / tu / a / du / **re** / za

[...]

Um / a / mor / as / sim / de / l i / **ca** / do
 Ne / nhum / ho / mem / da / **ri** / a
 Tal / vez / te / nhá / si / do / pe / **ca** / do
 A / pos / tar / na a / le / **gri** / a

Vo / cê / pen / sa / que / eu / te / nho / **tu** / do
 E / va / zi / o / me / **dei** / xa
 Mas / Deus / não / quer / que eu / fi / que / **mu** / do
 E / eu / te / gri / to es / ta / **quei** / xa

Prin / ce / sa, / sur / pre / sa, / vo / ce / me / a / rra / **sou**
 Ser / pen / te, / nem / sen / te / que / me / em / vê / ne / **nou**
 Se / nho / ra, / e a / go / ra / me / di / ga / a / on / de eu / **vou**
 A / mi / ga, / me / **di** / ga

Esta incidência tonal sobre as penúltimas sílabas na quase totalidade dos versos, inclusive do verso que finaliza o refrão e a própria composição, indica uma amenização da força sonora da expressão e pode sugerir o reforço da imagem do grito amenizado, um grito sussurrado ou um sussurro gritado, uma imagem paradoxal que marca e atravessa toda a composição.

III. A Queixa das Contradições

Retomando Riffaterre, para quem “*um poema nos diz uma coisa e significa outra*”, lembramos que o “*modo pelo qual um texto poético gera seu sentido*” é um indicativo para percebermos a obliquidade semântica (conceito definido pelo autor como sendo um princípio distintivo do texto poético) (RIFFATERRE, 1989 p. 95).

Em *Queixa*, a recorrência dos lances de imagens que chamam a atenção contribui para produzir uma obliquidade semântica no texto, mas esta obliquidade é produzida, na realidade e na sua essência, pelos efeitos resultantes destas imagens: a tradução da contradição. A imagem da contradição é o “*lance*” responsável pela significância recriada pelo universo do texto e o elemento que o marca. É o traço de unidade que o caracteriza: “*unidade ao mesmo tempo formal e semântica*” (RIFFATERRE, 1989, p. 95).

A contradição da qual a mulher é investida, configura-a como uma surpresa, afeta o eu lírico e gera nele incertezas que produzem outras contradições, as quais são revertidas para o próprio texto que, por si próprio, surge como uma surpresa quando apresenta um efeito inusitado, marcado, também, pelo traço da unidade: uma queixa que não é propriamente uma queixa, emitida por meio de um grito que, no entanto, não é expresso como um grito.

Este traço semântico de um desacordo se projeta na forma, através de todos os seus elementos, e recriam a idéia de uma experiência que, se sobre a qual não há uma história a ser contada, pois não há como sabermos sobre esta história, e que se tão pouco nos autoriza a fazer juízos de valor sobre nenhum dos elementos, secretamente somos envolvidos por ele. Sutilmente começamos a sentir os efeitos de uma experiência que não conseguimos definir, explicar ou concluir algo, apenas, subjetivamente, a compreendemos ou achamos que podemos compreendê-la.

E é justamente desta forma como o recado está sendo dado: similar a um segredo, por cuja revelação deixa de ser segredo, e a uma incoerência, que se for explicada institui a coerência, este recado constitui-se em uma surpresa que, como surpresa, não deve ser revelada, pois só assim pode transmitir a contradição que, como contradição, não se dá a explicações.

Da mesma forma como é improdutivo discutirmos se o desacordo entre o que o eu lírico sugere e o que ele efetivamente expressa é resultante ou não da intencionalidade do autor, qualquer justificativa que procuramos para os sentimentos e para as contradições postas será improdutiva e obstacularizará a compreensão de uma experiência sensível que tenta

traduzir uma sensação por meio dos caminhos secretos das palavras, para nos oferecer uma idéia sobre esta experiência.

Antes de procurar qualquer explicação, havemos de nos deixar ser guiados por estes caminhos para percebermos a qualidade dos sentimentos que vão sendo revelados pelos percursos de uma queixa que deveria ser um grito, mas que é quase um sussurro dirigido a uma mulher, cuja tradução mais completa é a surpresa, e emitida por um eu lírico que, afetado pela instabilidade do inusitado, se abriga e abriga um universo antitético de contradições.

O amor é delicado e é intenso. Mas, a intensidade deste amor, ao ser transportada por “*grandeza que mete medo*” (a grandeza dessa coisa = a intensidade do amor) e “*violento*” (verso 13), a intensidade perde a sua significância em “energia”, projeta-se para a coação (meter medo) e para a força bruta (violência) e é convertida para uma significância inconciliável com a delicadeza. Neste percurso, o amor é delicado, mas é violento e mete medo.

No momento em que a natureza comparece, é configurada como uma desnatureza (*oceano sem água*) para espelhar não o amor, mas a antítese do amor (*é o avesso de um sentimento*). A mágoa está posta: é o oceano sem água, é o avesso do amor. Os desejos de vingança estão postos: “*ondas, desejos de vingança*”. Essas ondas “*batem forte sem esperança*”, mas a certeza desta mágoa e desses desejos de vingança não está posta.

Uma certeza: a mágoa é “*o avesso de um sentimento*” e é “*oceano sem água*”; a certeza que está posta sobre a mágoa é a asseveração sobre este sentimento.

Uma incerteza: o amor tornou-se mágoa. A ocorrência da mágoa é afirmada de modo hipotético, submetida a um tempo indefinido e impessoal (*quando torna-se* = quando ocorre) que não é remissível nem ao momento em que o eu lírico se expressa e nem a ele próprio e não demonstra que sejam sentimentos presentes e nem que sejam dele.

Uma certeza: os desejos de vingança estão sendo dirigidos à mulher (“*batem forte sem esperança contra a tua dureza*”).

Uma incerteza: os *desejos de vingança*. Instaurando uma lógica, no mínimo contraditória, até para a lógica oblíqua da poesia, mesmo que a força desses desejos possa ser comparada à força das ondas do oceano, como compreender uma imagem posta sobre desejos de vinganças que, traduzidos como ondas do oceano no qual a mágoa é configurada, como pode haver ondas em cujo oceano não há água? Se não há água nesse oceano, como pode haver ondas? Se não há ondas nesse oceano, como pode haver desejos de vingança?

Outra incerteza: Há, então, esse oceano de mágoas? Como pode haver um oceano de mágoas se não há oceano sem água?

Dirigindo-se diretamente à mulher (“*e eu te grito*” = é para ti que eu grito), o eu lírico emite recados nos quais a coerência mais visível é com o próprio desacordo do seu emissor, virtualmente já sugerido pela sua proposição (gritar) e pela sua realização (sussurrar). E assim como a queixa clamorosa anunciada que, no entanto, é convertida em uma lamentação quase sussurrada, o próprio eu lírico transita entre certezas e dúvidas e oscila entre a segurança e a instabilidade.

Por um lado, ora convicto, adverte: “*não o devia ter despertado*”, ora vacilante, suplica: “*me diga aonde eu vou*”, por outro lado, a precisão de não ser “*o único culpado*” não resiste à vulnerabilidade imediata de quem se sente perdido e sem rumo: “*e agora...me diga*”. O sujeito agente que admite a sua co-responsabilidade pelo que sente: “*não sou o único culpado*” (mas também sou), rapidamente é convertido em sujeito paciente que, isento de qualquer responsabilidade, é o alvo sobre o qual recaem os efeitos das ações de outrem: “*você me arrasou, me envenenou e vazio me deixa*”.

Na condição de alvo, o eu lírico apenas sofre os efeitos das ações da mulher que desperta, pega, despreza, ajoelha, não reza, arrasa, envenena, indica (aonde ir), pensa, esvazia. A única ação da qual o eu lírico responsabiliza-se é a de, hipoteticamente, ter pecado (“*talvez tenha sido pecado apostar na alegria*”) por ter acreditado no amor. Ainda assim, por ser decorrente da sedução da mulher, a responsabilidade do pecado dele também é compartilhada com ela, ele não é integralmente o “*único culpado*”.

A culpa, o pecado. O pecado da culpa: “*não sou o único culpado*”. Ela “*ajoelha e não reza*”. A *Serpente*: a sedução. A súplica: *Senhora*. A *grandeza*: um amor delicado. Bate “*forte sem esperança*”. A esperança: *Deus*. Na condição de paciente, alvo das ações de um sujeito agente, o eu lírico é objeto do querer de Deus: “*Mas Deus não quer que eu fique mudo*”. A Queixa não é do querer do eu lírico, é da vontade de Deus. A queixa é a remissão do pecado do eu lírico, é a prova do perdão de Deus.

A religiosidade no texto não é posta apenas pela evocação explícita ao nome de Deus, mas também na leitura implícita da *súplica* e do *perdão*, nos indícios das ações da mensagem semântica [“*ajoelha e não reza*”], nos termos remissíveis ao catolicismo, *Senhora* – *esperança*, e nas palavras marcadas por uma simbologia que alude à versão bíblica do pecado original: a *Serpente* – o *pecado*.

A condição de paciente na qual o eu lírico coloca-se é reforçada por essa alusão à versão do pecado original, pois tal como na versão bíblica, o pecado do homem é consequência da sedução da mulher que, tentada pela serpente, tenta o homem e o induz ao pecado. Desta maneira, se o homem tiver cometido algum pecado foi o de ter acreditado na

mulher, e, se ele pecou foi por fraqueza e não por malícia, a malícia é da mulher, o veneno está nela. Como vítima, o eu lírico é perdoado por Deus que o impele a se redimir através de uma queixa, a prova do perdão divino.

IV. Em Meio às Contradições desta Queixa, Surge a Mulher, Imersa em Contradições

A mulher é a Serpente, mas é também Senhora. A Senhora que, inserida no campo sagrado da religiosidade, é para quem o eu lírico suplica: “*e agora, me diga aonde eu vou*”. Extraída para o campo profano, a mulher continua a deter o poder como a Princesa que “*arrasou*”, mas é também a Amiga, para quem novamente o eu lírico recorre: “*Amiga, me diga*”.

Destacada no texto de uma forma que chama e desperta a atenção para ela, a mulher é apresentada por um lance de imagens metafóricas que, condensadas, instituem idéias aparentemente inconciliáveis que a configura como a expressão mais gritante da significância da contradição recriada pelo universo do texto.

Detentora de ações no texto, a mulher é indicada claramente como um elemento agente, cujas ações também concorrem sorrateiramente para a imagem paradoxal que a configura. Como agente, a mulher é um suporte sintático de ações narrativas, cuja análise pode ser abordada pelas mensagens semânticas funcionais que nos permitem relacioná-las à análise qualificativa deste elemento.

Conceito operatório introduzido por Greimas (1977) para o estudo da narratologia, toda mensagem semântica constitui-se na combinação de um agente com um predicado – aquilo que se diz a respeito do agente. Como o predicado constitui uma “*função*”, quando dinâmico, e uma “*qualificação*”, quando estático, toda mensagem semântica encerra, pois, uma função ou uma qualificação, mediante as quais deve ser considerada. A mensagem funcional é constituída por um predicado dinâmico (fazer) que requer verbo de ação e a mensagem qualificativa (ser) é constituída por um predicado estático que requer verbo de qualificação.

Por esta linha de análise, podemos relacionar duas mensagens funcionais atribuídas à mulher “[desperta o amor e o despreza] e [ajoelha e não reza]” que as investe de um traço especial da incoerência, o qual não é marcado pela oposição, mas, pelo inesperado. A mensagem funcional [pensa que eu tenho tudo e vazio me deixa] é a que marca notadamente uma oposição, mas como esta oposição não recai nas ações da mulher, e, sim, no que as ações dela podem provocar em outrem, invalida a conversão do traço opositivo para qualificá-la.

Como na mensagem [desperta o amor e o despreza] o termo *despertar* equivale a “provocar, instigar, fazer surgir”, sentido que não se opõe a “desprezar”, o qual remete à indiferença, não há relações antitéticas ou opositivas entre as duas ações, já que, para uma ação se contradizer a *despertar*, deve remeter a “finalizar, extinguir”. Da mesma maneira, em [ajoelha e não reza], uma ação não se opõe a outra.

No entanto, em todas as duas mensagens, há uma quebra de virtuais relações de causa e consequência ou causa e efeito diferente do comumente esperado, o que institui à mulher um traço de incoerência que, se não for gerado por atitudes contraditórias, é revelado por ações inusitadas que a investem dos atributos inconciliáveis indicados pelas mensagens qualificativas sugeridas metaforicamente: *princesa, surpresa, serpente, senhora e amiga*.

Amiga, Serpente, Senhora, Princesa, Surpresa: por meio dessas imagens, a mulher é evocada no contexto das contradições de “*Queixa*”: o grito de um protesto que, convertido num sussurro de uma súplica, pode ser a remissão de uma culpa e o perdão de um pecado sobre cujo pecador não recai propriamente a culpa.

Pela sedução da mulher é que o eu lírico peca. Pela vontade de Deus é que o eu lírico se expressa. Por esta expressão ele se redime. Redime-se através de uma queixa que não é propriamente uma queixa, emitida por um grito que não ecoa como um grito, para expressar a qualidade de sentimentos decorrentes de um sentimento delicado e que mete medo, delicado e violento, delicado, despertado e desprezado. *É o avesso de um sentimento. È “quando torna-se mágoa”* (sic). Mas quando o amor tornou-se mágoa? Há amor? Ainda há amor ou houve amor? Há mágoa? Há desejos de vingança? Como as “*ondas, desejos de vingança*” podem bater forte, sem esperança, se não há ondas, pois que não há um oceano em que não haja água? Há desejos de vingança? Mas como pode haver desejos se nem mesmo há querer, se o querer é de Deus? “*Amiga, me diga*”...

Neste universo de inexplicações no qual se configura o texto, se há dados que nos induzem a uma desconfiança em relação à mulher, há, igualmente, outros dados que não devem ser desconsiderados e indicam que a nossa desconfiança não deve recair apenas sobre ela: intermediada pela voz do eu lírico, esta mulher, que não tem voz, expressa inexplicações que não estão somente nela. Incoerências que, se não decorrem de contradições, mas da inconsequência e do inesperado, a melhor tradução desta mulher talvez seja a surpresa que a “*indefine*”. Indefinida, não há como fazer juízo de valor sobre ela.

Ainda sob o amparo da semiótica greimasiana, podemos verificar que, se, a um só tempo, as imagens metafóricas investem a mulher de duas qualificações remetentes a significações positivas: a *senhora* que orienta e a *amiga* que aconselha, duas de significações

negativas: a *princesa* que arrasa e a *serpente* que envenena, e uma que transita entre esses dois eixos (a *surpresa*), a leitura destas imagens relacionadas entre si autoriza a percepção de uma neutralização destes eixos de significações que remete ao indício de uma indefinição.

Observamos que, podendo ser relacionadas de acordo com o eixo semântico ao qual estão submetidas no texto, as metáforas que definem (ou indefinem) a mulher podem ser relacionadas pela significação positiva ou negativa a que remetem:

SIGNIFICAÇÃO POSITIVA	SIGNIFICAÇÃO NEGATIVA
SENHORA	SERPENTE
AMIGA	PRINCESA
SURPRESA	SURPRESA

Ao inserir-se nos dois campos de significação, tanto o positivo quanto o negativo, o termo “*surpresa*” é investido pelo traço da intersecção que une as demais qualificações e pode, portanto, abarcar a melhor definição sobre essa mulher.

Em direção oposta, podemos verificar que nesta relação de imagens, o significante “*surpresa*” é particularizado em relação ao demais através de um traço semântico que o distingue e o investe de uma dissonância em relação a todos os outros quatro termos que, subservientemente se prestam às metáforas que qualificam a mulher.

Se considerarmos os traços semânticos distintivos / animado x inanimado / , / concreto x abstrato / dos termos, podemos relacioná-las em dois grupos e, outra vez, a palavra “*surpresa*” destaca-se. E, desta vez, pela dissonância de não encontrar lugar no conjunto com as demais:

TERMO COM TRAÇO ANIMADO	TERMO COM TRAÇO INANIMADO
PRINCESA SERPENTE SENHORA AMIGA	SURPRESA

Como intersecção ou como um ponto de digressão, a “*surpresa*” pode ser uma pista para a síntese de uma leitura que confirme o traço da indefinição do qual a mulher pode ser investida e pode nos desautorizar qualquer julgamento sobre ela, diante de todas as responsabilidades que lhes são atribuídas pela expressão subjetiva do eu lírico.

Configurada como agente principal da instabilidade que afeta o eu lírico e metaforizada por um lance de imagens paradoxais que a destaca e chamam a atenção para ela,

esta mulher, no entanto, é sem voz. Imersa no universo instável das contradições do texto, a figura da mulher pode emergir da indefinição e, surdinamente, nos solicitar uma re-leitura.

Como traço particular espalhado por todo o texto, a incoerência é uma unidade “*ao mesmo tempo formal e semântica*” que o define e nos alerta para desconfiar de qualquer pista evidenciada como explicação para os as reticências não completadas (*me diga ...*) (sic) e para as respostas não dadas. Se a condição da incoerência é manter-se como uma incoerência, a condição da indefinição é permanecer indefinida: uma surpresa. Uma queixa surpreendentemente indefinida. (RIFFATERRE, 1989, p. 95)

V. As Respostas Reveladas em *QUEIXA*

A maioria das pessoas lê poesia como se fosse prosa. A maioria quer “conteúdos”. [...] Um poema transmite a qualidade de um sentimento. Mesmo quando parece estar veiculando idéias, ele está é transmitindo a qualidade do sentimento dessa idéia. Uma idéia para ser sentida e não apenas entendida, explicada, descascada. (DÉCIO PIGNATARI, 2004 p. 18)

Indefinido, inconcluso e dissimulado. Estes são um dos adjetivos com os quais podemos qualificar este texto. Ou melhor, para qualificar as sensações para as quais ele nos provoca. E qualquer um outro adjetivo que selecionarmos para qualificar as sensações evocadas caminhará para a ideia da imprecisão e indefinição para a qual ele nos remete.

Mas, será mesmo que um texto pode nos impelir para algo que não diga respeito apenas à mobilização da nossa cognição? Será mesmo que a nossa sensibilidade pode ser provocada por um simples texto? Será que é o texto que é confuso ou esta sensação é nossa diante da leitura que ele nos provoca? O que pode nos deixar mais confuso, mais curioso e instável do que algo que nos seduz, nos instiga, e nos deixa sem respostas exatas?

Quem é ela? Quem é esta mulher? Ou melhor, que mulher é esta retratada no texto? È princesa, é senhora, é serpente, é amiga, é surpresa? Se ela é uma surpresa, não poderemos defini-la mais do que isto. Mas por que defini-la? Como defini-la? Com traços de Capitu, ela é também uma mulher sem voz. E se não tem voz, como podemos defini-la senão pela voz do eu lírico? Enquanto ela aparece, ele se esconde. Esconde-se nas contradições dela que, no entanto, são expressas por ele.

Escondido em contradições alheias e alhures, o eu lírico constrói uma queixa que, porém, vai revelando contradições que também estão nele. O que ele sente? È amor? È mágoa? È amor e mágoa a um só tempo? Pode alguém sentir amor e mágoa ao mesmo tempo?

Mas onde está dito que ele sente amor? Em que passagem do texto há uma indicação segura de que ele sente mágoa?

Quem é ela? Mas também quem é ele? Quando peca, e se peca, é por causa dela. Mas como saber, pelo texto, que ela realmente o levou a pecar? Pelas atitudes dela? Pelas contradições dela? Mas por que somente ela a agente das ações? Por que até as vontades do eu lírico não são dele, mas, sim, de Deus? Não sabemos nem, ao menos, se a sua queixa é um protesto ressentido e magoado ou é uma súplica por atenção.

Será que o eu lírico está confuso? Será que ele está confuso por causa dela? Será que, confuso, ele poderia nos assegurar qualquer certeza? Ou Será que, consciente, ele sutilmente nos conduz por suas palavras e nos induz a acreditar que tudo é culpa dela? Será que a serpente é ele? Será verdade que o poeta é um fingidor? Mas ele atesta: ela é que o envenena: *você me arrasou, me **envenenou**, me deixa **vazio**.*

Será que o efeito provocado pela falta de respostas é esta sensação de vazio? Será esta a sensação que o eu lírico expressa? Será que, ao deixar as respostas suspensas, é este o efeito que o texto quer provocar? Instigar para que busquemos respostas que não nos serão dadas? E não procurarmos explicações, pois há coisas que não se explicam, elas são por que são ou não são, como podem deixar de ser ou podem passar a ser: “*A insustentável leveza do ser*” sugerida por Kundera (2008) ou a insustentável incoerência do ser experienciada por todos nós.

Talvez se o texto nos oferecesse uma explicação para ou sobre as incoerências que nele estão postas e as justificasse poderíamos recontar melhor esta história, definir exatamente quem é este homem e quem é esta mulher. Mas não há história, e se não há história, não há o que recontar, não há o que justificar e nem há nada a exigir explicações. Não há como uma incoerência possa ser explicada por que toda ela tem a sua lógica própria, cuja incompreensão dessa lógica é a condição para o ser da incoerência. No momento em que esta lógica é compreendida, a incoerência desaparece e, junto com ela, as sensações inquietantes que ela nos provoca pela falta de respostas precisas e pela espera por explicações exatas que não vêm. Todas essas sensações frente a uma absoluta indiferença a esta nossa mania de querer explicar tudo, de tentar justificar tudo, até os sentimentos que não são nossos.

Uma vez que não o sentimos, como poderemos compreendê-los senão através de uma empatia para com eles? A nossa dificuldade já reside na nossa tradição de querermos explicar tudo, inclusive sentimentos. Sentimentos não se explicam, sentem-se. E só poderemos compreender àqueles que sentimos. Não há nem como distinguir o passado do presente: se já

os sentimentos no passado ou sentimentos no presente. Uma vez que o sentimento, ele sempre será compreendido porque experienciado ou evocado em nós.

Se a poesia não transmite conteúdos, mas a “*qualidade*” e a idéia de um sentimento “*para ser sentida e não apenas entendida, explicada, descascada*” então, pode ser isto. Será que é isto? Será que é por isto que este texto não é claro? Será que é por isto que ele não nos oferece respostas? Será que as contradições são propositais para que possamos sentir as sensações que elas provocam? Será que uma definição da contradição seja o próprio texto que, ao ser lido, nos provoca sensações de sentimentos que dispensam esta necessidade de explicações? (PIGNATARI, 2004, p. 18).

Ainda que esta necessidade persista, nos depararemos com o óbvio: não encontraremos respostas precisas no texto. Quanto mais esta impotência nos assalta, mais nos inquietamos diante deste “*claro enigma*” que não se oferece para ser revelado.

Diante dele, o que de mais próximo podemos obter como resposta é a desconfiança de que se as incoerências traduzidas no universo deste texto fossem explicadas para revelar o segredo escondido nele, a existência de uma incoerência cessaria no texto e, com ela, as contradições que o sustentam.

E uma vez que a condição da contradição é manter-se como um segredo, a condição de todo segredo é o seu permanente estado de surpresa que não se revela. Se no momento em que o segredo é revelado, deixa de conduzir uma surpresa, esta “*Queixa*” continuará a conduzir a sua surpresa: a de não revelar precisamente onde reside o seu segredo: se no amor, na mulher, no eu lírico, na vontade de Deus ou, senão, nela própria, guardiã principal das contradições.

5.2 A Organização: As Atividades Para a Sala de Aula

I. As Significâncias para a Leitura com os Alunos

Uma vez que as contradições são espelhadas em todo o texto e configura-o como uma imagem que nos oferece uma idéia da imprecisão dos sentimentos expressos pelo eu lírico, a percepção destas contradições pode ser um caminho que deságüe no recado desta *Queixa*: a expressão de sentimentos instáveis e confusos, sobre os quais não podemos precisar de uma maneira definitiva.

Se, como causa das instabilidades que afetam o eu lírico, as indefinições são revertidas para um recado transmitido sob uma forma cuja compreensão não se dá a explicações, como poderemos tentar explicar algo mais do que este recado não explica? Como tentar definir o que o eu lírico realmente sente, se ele próprio não nos revela de modo certo?

Como causa das contradições do eu lírico, a imprecisão é também o efeito de um recado sutilmente instigador, mas que, ao só oferecer indefinições, nos provoca a similar sensação expressa pelo eu lírico: “*e vazio me deixa*”, perante respostas que não lhe são dadas: “*Amiga me diga...*”. E se diante desse indício que a mulher detenha as respostas, como obteremos respostas em um elemento que em meio às próprias contradições - *Amiga* e *Serpente* - também é indefinido - “*Surpresa*”?

Mas, se não há como precisar o que não está se dando a definições e a explicações, há os efeitos de um recado sob uma forma cuja compreensão passa pelo filtro das sensações com as quais encontram ressonância. Efeitos provocados, sobretudo, por contradições que também não se explicam, mas que quando são percebidas podem fazer ressoar essas sensações.

Nesta direção, pretendemos orientar a leitura para que os alunos compreendam que não há o relato de uma história no texto, mas sim a expressão dos sentimentos de um eu lírico e que eles devem tentar perceber quais são esses sentimentos. E se não há uma história que relate o que de fato aconteceu, também não há nada a ser recontado, mas há um eu lírico que se expressa em relação ao amor, à mágoa e a uma mulher.

A observação das contradições projetadas no texto pode encaminhar à percepção da dificuldade em precisarmos qual o real sentimento experienciado pelo eu lírico em relação a uma mulher, cuja tradução também é expressa pela incoerência e indefinição. Como uma unidade estrutural, as contradições que se espelham em todo o texto podem ser observadas também nas imagens postas sobre o amor e sobre a mágoa, e na emissão da própria queixa, e revelam-se como um indício para uma significação que pode estreitar o campo subjetivo das interpretações feitas pelos alunos.

No percurso desse estudo, podemos exercitar a leitura metafórica com os nossos alunos, como também oportunizar-lhes a aquisição do conhecimento de um conceito sobre a contradição, não a partir de uma concepção teórica ou filosófica, mas através da assimilação de uma idéia suscitada pelo texto.

II. O Ponto de Partida: A Sonoridade como Porta de Entrada

Ao procurar uma pista para iniciar a abordagem do texto com os alunos, nos reportamos às considerações de Ezra Pound sobre os três tipos fundamentais de poesia:

1- Melopéia. Aquela em que as palavras são impregnadas de uma propriedade musical (som, ritmo) que orienta o seu significado [...]. 2 – Fanopéia. Um lance de imagens sobre a imaginação visual [...]. 3 – Logopéia. A dança do intelecto entre as palavras que trabalha no domínio específico das manifestações verbais. (POUND, 1991, p. 11).

Se, no predomínio da melopéia a musicalidade é destacada; com a fanopéia há a presença recorrente de imagens, comparações e metáforas; e a logopéia ressalta as imagens manifestadas no plano das idéias, atentamos para a possibilidade de ocorrência das “*três características num mesmo poema*” e reconhecemos essa presença simultânea na letra de *Queixa*, o que nos indicia três caminhos pelos quais podemos iniciar a abordagem. (PIGNATARI, 2004, p. 39)

Diante desta constatação, apostamos nas virtualidades rítmicas e sonoras como um canal de estreitamento entre alunos de nível médio e o texto. Com o objetivo de ativar a percepção para uma forma de expressão que não se distingue apenas por uma estrutura versificada pela qual é expressa, pela dificuldade semântica que apresente ou pela parcimônia de uso na linguagem cotidiana, optamos iniciar a observação pelas propriedades sonoras dos significantes e arriscamos apresentar a música da canção somente após essa verificação.

Na tentativa de antecipar uma interação entre alunos-texto já por meio do próprio texto, decidimos adiar a participação motivadora da música e chamar a atenção para os recursos sonoros investidos na letra. Sem atribuir denominações teóricas e sem fazer indicações de participações no sentido do texto, evidenciamos, especialmente, a repetição predominante de fonemas similares, o efeito sonoro produzido por determinados fonemas e a sonoridade instituída por sons semelhantes:

1. A predominância dos pares oclusivos / d – t / , / p – b / , / k – g / , / m – n / , na totalidade da composição.

Um amor assim DelicaDo
Você pega e Despreza
Não o Devia Ter DesperTaDo
Ajoelha e não reza

Dessa coisa que meTe meDo
Pela sua granDeza
Não sou o único culpaDo

OnDas, Desejos de vingança
Nessa DesnaTureza
BaTem forTe sem esperança
ConTra a Tua Dureza

Um amor assim DelicaDo
Nenhum homem Daria
Talvez Tenha siDo pecaDo

Disso eu **Tenho** a cer**Te**za

Princesa, surpresa, você **me** arrasou
 Serpen**Te**, **nem** sen**Te** **que** **me** envenenou
 Senhora, e agora **me** **Diga** aon**De** eu vou
 Senhora, serpen**Te**, princesa
 Um amor assim violen**To**
QuanDo Torna-se mágoa
 É o avesso de um sen**TimenTo**
 Oceano sem água

Apos**Tar** na alegria

Você pensa **que** eu **Tenho** Tudo
 E vazio **me** **Deixa**
Mas Deus **não** **quer** **que** eu fique **muDo**
 E eu **Te** gri**To** es**Ta** **queixa**
Princesa, surpresa, você me arrasou
 Serpen**Te**, **nem** sen**Te** **que** **me** envenenou
 Senhora, e agora **me** **Diga** aon**De** eu vou
 Amiga, **me** **Diga**

2. A recorrência dos fonemas fricativos / s / e / z / representados pelas letras ‘c’, ‘ç’, ‘s’, ‘ss’, ‘z’, responsável pela produção de um efeito sibilante.

Assim – você - despreza – despertado – reza – dessa – coisa – sua – grandeza – sou –
 disso – certeza – princesa – surpresa – você – arrasou – serpente – sente – senhora – torna-se
 – avesso – sentimento – oceano – sem – ondas – desejos – vingança – nessa – esta -
 desnatureza – esperança – dureza – talvez – sido – apostar – pensa – vazio – mas – Deus.

3. A sonoridade decorrente das semelhanças sonoras entre as palavras:

A) dentro de um mesmo verso:

pega e despreza – verso 2
 dessa coisa que mete medo – verso 5
 único culpado – verso 7
 princesa, surpresa – verso 9
 serpente nem sente que me envenenou – verso 10
 senhora e agora – verso 11
 contra a tua – verso 20
 nenhum homem – verso 26
 talvez tenha sido pecado – verso 27
 tenho tudo – verso 29
 quer que eu fique – verso 31
 te grito esta – verso 32
 amiga, me diga – verso 36

B) dos pares que ocorrem verticalmente nos finais dos versos:

delicado – despertado – culpado – pecado = versos 1 e 25, 3, 7 e 27
 despreza - reza = versos 2 e 4
 grandeza - certeza – desnatureza – dureza = versos 6, 8, 18 e 20
 arrasou – envenenou – vou = versos 9, 10 e 11
 violento – sentimento = versos 13 e 15
 mágoa – água = versos 14 e 16
 vingança – esperança = versos 17 e 19
 daria – alegria = versos 26 e 28
 tudo – mudo = versos 29 e 31
 deixa – queixa = versos 30 e 32

III. A Apresentação da Música

Com o objetivo de que a música reforce uma motivação iniciada pela musicalidade própria do texto, pensamos em apresentar a canção em sua totalidade somente após a observação dos recursos sonoros da letra.

O fato de não se poder pensar em um modelo único de abordagem para todos os textos poéticos e que nos impele a sistematizar particularmente cada leitura pretendida com os nossos alunos pode ser relacionado também aos diferentes modos de utilizar a canção enquanto recurso motivador. Da mesma maneira que cada texto pode oferecer elementos pelos quais possamos iniciar uma leitura, as canções também podem oferecer “portas de entrada” diferentes de chamar a atenção para o texto.

Como acreditamos que a canção *Queixa* veicula uma letra investida de uma sonoridade que já pode induzir a uma motivação desvinculada da melodia, a apresentação da música pode intensificar o interesse hipoteticamente já suscitado pela musicalidade do texto.

IV. A Preparação para a Leitura

Um dos maiores obstáculos para a aproximação dos alunos com o texto poético consiste nas dificuldades da leitura de uma forma de expressão diferente da que comumente utilizamos. Como decorrem não somente da substancial obliquidade semântica da linguagem poética apontada por Riffaterre (1989), mas também da automatização do pensamento dos alunos, habituados às leituras cotidianas, consideramos que somente a prática sistemática de exercícios de leitura de poemas pode minimizar essas dificuldades.

Contudo, alguns exercícios práticos, em sala de aula, são capazes de nos ajudar a aguçar a percepção subjetiva e a ativar o pensamento analógico dos nossos alunos, antes de convocá-los a um exercício de leitura, cuja produção de sentidos seja conduzida mediante a mobilização do raciocínio de alunos do nível médio.

A) A Desautomatização das Expectativas Programadas

Conforme Lopes (1987), a desautomatização da previsibilidade das leituras que realizamos está relacionada à percepção do desvio apontado por Cohen (1978), um conceito diretamente ligado às idéias formalistas acerca do princípio do estranhamento:

Os formalistas russos basearam seus estudos de Poética na observação do desvio enquanto marca de diferença entre o previsto e esperado e o imprevisível na mensagem, ou seja, em termos de nossos dias, entre o programado na competência do leitor em termos de espectância (horizonte de expectativa, previsibilidade) e o emergencial, não programado, que irrompe abruptamente no decurso de dada performance enunciativa. (LOPES, 1987, p. 7).

Como o desvio denuncia-se no fato do estranhamento que aparece com a ruptura das expectativas programadas: “*o que o leitor estranha é evidentemente o resultado do somatório de uma ‘decepção’ (o que se aguarda que venha, não vem) com uma surpresa (o que não se espera que venha, vem)*”, consideramos a quebra da previsibilidade de enunciados esperados como uma maneira de exercitar a desautomatização do pensamento habitual dos alunos e um caminho para aguçar a percepção dos potenciais desvios no texto-objeto de leitura. (LOPES, 1987, p. 17).

Sob este propósito, lembramos uma dinâmica de grupo bastante utilizada na área de recursos humanos para trabalhar a quebra de paradigmas, a qual consiste em dividir o número de participantes em número de pares iguais e distribuir entre eles enunciados de provérbios escritos pela metade, para que cada um encontre a parte que falta para completar todo o provérbio.

Com a vantagem de também estimular uma interação entre os próprios participantes, a atividade promove a consciência de se enxergar e enxergar o outro como parte de um grupo, cujo sentido só é possível com a participação mútua. Mas diante do objetivo em se demonstrar que os sentidos também podem ser diferentes dos que habitualmente e individualmente programamos, a surpresa reside na forma inusitada pelos quais os enunciados se completam.

Para este objetivo, os enunciados dos provérbios são propositalmente modificados, a exemplo desses três:

- Água mole em pedra dura tanto bate até que fura
ÁGUA MOLE EM PEDRA DURA, **SE BATER MUITO CRIA LODO.**
- Se conselho fosse bom se vendia.
SE CONSELHO FOSSE BOM EU **LHE DARIA DE GRAÇA.**
- Faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço.
FAÇA COMO EU DIGO, **FAÇA COMO EU FAÇO E VEJA O RESULTADO!**

A partir desta dinâmica, planejamos uma atividade similar em sala de aula, viabilizada pela substituição dos provérbios por trechos de canções a serem oferecidos pelos alunos (conferir no Apêndice A).

B) A Ativação do Pensamento Subjetivo e Analógico

A linguagem poética, simbólica e mítica, *“apóia-se sobre a analogia e utiliza mais o halo de significações que circunda cada palavra e cada enunciado”*, isto é, *“a conotação e a metáfora”*, para ensaiar *“traduzir a verdade da subjetividade”* (MORIN, 2005 p. 35).

Pignatari (2004) aponta o *“vício lógico”* do nosso pensamento ocidental como um dos maiores obstáculos para compreendermos a poesia. Ligado à palavra, o pensamento lógico nos induz sempre a procurar conteúdos, mas não nos ajuda a perceber formas. O pensamento analógico, que rege não só a poesia, mas as artes em geral, é o pensamento das formas e é ligado a imagens: visuais, sonoras, olfativas etc, mas a prosa automatizada que domina a nossa vida cotidiana e que atrofiou a poesia, atrofiou também os nossos sentidos.

A partir dos dois processos mentais de associações, a contigüidade e a similaridade, Pignatari (2004) remete aos conceitos de símbolo e índice, cunhados por Charles Peirce, explica que na contigüidade, as associações são feitas por proximidade e na similaridade as associações são estabelecidas pelas semelhanças, e retoma Jakobson, segundo o qual duas figuras de retórica são predominantes na estruturação das palavras: a metonímia e a metáfora.

A metonímia, que consiste em *“tomar a parte pelo todo”*, predomina no sintagma, ou seja, no eixo das associações por contigüidades, no eixo dos símbolos, visto que, nela, as palavras designam objetos que remetem à realidade e o agrupamento entre elas é decorrente das semelhanças de funções gramaticais que exercem na frase. (PIGNATARI, 2004, p. 13)

A metáfora, que consiste em *“relação de semelhança entre duas coisas designadas pela palavra ou conjunto de palavras, prevalece no paradigma”*, ou seja, no eixo das associações por similaridades, no eixo do ícones, cuja associação é governada pela analogia. (PIGNATARI, 2004, p. 15)

Atentando para Pignatari, tentamos *“tratar as palavras como figuras, como imagens”*, com a aplicação de um exercício escrito (conferir no Apêndice B) remissível a associações por similaridades, para tentar ativar o pensamento subjetivo dos nossos alunos, mediante associações analógicas simples, antes de iniciar a leitura da letra de *Queixa*. (PIGNATARI, 2004, p. 17)

V. A Leitura do Texto: Em Direção a uma Significância

Sob o propósito de que a idéia sobre as indefinições que perpassam os elementos do texto possa ser assimilada, a observação das contradições neles projetadas é o eixo que

conduz as proposições sistematizadas para encaminhar uma leitura que indicie uma significação possível de estreitar interpretações apressadas ou meramente intuitivas por parte dos alunos.

Elaboradas sob a forma de questões, nem todas as proposições prevêem respostas escritas a serem dadas pelos alunos e muitas das questões apresentam redundâncias dado ao propósito didático de conduzirmos uma leitura no contexto imprevisível da sala de aula.

Uma vez que a convocação dos alunos propicia interferências que, mesmo quando inadequadas, não devem ser ignoradas, as questões permitem o retorno ao texto, em meio e após as interferências e questionamentos. Como suportes para orientar o raciocínio dos alunos, as questões nos são fios condutores para redirecionarmos as conclusões apressadas, não confirmadas pelo texto, e as projeções inadequadas dos nossos alunos-leitores.

A) A Ativação da Percepção e a Mobilização do Raciocínio

• SOBRE O AMOR

Um amor assim delicado
Você pega e despreza
Não o devia ter despertado
Ajoelha e não reza

Dessa coisa que mete medo
Pela sua grandeza
Não sou o único culpado
Disso eu tenho a certeza

Um amor assim violento
Quando torna-se mágoa
É o avesso de um sentimento
Oceano sem água

1. Percepção Subjetiva

- Estabeleça associações para cada uma das palavras abaixo. LEMBRE-SE: não é para explicá-las, mas para citar algo a que elas lhe faz lembrar (imaginar) ou algo a que você associa a cada uma delas.

Amor
Delicadeza
Violência
Mágoa
Oceano

2. Percepção no Texto

- O amor é _____ e é _____
- O amor é _____ e _____

3. Raciocínio

O amor é delicado e é violento. O amor é delicado e mete medo.

- A partir das associações que você estabeleceu para “delicadeza” e para “violência”, você acha possível um sentimento ser delicado e violento ao mesmo tempo? Ser delicado e ao mesmo tempo meter medo?
- Como é ou parece ser este amor sobre o qual o eu lírico fala?
- Assinale a afirmação que você utilizaria para melhor definir como é este amor que o eu lírico retrata no texto:
 - a) Um sentimento nobre e frágil.
 - b) Um sentimento forte e pavoroso.
 - c) Um sentimento expresso de uma forma confusa.

• SOBRE A MÁGOA

Um amor assim violento
Quando torna-se mágoa
É o avesso de um sentimento
Oceano sem água

Ondas, desejos de vingança
Nessa desnatureza
Batem forte sem esperança
Contra a tua dureza

1. Percebendo

- Observe as expressões no quadro e as relacione a uma palavra abaixo com a qual ela pode ser associada e que pode substituir toda a expressão:

Tristeza – Decepção – Vazio – Ondas – Morte – Porto – Violência – Sabedoria

Oceano sem água
Avesso da alegria
Avesso da vida

2. No texto

- No texto há uma palavra que também pode substituir toda a expressão:

Desejos de vingança
O avesso de um sentimento

3. Pensando

- No texto, o eu lírico utiliza duas expressões para dizer o que é a mágoa:

A mágoa é o avesso de um sentimento.

A mágoa é oceano sem água.

- A mágoa é o avesso de qual sentimento?
- Como podemos imaginar um oceano sem água?
- O que pode significar um oceano sem água? Como podemos compreender esta expressão?
- Em qual momento fica claro no texto que um amor violento tornou-se mágoa?

*Ondas, desejos de vingança
Nessa desnatureza*

- Você faz alguma associação entre oceano e ondas?
- Se a mágoa é o oceano, o que são as ondas?

*A mágoa é o avesso de um sentimento
É oceano sem água*

- A mágoa é um oceano sem água, as ondas, desejos de vingança. Pode haver ondas em um oceano sem água?
- Se não pode haver ondas em um oceano sem água, pode haver desejos de vingança?
- Afinal, há sentimentos de mágoa, por parte do eu lírico? Há desejos de vingança, por parte do eu lírico? Há amor? Qual é, afinal, o sentimento que podemos definir que o eu lírico sente?
- Assinale a(s) afirmação(s) que você utilizaria para dizer como você acha que o eu lírico realmente sente:
 - a) O eu lírico sente amor e não sente mágoa.
 - b) O eu lírico sente desejos de vingança.

- c) O eu lírico não afirma com certeza que sente mágoa.
- d) Não há como saber pelo texto se o amor transformou-se ou não em mágoa.
- e) É confuso e indefinido. Ele fala sobre a mágoa, mas não afirma com certeza que sinta mágoa.

● SOBRE A MULHER

*Um amor assim delicado
Você pega e despreza
Não o devia ter despertado
Ajoelha e não reza*

1. Abrindo Lacunas

- A quem o eu lírico está se dirigindo em toda essa estrofe?
- As ações em “despertar um amor, pegar e desprezar” demonstra uma sequência de atitudes:
 - a) Naturais e esperadas.
 - b) Inesperadas.
 - c) _____
- Você percebe alguma associação entre as ações “ajoelhar e não rezar”?
- Uma pessoa que “*ajoelha e não reza*” pode ser compreendida como:
 - a) Alguém que está agindo de acordo com o que esperávamos que ela fizesse.
 - b) Alguém que está agindo diferente de como esperávamos que ela fizesse.
 - c) _____
- Assinale o par de palavras que você utilizaria para melhor qualificar uma pessoa que:

“*Desperta um amor, pega e despreza*”:

- a) Falsa e traidora.
- b) Inesperada e surpreendente.
- c) _____

“*Ajoelha e não reza*”:

- a) Confusa e desequilibrada.
- b) Surpreendente e indefinida.
- c) _____

*Princesa, surpresa, você me arrasou
Serpente, nem sente que me envenenou
Senhora, e agora me diga aonde eu vou
Senhora, serpente, princesa
[...]
Amiga, me diga*

1. Percepção Subjetiva

- Observe as cinco palavras com as quais o eu lírico refere-se à mulher para a qual se dirige no texto:

PRINCESA – SURPRESA – SERPENTE – SENHORA – AMIGA

Estabeleça associações para cada uma dessas palavras. LEMBRE-SE: não é para explicá-las, mas para citar algo a que elas lhe faz lembrar (imaginar) ou algo a que você associa a cada uma delas.

Princesa
Surpresa
Serpente
Senhora
Amiga

2. No Texto:

- Observe no texto: **“Princesa, surpresa, você me arrasou”**
 “Surpresa” e “Princesa” são qualificações atribuídas à mulher.
 Apesar de a palavra *Princesa* sugerir uma conotação positiva, neste contexto ela assume uma conotação negativa já que está relacionada a um verbo de significação negativa: “você me arrasou”.
 Considerando o contexto, a palavra *Princesa* assume uma conotação negativa e sugere uma qualificação negativa porque está relacionada a uma ação negativa: “*Princesa você me arrasou*”.

3. Refletindo

- De acordo com as associações que você fez para as palavras atribuídas a essa mulher, essas associações sugerem qualidades positivas ou negativas? Como você definiria essa mulher?

4. Observando

- Agora observe as cinco atribuições postas em pares:

a) princesa e surpresa	b) surpresa e princesa	c) serpente e princesa
princesa e serpente	surpresa e serpente	serpente e surpresa
princesa e senhora	surpresa e senhora	serpente e senhora
princesa e amiga	surpresa e amiga	serpente e amiga
d) senhora e princesa	e) amiga e princesa	
senhora e surpresa	amiga e surpresa	
senhora e serpente	amiga e serpente	
senhora e amiga	amiga e senhora	

- Analise os pares de todos os cinco grupos e indique o par de qualificações que parecem ser inconciliáveis em uma só pessoa: alguém pode parece ser _____, mas _____ na realidade, é _____. Pode ser _____ e aparentar ser _____

_____. Mas é uma **incoerência** ou **contradição** dizer que uma mesma pessoa seja _____ e _____.

B) As Interferências Conceituais: Os Suportes.

- Discussão oral sobre os Significados da Incoerência e da Contradição.
- Referências às figuras de pensamento: A Antítese e o Paradoxo.

C) Retorno à Aderência ao Texto

- As duas atribuições simultâneas à mulher sugerem uma definição paradoxal sobre ela e impossibilita atribuímos-lhes uma qualificação precisa. Voltemos ao texto para, dentre as cinco palavras com as quais o eu lírico refere-se a ela, buscarmos uma que melhor possa qualificá-la.

1. Percepção direcionada

- Das cinco palavras com as quais o eu lírico qualifica a mulher: *Princesa – Surpresa – Serpente – Senhora – Amiga* - quatro delas pertencem ao mesmo campo semântico (de significação) referente a seres animados e concretos e a quinta delas refere-se a um elemento inanimado e abstrato. Relacione:

SERES ANIMADOS	ELEMENTO ABSTRATO

- Diferenciando-se das demais, a palavra _____ pode indicar a qualificação que se sobressai na mulher.

2. Observando

- Reveja as associações feitas por você para as cinco palavras com as quais o eu lírico qualifica a mulher.

Princesa
Surpresa
Serpente
Senhora
Amiga

- As palavras podem sugerir associações que remetem a coisas positivas ou negativas. Relacione, no quadro abaixo, as palavras com as quais o eu lírico qualifica a mulher, de acordo com as associações que você fez para cada uma delas.

PALAVRA POSITIVA (sugere coisas positivas)	PALAVRA INDEFINIDA (sugere tanto coisas positivas quanto coisas negativas)	PALAVRA NEGATIVA (sugere coisas negativas)
---	--	---

- Como a palavra _____ pode remeter tanto a positividade quanto a negatividade, ela pode representar um ponto de união entre as outras palavras e pode indicar a qualificação que se sobressai na mulher.

3. No Texto

- O fato de que, no texto, a qualificação “*Princesa*” assume uma conotação negativa: “*Princesa, você me arrasou*”, a palavra princesa, neste caso, traduz uma qualificação igualmente negativa.
Desta maneira, observando as cinco palavras e relacionado-as às qualificações que elas sugerem no texto, duas delas remetem a qualificações positivas, duas a associações negativas (considere o que é dito no texto) e uma é indefinida, já que pode remeter tanto a qualidades positivas quanto negativas.
- De acordo com esta observação, relacione as cinco palavras no quadro abaixo:

POSITIVA	INDEFINIDA OU NEUTRA	NEGATIVA

- Diferenciando-se das demais e, podendo remeter tanto a positividade quanto a negatividade, a palavra _____ pode representar um ponto de união entre as outras palavras e pode indicar a qualificação que se sobressai na mulher.

4. Pensando

- De acordo com a qualificação para a qual essa palavra remete, como melhor você definiria essa mulher?
 - a) Como uma pessoa boa.
 - b) Como uma pessoa má.
 - c) Como uma pessoa que pode ser boa e má.
 - d) Como uma pessoa nem boa e nem má.
 - e) Como uma pessoa difícil de ser definida precisamente.
 - f) Como uma pessoa surpreendente e de que por isto é confusa.
 - g) Como uma pessoa surpreendente e de que por isto nos deixa confuso.
 - h) _____.

• SOBRE O EU LÍRICO

Dessa coisa que mete medo
Pela sua grandeza
Não sou o único culpado
Disso eu tenho a certeza

Princesa, surpresa, você me arrasou
 Serpente, nem sente que me envenenou
Senhora, e agora me diga aonde eu vou
 Senhora, serpente, princesa

1. Percepção

LEMBRE-SE: Tudo o que é dito nas afirmações pode ser uma pista para tentarmos perceber como a pessoa que fala pode está se sentindo.

- Pela afirmação expressa no verso “*disso eu tenho a certeza*”, como você acha que o eu lírico está se sentindo?
- Como você imagina está se sentindo o eu lírico, ao expressar o verso “*e agora me diga aonde eu vou*”, recorrendo à mulher?

2. Raciocínio

- Observe agora as palavras abaixo:

Segurança	Firmeza
Insegurança	Confiança
Afirmação	Confusão
Hesitação	Solicitação
Dúvida	Convicção

- Associe essas palavras aos versos destacados do texto:

“ <i>disso eu tenho a certeza</i> ”	“ <i>e agora me diga aonde eu vou</i> ”

3. Abrindo Lacunas

Eu tenho a certeza (mas) *me diga aonde eu vou*

- Relacionados, esses versos expressam afirmações que se contradizem. E nos dão pistas sobre como o eu lírico está se sentindo. Como ele se sente? Ele está seguro ou hesitante? Ele tem certeza ou está confuso? Ele tem confiança em si, mas, mesmo assim, solicita ajuda à mulher? Ou ele recorre à mulher por que tem dúvidas? Mas ele expressa firmeza e ainda tem dúvidas? O que ou como você acha que ele realmente se sente?

4. Deixando as Lacunas

Observação: Como atividade evidenciada pela oralidade, tentamos aqui reproduzir o ritmo acelerado e ininterrupto para o encaminhamento da conclusão da leitura e para, através do fluxo corrente de questionamentos, sinalizar aos alunos que as respostas teriam de ser dadas por eles próprios, por meio da produção de um pequeno texto escrito.

- Se, juntos, esses dois versos expressam afirmações que se contradizem e nos dão pistas sobre como o eu lírico está se sentido, será que, separados, eles esclarecem? “*Disso eu tenho a certeza*”: o eu lírico tem a certeza disso: “*não sou o único culpado*”. Mas se ele tem certeza somente “disso”, do quê, então, ele não tem certeza? Sobre o amor ele tem certeza? Como ele fala sobre o amor? Como é o amor sobre o qual ele fala? Ele sente amor? Ele sentia amor, mas o amor tornou-se mágoa? E sobre a mágoa? Como é a mágoa sobre a qual ela fala? Ele fala que sente mágoa? Ele sente mágoa? Há mágoa? Há desejos de vingança para com a mulher? E sobre a mulher? Como é essa mulher? Quem é essa mulher? Se há mágoa, por que, referindo-se à mulher como amiga, ele recorre a ela: “*e agora me diga aonde eu vou*”? Juntos, os dois versos se contradizem, mas, separados, o que eles esclarecem? Essa primeira contradição eu tenho a certeza (mas) me diga aonde eu vou expressa por esses dois versos pode nos indicar como o eu lírico deve está se sentido. O que você acha?

5. A Síntese como Ponto de Chegada: Para Preencher as Lacunas do Texto

Observação: Como eixo condutor de uma leitura, a aplicação dessas proposições não visa às respostas imediatas obtidas a cada observação em sala de aula. O nosso objetivo é que, após a totalidade de todas as atividades realizadas, as discussões suscitadas pelas observações no texto possibilitem e auxiliem os alunos a elaborarem uma interpretação, por meio da produção de um pequeno texto escrito.

- Uma vez que a contradição expressa nesses dois versos nos impede de definir com certeza como o eu lírico se sente apenas pela leitura das segunda e terceira estrofes, releia todo o texto, prestando atenção aos elementos estudados. Se tudo o que é dito pode ser uma pista para tentarmos perceber como o eu lírico pode está se sentido, releia o que é dito sobre o amor, sobre a mágoa e sobre a mulher e observe como o eu lírico refere-se a eles. Tente perceber como cada um desses elementos é retratado no texto e observe se quando o eu lírico fala sobre eles, algum sentimento é despertado em você.

Leia. Observe. Escreva se você conseguiu perceber como o eu lírico se sente, o que ele sente ou sobre algo que ele fala: sobre a mulher ou sobre o amor ou a mágoa. Ou escreva sobre o texto, sobre o que você achou dele ou sobre o que você conseguiu compreender com a sua leitura.

5.3 A Orientação: Na Sala de Aula

I. O Ponto de Partida: A Sonoridade como Porta de Entrada

Depois das repetidas leituras orais, por diferentes alunos e para os objetivos citados anteriormente, relembramos os conceitos sobre o verso e a estrofe, denominações já conhecidas pelos alunos no ensino fundamental, e iniciamos as observações sobre a sonoridade das palavras do texto.

Em uma cartolina branca, na qual a letra da música estava destacada em preto, íamos assinalando as ocorrências sonoras com lápis em cores variadas, cujo procedimento era repetido pelos alunos, em suas cópias individuais.

Realizamos os dois primeiros exercícios planejados: o levantamento dos sons predominantes e da recorrência dos fonemas fricativos, durante o qual o acompanhamento dos alunos foi, praticamente, de espectadores, atentos, mas passivos. Com uma ou outra interferência ocasional, a grande maioria prestava atenção e assinalava no seu texto as observações que apresentávamos no cartaz.

Ressaltamos, aqui, a necessidade de que cada aluno tenha uma cópia individual do texto, na qual eles possam riscar, rabiscar, anotar, rascunhar, sublinhar, enfim, utilizar exaustivamente. Na hipótese de que houvesse a versão da letra no livro didático, ainda assim há necessidade de que seja estudada em uma cópia individual para cada aluno, de maneira que eles disponham de um texto com o qual possam ter um contato irrestrito.

II. A Entrada da Música

Após as observações sobre a recorrência e predominância dos sons, apresentamos, então, a música, para ser ouvida sem o acompanhamento da leitura da letra. Em seguida, repetimos mais duas vezes a música para ser ouvida com o acompanhamento da letra: da primeira vez os alunos apenas ouviriam, na segunda deviam prestar atenção aos sons que havíamos assinalado.

Voltamos novamente para a leitura do texto escrito, a fim de observarmos as semelhanças sonoras, cujas ocorrências deveriam ser apontadas pelos alunos, verso a verso. Talvez por serem mais facilmente percebidas, os alunos começaram a destacar as palavras sonoramente semelhantes que ocorrem verticalmente nos finais dos versos, passaram de

meros espectadores a participantes ativos e, antes que voltássemos para ouvir a música, eles próprios fizeram esta solicitação.

Um dado interessante a ser registrado, foi o fato de que, ao retomarmos à leitura do texto, alguns alunos começavam a entoar a música. Provavelmente, influenciados pela audição repetida da música, aliada a influência da própria musicalidade percebida nas palavras.

A interação iniciada pela musicalidade do próprio texto pode ter influenciado a entoação da música na leitura de alguns alunos, pois, uma vez que, ao retomar a melodia da música preenchida pela musicalidade das palavras, o aluno pode ter intuído a proximidade das duas expressões sonoras, mediante um contato mais detido da melodia das palavras com a harmonia da música.

No final destas atividades, aplicamos um questionário (Apêndice C), com a finalidade de avaliarmos o impacto da apresentação da música. Solicitamos, ainda, que os alunos indicassem o título de uma música da sua preferência e transcrevessem um trecho dela, para que pudéssemos elaborar a Dinâmica para a Desautomatização das Expectativas Programadas que planejávamos realizar na aula seguinte.

III. A Preparação para a Leitura

A) A Aplicação da Dinâmica de Grupo

Dentre os trinta enunciados de canções oferecidos pelos alunos, selecionamos quinze (Apêndice A), cujos finais foram propositadamente modificados para a realização da dinâmica na sala de aula.

Divididos em dois grupos - A e B - posicionados um a frente ao outro, um primeiro grupo recebeu o início do enunciado e o outro tinha em mãos o final modificado. Os alunos do grupo A liam o início do enunciado que tinha em mãos, para que o seu par correspondente do grupo B pudesse ser identificado.

A surpresa maior era quando o par correspondente descobria que a frase escrita em seu papel era a que completava o sentido do enunciado lido, de cuja descoberta percebíamos uma alegria nos alunos que facilitou a condução de uma atividade que pouco exigiu a nossa interferência.

B) A Percepção de Desvios no Texto e a Ativação do Pensamento Subjetivo e Analógico

Após a dinâmica de grupo, cuja participação dos alunos foi bastante positiva, solicitamos-lhes que observassem se na letra de *Queixa* havia expressões aparentemente estranhas ou ditas de uma maneira diferente da que eles esperavam e fossem apontando-as oralmente.

Caso não houvesse nenhuma indicação por parte dos alunos, havíamos programado destacar as seguintes expressões:

- Um amor assim delicado, um amor assim violento.
- Oceano sem água.
- Ondas, desejos de vingança.
- Você pensa que eu tenho tudo e vazio me deixa.
- Ajoelha e não reza.
- Princesa você me arrasou.
- As qualificações metafóricas atribuídas à mulher.

Os alunos apontaram três expressões dentre as que havíamos previsto: “*oceano sem água*”, “*ondas, desejos de vingança*”, as qualificações metafóricas atribuídas à mulher, e mais uma que não estava na nossa previsão: “*é o avesso de um sentimento*”.

Como o nosso objetivo era ativar um canal para a percepção de expressões inusitadas do texto pelos alunos, consideramos que, diante das expressões por eles apontadas, não havia necessidade de relacionarmos nenhuma das outras que havíamos selecionado. Prosseguimos, então, para a aplicação dos exercícios escritos (ver Apêndice B) que havíamos organizado, para tentar ativar o pensamento subjetivo dos nossos alunos, ainda como preparação para a leitura detida do texto.

IV. A Leitura do Texto: Em Direção a uma Significância

Submetidas ao propósito didático, as proposições para encaminhar a leitura em sala de aula foram elaboradas sob a forma de questões e muitas apresentam uma proposital redundância, mas nem todas previam respostas mediante o registro escrito e nenhuma resposta, oral ou escrita, dada pelos alunos, foi submetida a verificações ou avaliações. Uma vez que o nosso objetivo maior visava a orientar os alunos para, após a totalidade de todas as atividades realizadas, elaborarem uma interpretação própria, por meio da produção de um

pequeno texto escrito, nem ao menos retivemos o registro das respostas imediatas, dadas por eles, no decorrer dos exercícios.

Como norte para as reflexões que pretendíamos suscitar, a abordagem oral de algumas questões seguiu a seqüência planejada, mas as discussões com os alunos não foram lineares, estáticas e ininterruptas como a sistematização dos exercícios possa sugerir, e, nem tão pouco, todos os enunciados foram lidos literalmente como estão escritos.

V. A Síntese Como Ponto de Chegada

Mesmo sem registro, reportamo-nos a um questionamento feito por uma aluna, sobre como eles (os alunos) poderiam produzir um texto após todas as atividades, se não havia uma resposta pronta? E se eles teriam de escrever sobre o que achavam, como seria diante de uma prova? Qualquer coisa que eles achassem e dissessem “*iria valer*”?

Como se tratava do início do ano letivo da 1ª série, a inquietação da aluna diante da ausência de uma resposta acabada pode ser compreendida, talvez, pela falta do hábito de leituras em sala de aula que provoquem os alunos a elaborar suas próprias respostas, através de outras atividades que não sejam somente a de responderem questões fechadas sobre o texto. Mas esse questionamento também nos faz refletir sobre a necessidade para tentarmos desvincular a concepção e a finalidade dos exercícios de leituras a avaliações simplesmente para aferir uma nota, objetivo para o qual parece desaguar todas as atividades.

Quando as orientações dos REFERENCIAIS Curriculares da Paraíba recomendam que “*as formas de avaliação devem levar em conta [...] possíveis mudanças de atitude*” dos educandos “*diante da poesia e da literatura em geral*” (PARAÍBA, 2007, p. 87), estas orientações apontam para um objetivo que prevê um processo de aprendizagem instituído através de uma prática sistemática e habitual, cujos resultados não são obtidos de forma imediata. Diante disto, revelar-se-ia um contra-senso se considerássemos as respostas dadas às questões condutoras em sala de aula ou o texto produzido pelos alunos para aferir valor à leitura de cada um.

As observações nas produções escritas não remetem aos alunos, mas à orientação que adotamos para conduzi-los a uma aprendizagem de leitura. O objetivo não é avaliar se eles foram capazes de atribuir um sentido adequado ao texto lido, mas avaliar se os procedimentos que adotamos possibilitaram-lhes atribuir os sentidos que objetivamos com a leitura que conduzimos em sala de aula ou se permitiram que eles assimilassem os conhecimentos suscitados com essa leitura.

5.4 A Avaliação: A Contribuição da Letra para o Exercício da Leitura do Texto Poético

I. Os Caminhos para a Avaliação

Referindo-se à orientação que adotamos para uma leitura em sala de aula, essa avaliação constitui-se no último procedimento de uma sistematização didática para tratar a canção nas aulas de literatura do nível médio. Como parte de uma sistematização que é iniciada pela seleção e organização dos procedimentos metodológicos pelos quais abordaremos a letra na fase da orientação da aprendizagem dos alunos, a análise das apreciações registradas por eles deve ser compreendida como a verificação dos resultados dessa orientação.

Se como condição para que as finalidades para o ensino se cumpram, “*a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos*” deve ser o nosso principal objetivo, todos os meios necessários para mediar uma aprendizagem aos alunos devem ser considerados. Todos os procedimentos necessários para tratar o texto, antes e depois, não somente durante o momento da abordagem na sala de aula. (LIBÂNEO, 1994, p. 52)

E por que, para o ensino, não podemos pensar em abordagens metodológicas isoladas do contexto didático, ao invés de falar em um modelo metodológico a ser aplicado no momento da aula, preferimos pensar na sistematização para tratar uma composição, da qual a leitura na sala de aula faz parte, mas considerada no conjunto dessa sistematização.

Relacionando este conjunto de procedimentos às etapas didáticas necessárias às atividades para o ensino prescritas por Libâneo (1994), podemos considerar a escolha da letra, a identificação de uma significância no texto para ser trabalhada com os alunos e o nosso exercício de leitura e análise como atitudes do Planejamento.

A seleção ou elaboração das atividades de abordagem e dos procedimentos pelos quais iremos realizar essa abordagem com os alunos dizem respeito à etapa da Organização.

A efetivação das atividades planejadas e dos meios para realizá-la na sala de aula são procedimentos da Orientação ou Direção da aprendizagem, momento em que a música é explorada.

E, finalmente, a verificação se a aprendizagem dos alunos está sendo eficazmente conduzida corresponde à Avaliação da orientação da aprendizagem que adotamos.

Uma vez que a aprendizagem está condicionada aos meios, se a aprendizagem assimilada pelos educandos foi decorrente de meios que os convocaram a participar das

atividades, as idéias evidenciadas nos textos expõem não somente quais dos conhecimentos objetivados foram apreendidos, mas, também, indiciam que houve uma participação dos alunos no decorrer dos exercícios e debates realizados em sala de aula.

Além de respostas aos procedimentos diante de um texto de canção para tentar exercitar a aprendizagem da leitura do texto poético com alunos do nível médio, os resultados dessa avaliação podem nos orientar a realizar outras experiências similares com letras de canções poéticas, através de atividades que visem a uma interação com a poesia expressa nas letras e apoiadas na interlocução com a música.

Portanto, a análise dos textos dos alunos deve ser compreendida como a demonstração dos procedimentos de uma avaliação, cujo objetivo é verificar se os meios utilizados na orientação possibilitaram aos alunos expressarem seus posicionamentos sobre a letra da canção estudada, em consonância com a assimilação dos conhecimentos e idéias que objetivamos com a leitura que orientamos em sala de aula.

Para esta demonstração, selecionamos verificar, nos textos dos alunos, a evidência da apreensão de dois conhecimentos, tendo em vistas as informações teóricas que foram necessárias para a apresentação de um texto lírico no início da 1ª série e o eixo das observações que conduziram a leitura:

- A assimilação das noções teóricas sobre o texto lírico, não enquanto conceitos formais, mas relacionadas ao texto estudado.
- A percepção sobre os sentimentos expressos pelo eu lírico.

II. O Conhecimento Teórico Sobre o Texto e A Significância Orientada

A) O Conhecimento Teórico: a concepção sobre o texto lírico.

Como o exercício de leitura foi realizado a partir do estudo sobre o gênero lírico, um dos nossos objetivos foi o de que as nossas orientações possibilitassem aos alunos compreenderem que no texto lírico “*Queixa*” não há o predomínio do relato de uma história, mas a expressão de sentimentos, emoções e impressões sobre algo, por um eu lírico, o qual não deve ser confundido com o autor do texto.

Como indicação para avaliar se esse conhecimento foi assimilado, consideramos como respostas satisfatórias a este primeiro objetivo, as apreciações feitas pelos alunos que não tratem a composição lírica estudada como uma narrativa e que não apresentem a noção conceitual do eu lírico confundida com o autor.

Dos trinta alunos participantes na sala de aula, vinte e nove atenderam a solicitação para registrarem as apreciações sobre a leitura da letra estudada, por meio da produção de um texto escrito.

Dos vinte e nove textos analisados, dois textos, o 2 e o 24, não puderam ser considerados como indicativos para a observação desse primeiro objetivo, visto que, conforme pode ser comprovado no Anexo A, os alunos apenas transcreveram a letra de *Queixa* estruturada em forma de parágrafos. Embora estes dois textos sejam observados na segunda análise, a verificação desse primeiro objetivo considerou a totalidade de Vinte e sete produções escritas pelos alunos.

Da totalidade dos Vinte e sete textos analisados, Vinte e dois apresentam respostas positivas ao primeiro objetivo pretendido com a nossa orientação em sala de aula e Cinco demonstram que a assimilação das concepções a respeito do texto lírico não foi efetivada para esses alunos:

- As Vinte e duas respostas que indicam uma assimilação positiva foram consideradas dadas as seguintes evidências nas produções dos alunos:

I - Em Nove textos, há a referência explícita ao eu lírico, como o elemento que se expressa no texto e não o autor (Anexo B):

“Neste texto o eu lírico faz uso da queixa para expressar um sentimento...” (texto 1)

“O eu lírico se sente muito confuso...” (texto 7)

“O eu lírico se sente perdido [...] O eu lírico sente mágoa ...” (texto 8)

“O poema de Caetano Veloso diz sobre o eu lírico que fala sobre um amor...” (texto 9)

“O eu lírico quis passar que o amor para ele é um sentimento...” (texto 10)

“Mas o eu lírico não consegue ter mágoa da mulher...” (texto 11)

“O sentimento do eu lírico é uma amor ...” (texto 16)

“O amor do eu lírico ...” (texto 18)

“O eu lírico no texto sente um amor ...” (texto 19)

II - Em Quatro textos (Anexo C), o eu lírico é referenciado pelo pronome pessoal *ele*:

“O amor que ele sente é um sentimento contraditório...” (texto 3)

“Eu entendi que ele estava muito zangado...” (texto 6)

“Ele sente um sentimento de amor ...” (texto 14)

“Ele se sente perdido e vazio ...” (texto 15)

Como, no decorrer de todos esses textos, não há nenhuma indicação ao autor, podemos inferir que o pronome *ele* deve estar referindo-se ao eu lírico, provavelmente, em resposta à questão que apresentamos aos alunos, para que eles registrassem suas apreciações: “Se tudo o que é dito pode ser uma pista para tentarmos perceber como o eu lírico pode está se sentido [...] Escreva se você conseguiu perceber como o eu lírico se sente, o que ele sente ou sobre algo que ele fala: sobre a mulher ou sobre o amor ou a mágoa.” (conferir p. 115).

As interrogações indiretas apresentadas na questão podem ter induzido os alunos a elaborarem os seus textos apreciativos sob a forma de respostas à questão proposta, cujas respostas nos permitem inferir que o pronome “*ele*” presente nos textos dos alunos deve está remetendo ao lírico apontado na questão.

Mas, mesmo que esta incidência não esteja clara, o fato de não haver nenhuma indicação do autor do texto como o eu que se expressa nos demonstra um dado positivo, já que, no início da 1ª série, é muito recorrente os alunos confundirem estes dois elementos.

III - Em outras Nove apreciações (Anexo D), não há referências ao eu lírico, mas os alunos tratam o texto como uma composição que fala sobre algo:

“O texto nos fala sobre uma queixa de um amor...” (texto 12)

“O texto fala sobre uma mulher ..” (texto 21)

“Essa música nos retrata sobre um amor desprezado” (texto 25)

“A queixa de um coração ferido...” (texto 27)

“Esse texto nos retrata uma reclamação sobre um amor...” (texto 28)

“O texto Queixa é um texto bastante interessante porque fala sobre um amor...” (texto 29)

Ou os alunos dizem o que compreenderam sobre os sentimentos expressos no texto. E, quando os alunos focam as suas observações sobre o que é expresso, podemos reconhecer que eles compreenderam a composição como um texto que fala sobre algo e não como uma narrativa que apresenta uma história a ser relatada.

“É um sentimento que faz com que a gente se sinta confuso sem ação” (t. 17)

“Eu entendi que o amor nem sempre é como a gente espera e acredita, que seja de uma maneira leal e sem dúvidas...” (texto 20)

“É um sentimento desprezado...” (texto 23)

- Nas Cinco apreciações (Anexo E) que demonstram não ter sido efetivada uma assimilação adequada sobre a concepção de um texto lírico, este fato é evidenciado:

I - Pela não distinção entre o eu lírico e o autor:

“O texto fala de uma pessoa que traiu os sentimentos do autor.” (texto 5)

“O texto reflete um sentimento indefinido para com o autor ao o ‘EU LÍRICO’ [...] o autor relata que...” (texto 22)

II - Pelo tratamento dado à composição *“Queixa”* como uma narrativa que expõe o relato de uma história:

“O texto relata de um amor...” (texto 13)

“Este texto [...] conta a história de um homem para com uma mulher” (t. 24)

“O texto Queixa nos passa a história de um rapaz que ...” (texto 26)

B) A Significância Orientada: a percepção sobre o eu lírico e os sentimentos expressos.

Diante do objetivo principal de tentar estreitar as interpretações intuitivas e apressadas por parte dos nossos leitores, elaboramos atividades que os conduzissem à observação das contradições projetadas no texto, como eixo da leitura, para que, mediante as imprecisões instituídas por essas contradições, essa orientação possibilitasse aos alunos a percepção da vulnerabilidade do eu lírico em relação aos sentimentos e à mulher.

Tendo em vistas o objetivo que determinou a forma como orientamos as observações em sala de aula, consideramos como indicações positivas para verificar se essa orientação possibilitou que os alunos atribuísem uma significância permitida pelo texto, as interpretações remissíveis à idéia da imprecisão e da vulnerabilidade que marcam o eu lírico e os seus sentimentos.

Para esta verificação foram analisadas as Vinte e nove apreciações escritas pelos alunos, das quais Dezesesseis apresentam respostas positivas ao objetivo pretendido e Treze não correspondem às respostas para as quais orientamos as observações no texto.

- A significância da imprecisão instituída pelas contradições que orientaram as observações nos elementos formais da letra de *Queixa* está presente em Dezesesseis apreciações dos alunos quando tecem considerações sobre como o eu lírico se sente, sobre o que ele sente, ou, ainda, na própria dificuldade, como leitor, em estabelecer uma definição.

Há a tradução da sensação em precisar os sentimentos expressos, compreendida pelo aluno como uma dificuldade decorrente do próprio texto:

“Este texto é muito confuso. Indiscutivelmente não dá para relatar o que o eu lírico está realmente sentindo.” (texto 3, Anexo F).

Há a percepção do conflito de sentimentos experienciado pelo eu lírico:

“Um sentimento de amor e mágoa pois o eu lírico a ama e ela o rejeita, o que acaba lhe magoando, mas o eu lírico não consegue ter mágoa da mulher.” (texto 11, Anexo G).

E há a explicitação clara da impossibilidade de definição devido ao que o próprio eu lírico expressa: (Anexo H)

“Alguém que se contradiz várias vezes, demonstrando está bastante confuso, no entanto esse sentimento não dá pra definir se é amor ou mágoa.” (texto 1).

Como efeito das contradições que geram as situações de instabilidade, a idéia da imprecisão também é expressa pela forma como o eu lírico é percebido (Anexo I):

“Ele se sente perdido e vazio” (texto 15)

“O eu lírico se sente muito confuso, perdido, sem saber o que fazer” (texto 7)

“O eu lírico se sente perdido, sem saber o que fazer aonde ir” (texto 8)

“O eu lírico [...] lhe deixando indeciso e confuso” (texto 10)

“[...] depois ele fica sem saber para onde ir” (texto 13)

“Ele as vezes demonstra não saber onde ir” (texto 14)

Mesmo quando um sentimento é eleito, apresenta-se sob qualificações remissíveis à imprecisão ou instabilidade ou como ocasião da vulnerabilidade da situação do eu lírico:

O poema Queixa, de Caetano Veloso, diz sobre o eu lírico que fala sobre um amor muito confuso e inesperado... aquele amor que uma pessoa lhe atrai e depois joga fora e despreza, com isso o eu lírico fica atordoado por causa desse amor que nele foi despertado. (texto 9, Anexo J)

O eu lírico sente um amor, mas com as conseqüências deste amor ele passa a ficar perdido sem saber o que fazer com esse sentimento confuso. (texto 19, Anexo J)

O amor expresso no texto é referenciado pela Indefinição:

“Um sentimento indefinido” (texto 22, Anexo L)

E pela Contradição:

“O amor do eu lírico é um tipo de amor confuso e contraditório” (texto 18, Anexo L)

As referências e inferências sobre o amor, a partir da leitura do texto, também são influenciadas pelos traços do inesperado e da instabilidade (Anexo M):

“Eu entendi que o amor nem sempre é como agente acredita e espera. Que seja de uma maneira leal e sem dúvida” (texto 20)

“É um tipo de sentimento que chega de repente e depois vai embora sem nenhuma explicação” (texto 17)

“Este texto quer nos repassar também os amores de atualmente; que não a mais uma certa durabilidade de harmonia. Portanto, compreendo que a nossa vida é repleta de queixas.” (texto 28)

III. A Apreciação dos Resultados

De acordo com os conhecimentos selecionados para verificar se a orientação da leitura em sala de aula possibilitou a efetivação da aprendizagem pretendida para os alunos, podemos aferir sobre os resultados mediante os seguintes dados:

Tabela 9 - A Apreensão do Conhecimento Teórico Sobre o Texto

<i>A concepção sobre o texto lírico</i>	<i>VALOR ABSOLUTO</i>	<i>VALOR RELATIVO</i>
Apreciações analisadas	27	100%
Respostas Insatisfatórias	05	18%
Respostas Satisfatórias	22	82%

Tabela 10 - A Percepção da Significância Orientada

<i>A percepção sobre o eu lírico e os sentimentos expressos</i>	<i>VALOR ABSOLUTO</i>	<i>VALOR RELATIVO</i>
Apreciações analisadas	29	100%
Respostas Insatisfatórias	13	45%
Respostas Satisfatórias	16	55%

Esses resultados nos indicam que houve uma resposta satisfatória aos procedimentos que utilizamos para possibilitar aos alunos a assimilação de dois conhecimentos literários a partir de uma experiência de leitura da letra poética de uma canção: uma compreensão sobre a concepção do texto lírico e a atribuição de um significado à leitura, cuja interpretação é permitida pelo texto.

Uma vez que esses conhecimentos foram assimilados por mais da metade dos alunos, podemos considerar que o tratamento didático dispensado à letra poética da canção *Queixa* viabilizou os procedimentos de abordagem em sala de aula, que possibilitaram a apreensão desses dois conhecimentos pelos alunos da 1ª série do nível médio.

Contudo, por um lado, estes resultados sinalizam que o mesmo tratamento didático pode viabilizar os procedimentos metodológicos necessários à abordagem de outras letras poéticas nas perspectivas similares para o seu estudo. Por outro lado, são os resultados não satisfatórios que, a um só tempo, confirmam a necessidade de reorientações dos procedimentos metodológicos adotados em uma experiência e indicam os motivos para que outras abordagens possibilitem a efetivação da aprendizagem por um número maior de alunos.

Daí que, qualquer consideração sobre os resultados positivos, demonstrados pelas apreciações dos alunos, só poderá nos encaminhar a uma conclusão sobre os resultados efetivos da abordagem que realizamos se as respostas não satisfatórias forem igualmente consideradas:

- Das Cinco apreciações que demonstram não ter sido efetivada uma assimilação adequada a respeito do texto lírico (Anexo E), não há nenhuma observação a ser considerada, senão a de que, seguramente, as leituras teóricas realizada no livro didático, em sala, e a contextualização dessas informações no texto que estudamos não foram suficientes para ocasionar a assimilação desse conhecimento por esses cinco alunos.
- Sobre as Treze apreciações que não consideramos satisfatórias à percepção da significância pretendida por meio das observações que conduzimos através das atividades para a leitura, verificamos:

I - Seis textos apresentam a percepção sobre o amor experienciado pelo eu lírico como um sentimento não correspondido (Anexo N)

“Um amor delicado sendo desprezado” (texto 12)

“O sentimento do eu lírico é um amor desprezado” (texto 16)

“Um sentimento muito desprezado que não devia ter sido despertado” (txto 23)

“Essa música nos retrata um amor desprezado” (texto 25)

“Um amor desprezado que não devia ter sido despertado” (texto 26)

“Um amor que foi rejeitado e desprezado [...] um sentimento que não é correspondido” (texto 27)

Muito embora esta interpretação possa ser permitida pelo texto, não corresponde a assimilação da significância para a qual direcionamos a nossa orientação.

Esta constatação nos permite inferir que os métodos adotados podem ter mobilizado a atenção desses alunos, de maneira a possibilitar-lhes uma interpretação adequada, mas não foram eficazes para encaminhá-los a uma compreensão mais ampla da leitura. Se não há no texto nada que contrarie a interpretação da não correspondência da mulher ao amor expresso pelo eu lírico, também não há a confirmação deste fato.

A interpretação feita por esses alunos pode indicar uma resposta positiva à participação deles nas atividades, cuja atenção encaminhou-lhes a uma possibilidade de leitura. Mas nos solicita a procurar ver os motivos pelos quais as atividades não possibilitaram uma percepção mais ampla como ocorreu com os outros alunos.

Esta indicação pode implicar numa revisão das atividades, na forma pela qual orientamos essas atividades ou na intensificação do exercício de leituras do texto poético em sala de aula.

II – No Texto 21 (Anexo O), não há nenhuma referência aos sentimentos expressos pelo eu lírico, pois toda a apreciação é focada na figura da mulher.

Embora este fato não impeça uma avaliação sobre a leitura do aluno, nos chama a rever a forma como dirigimos a solicitação para que fosse feita essa apreciação.

Revendo a questão proposta nas atividades: “Leia. Observe. Escreva se você conseguiu perceber como o eu lírico se sente, o que ele sente ou sobre algo que ele fala: sobre a mulher ou sobre o amor ou a mágoa” (conferir p. 115), podemos perceber a falta da precisão na nossa própria redação. Ao solicitar que o aluno escrevesse sobre algo que o eu lírico fala: a mulher ou o amor ou a mágoa, abrimos a possibilidade de que o aluno focasse a sua interpretação apenas em um desses elementos.

Remissível à possível causa da nossa inferência de que o pronome pessoal “ele” incidisse sobre o eu lírico, sob a suposição de que os alunos produziram as suas apreciações como resposta a uma questão formulada sob a forma de perguntas, esta indicação confirma uma revisão na elaboração das nossas solicitações, tendo em vistas o objetivo que pretendemos avaliar.

Mesmo que as apreciações feitas por esse aluno não ofereça respostas à percepção sobre o eu lírico e os sentimentos por ele expressos, vale registrar uma percepção sobre a

figura da mulher que está evidenciada na nossa análise (conferir p. 95 e p. 96), mas, em momento nenhum, foi expressa na sala de aula:

Mas também temos que olhar que à mulher não tem chance se defender, pois não sabemos afinal o ela pode ser, acho que ela tem alguma justificativa para se defender, pois como percebemos ele só fala dá (sic) mulher mais não deixa ela se defender. (Texto 21, Anexo O).

Esta percepção do aluno sobre a ausência da voz da mulher é, para nós, uma evidência das possibilidades para incitar as percepções dos nossos alunos no nível médio através de uma prática que pode instituir-lhes autonomia para realizar outras leituras.

III – Nos dois textos que não foram considerados para a primeira análise, o texto 2 e o 4 (Anexo A), não há evidências de que tenha havido uma interpretação, pois os alunos apenas transcreveram a letra de *Queixa*, estruturando-a em forma de parágrafos. No entanto, estas ocorrências podem nos dar indicações sobre os nossos procedimentos de abordagem.

Diante da improbabilidade de que todos os encaminhamentos para uma apreciação sobre o texto não permitam, ao menos, interpretações inadequadas, é pertinente uma verificação junto aos alunos.

É possível que essas ocorrências decorram de dificuldades desses alunos em inferir sobre a leitura, mesmo depois de acompanhar todas as atividades de observações no texto, mas também a probabilidade da falta de clareza na nossa solicitação final sobre como eles deveriam discorrer a respeito do texto lido não pode deixar de ser considerada.

IV - Quatro textos apresentam interpretações inadequadas (Anexo P):

O texto fala de uma pessoa que traiu os sentimentos do autor. Ele achava que essa pessoa era de uma forma mais foi tudo ao contrário. Depois que eles estavam juntos ela feriu os sentimentos dele...” (texto 5, Anexo P)

Eu entendi que ele estava muito zangado pelo amor de uma mulher que amou ele e o desprezou e também fala que ela não devia ter despertado o amor dele, então ele falou que era pra ela ajoelhar e não rezar. (texto 6, Anexo P)

Este texto é uma música e conta a história de uma *Queixa* de um homem para uma mulher ou seja uma mágoa [...] ela chegou com amor mas depois o traiu, seu amor não é leal... (texto 24, anexo P)

O texto *Queixa* é um texto bastante interessante porque fala de um amor traiçoeiro que nasceu pela parte de um homem e acabou sendo desprezado pela companheira. (texto 29, Anexo P)

Nos textos 5, 24 e 29 (Anexo P) podemos inferir que a idéia da traição, que não está posta na letra de *Queixa*, deve ter sido, provavelmente, assimilada, em decorrência da associação à imagem da serpente presente na letra. No texto 6 (Anexo P), a projeção da raiva atribuída ao eu lírico, talvez tenha sido influenciada pelo termo violento que aparece na letra ou em decorrência do desprezo apontado pelo aluno.

Contudo, a nossa tentativa em compreender os motivos que ocasionaram essas projeções inadequadas mostra-se improdutivo como indicativo para a avaliação dos procedimentos que adotamos nesta experiência.

Não que seja desnecessário buscar as causas para se pensar em outros procedimentos, mas por que a incidência dessas projeções na totalidade das interpretações analisadas aponta mais para a intensificação de debates e confrontos de pontos de vista, decorrentes da leitura de um tipo de texto com o qual devemos habituar os nossos alunos, não só os da 1ª série, mas também os da 2ª e 3ª séries do nível médio.

Diante de todas as observações evidenciadas pela análise das apreciações escritas dos alunos sobre a letra da canção *Queixa*, a partir da nossa orientação de leitura na sala de aula, podemos avaliar que:

- Os procedimentos didáticos para tratar a canção foram fundamentais para a abordagem da letra como um texto poético com alunos da 1ª série do nível médio. Foi através da sistematização desse tratamento que pudemos pensar e elaborar os procedimentos metodológicos para realizar uma leitura em sala de aula, cujos resultados demonstram que mais da metade dos alunos assimilaram os conhecimentos literários que objetivamos, por meio dessa experiência da leitura de uma letra de canção.
- Embora os procedimentos metodológicos tenham sido suficientes (valor relativo de 82% da aprendizagem) aos objetivos sobre os conhecimentos teóricos a respeito da compreensão do texto lírico, há a necessidade de reforçá-los em abordagens posteriores, enfatizando, sobretudo, a distinção entre o eu que se expressa no texto e o autor, até que essas concepções sejam assimiladas pela totalidade desses alunos.

- Na sistematização para as abordagens posteriores de outras letras, devemos atentar para a elaboração das questões pelas quais pretendemos obter uma resposta que demonstre um conhecimento a ser verificado, de maneira que os alunos sejam induzidos a nos dar a resposta pretendida. Se, para a sala de aula, as proposições que provocam debates devem ser mais amplas e genéricas, aquelas com as quais objetivamos o registro escrito para ser analisado devem ser fechadas em direção ao objetivo que pretendemos, para que não dêem margem a mais de uma possibilidade de resposta.
- Mesmo diante do caráter polissêmico do texto, devemos estabelecer um critério a ser verificado, nos textos produzidos pelos alunos, em consonância com a leitura que orientamos em sala de aula. Por mais flexível e aberta que tenha sido a nossa abordagem, houve um eixo de significação pelo qual a orientamos e, se não é possível estabelecermos respostas exatas, mas devemos pretender que as idéias expressas pelos alunos sejam remissíveis às significações verificadas no texto durante a abordagem.
- Uma vez que as abordagens das letras em sala de aula visam a instituir um gosto através de uma prática que habilitem os alunos a experienciar a leitura do texto poético de forma autônoma, as atividades de leitura não devem estar submetidas a avaliações para aferir valor às interpretações dos alunos. As verificações sobre as interpretações feitas pelos alunos devem remeter aos nossos procedimentos de ensino, de maneira que as observações evidenciem a necessidade de manter, suspender ou reorientar os procedimentos adotados e indiquem os caminhos para outras abordagens.
- As interpretações permitidas pelo texto, mas que não demonstrem a aprendizagem que pretendemos verificar, deverão ser reconhecidas em referência aos alunos que a produziram, mas não poderão ser consideradas para a avaliação dos nossos procedimentos.
- O fato de orientarmos a leitura por um eixo de significação selecionado por nós não significa negar a polissemia do texto poético nem tão pouco desconsiderar outras leituras possíveis que alguns alunos possam apresentar. Orientar a leitura a uma interpretação também não significa automatizar o pensamento dos alunos, encaminhando-o a uma só direção. O que não podemos esquecer é que a nossa finalidade principal no ensino médio deve ser a de pensar em formas de chamar a atenção dos alunos para o texto poético e tentar atraí-los para o exercício da leitura literária. Se esse exercício é dirigido a alunos iniciantes nessa atividade, o nosso papel é, primeiramente, tentar orientar os alunos por um caminho

para a leitura. Mesmo sendo por estratégias que apaguem a polissemia do texto em busca de um único significado, se as nossas proposições saírem do papel e forem concretizadas como uma prática sistemática e usual na sala de aula poderão se tornar em tentativas possíveis de instituir um hábito que pode habilitar os alunos a outras leituras mais exigentes.

5.5 A Motivação: A Participação da Música Para a Leitura na Sala de Aula

I. O Impacto da Apresentação da Música

Conforme foi posto no relato sobre as atividades realizadas em sala de aula (conferir p. 101 e p. 119), não antecipamos a apresentação da música e não referenciamos *Queixa* como letra de uma canção. Iniciamos a leitura oral da letra para explorar as palavras desconhecidas pelos alunos, para relembramos os conceitos sobre o verso e a estrofe e para ressaltar as noções sobre o “eu lírico”.

Depois de repetidas leituras orais, por diferentes alunos, procedemos as atividades de observações sobre a sonoridade das palavras do texto, com o intuito de chamar a atenção para a recorrência dos sons predominantes. Somente após o término desses exercícios é que, então, apresentamos a música para, primeiramente ser apenas ouvida e, em seguida, fosse acompanhada da letra, para que os alunos prestassem atenção aos sons que havíamos assinalado e comesçassem a destacar as semelhanças sonoras, a partir de cuja atividade, os alunos, que, até então, tinham sido espectadores passivos, passaram a participantes ativos.

Embora essa mudança de atitude possa ter ocorrido pela facilidade em perceberem as rimas presentes no texto, não podemos desconsiderar que essa participação foi ativada após a apresentação da música.

Além da solicitação, feita pelos alunos, para repetirmos a audição da canção, ter nos indicado o interesse ocasionado pela música, essa motivação também pode ser comprovada pelo atendimento à nossa solicitação para eles responderem ao questionário sobre a participação da música, bem como, a de que indicassem o título de uma música da sua preferência e transcrevessem um trecho dela, para que pudéssemos elaborar a Dinâmica para a Desautomatização das Expectativas Programadas a ser realizada na aula seguinte.

Dos trinta alunos presentes à aula, todos indicaram o título e o trecho de uma canção (Anexo Q) e todos responderam ao questionário. Das trinta respostas dadas ao questionário aplicado para verificarmos o impacto da apresentação da canção em sua totalidade, constatamos que vinte e nove alunos apontaram para um maior interesse pelo estudo do texto

em decorrência da audição da música, apenas um aluno assinalou o contrário e nenhum aluno indicou que a entrada da música tenha sido um fato indiferente para o contexto do estudo com o texto.

Tabela 11 - O Interesse pelo Texto em Decorrencia da Música

<i>Afirmção assinalada pelos alunos em resposta ao enunciado Após ouvir a música:</i>	<i>Nº de alunos que assinalaram Valor Absoluto</i>	<i>Nº de alunos que assinalaram Valor Absoluto</i>
a) O estudo do texto ficou mais interessante	29 alunos	97%
b) O estudo do texto ficou menos interessante	01 aluno	3%
c) O estudo do texto não ficou mais nem menos interessante	00 aluno	00%

Sobre o único aluno a assinalar que o estudo do texto tenha ficado menos interessante após a audição da música, vale um registro. Em uma questão anterior, o mesmo aluno respondeu que achou “*legal*” o fato de o texto ser uma letra de música e, em outra posterior, em que a resposta era facultativa, responde que a audição da música “*não*” fez diferença para o estudo, mas afirma positivamente para o fato de que a música ajuda ao estudo do texto. (ver Anexo R).

Como impacto positivo à associação da música ao estudo da letra de *Queixa*, na perspectiva literária pela qual buscamos direcionar a abordagem em sala de aula, as vozes dos alunos (Anexo S), manifestadas pelas respostas ao questionário aplicado, demonstram que a música foi percebida, mesmo quando intuitivamente, como um elemento catalisador não só por ser interessante, mas, também, por oferecer outras vantagens:

- Como um recurso interessante que estimulou o interesse “*pelo tema de estudo*”, ativou “*a observação*”, facilitou a concretização dos “*conteúdos mais abstratos*” e fez com que fixassem “*melhor a aprendizagem*” (ZÓBOLI, 1996, p.21).

a) Um elemento interessante:

“*Muito interessante.*” (textos 6, 10, 12, 13, 21, 22, Anexo S)

“*Eu achei uma ótima idéia.*” (texto 11, Anexo S)

“*Eu achei interessante.*” (texto 25, Anexo S)

b) Chamou a atenção para o texto, estimulou o interesse por ele e ajudou para o seu estudo:

“Fez com que o estudo do texto ficasse bem legal.” (texto 2, Anexo S)

“Muito interessante. Ela ajuda a estudar o texto.” (texto 6, Anexo S)

“Que o texto pode ser composto por uma música, um ato interessante para os leitores, e muito belo”. (texto 7, Anexo S)

“Fez diferença, pois a música deixou o texto mais interessante. Deu mais vida para o texto.” (texto 15, Anexo S)

“Interessante por que [o texto] ficou mais realista.” (texto 16, Anexo S)

“Achei muito bom porque alerta mais atenção para nós alunos.” (texto 19, Anexo S)

“Senti mais interesse pelo texto. Faz sim [diferença] e ajuda a estudar também.” (texto 24, Anexo S)

c) Facilitou a aprendizagem sobre o texto:

“Muito bom porque assim com a música você consegue entender melhor o texto.” (texto 1, Anexo S)

“Senti muito mais interesse e entendi melhor o texto. Sim, fez muita diferença. Sim ajuda a ter melhor entendimento.” (texto 3, Anexo S)

“Sim, ela [a música] ajudou na compreensão do texto porque antes de ouvir a música, o texto para mim era sem sentido.” (texto 5, Anexo S)

“É muito interessante para refletir.” (texto 9, Anexo S)

“Muito interessante porque aprendemos a entender mais o texto.” (texto 14, Anexo S)

“Bom, porque facilita o aprendizado.” (texto 17, Anexo S)

“Ótimo, assim ficou mais fácil distinguir o que ele [o texto] quer dizer em uma melodia [...] por ser uma música a aula se torna mais fácil.” (texto 23, Anexo S)

“Achei muito legal porque aprendi um pouco mais sobre o assunto.” (texto 26, Anexo S)

“Interessante, pois ficou mais claro para nós” (texto 27, Anexo S)

“Senti mais facilidade na interpretação do texto. Ele fez uma diferença na forma de leitura.” (texto 28, Anexo S)

“Muito mais interessante, pois além de poder estudar o texto escrito, é possível ouvir para um melhor entendimento.” (texto 29, Anexo S)

“Fez diferença para o estudo porque facilitou a compreensão do texto.” (texto 30, Anexo S)

- Como um potencial recurso “meneumônico”, o qual, conforme Ferreira (2005, p.13), serve “como suporte ou subsídio à memorização” do conhecimento assimilado:

“Para ser lembrada por muito tempo como uma música boa.” (texto 18, Anexo S).

- Como evidência de uma “*experiência significativa*” de leitura, com a qual o leitor identificou-se. As leituras que “*confundem-se com o nosso cotidiano, tornam-se lembranças perenes, explicam nossa própria vida*” (ZILBERMAN; LAJOLO, 1998 p. 90).

“Fez com que melhor eu entendesse o texto, sem contar que me fez relembrar várias coisas dos meus próprios relacionamentos.” (texto 4, Anexo S).

II. Sobre as Canções Preferidas dos Alunos

Embora Caetano Veloso possa não fazer parte da realidade ou preferência musical da maioria dos jovens entre 15 e 18 anos, o seu nome é atual e presente em quase todos os setores da mídia nacional e as suas músicas têm sido, comumente, inseridas em trilhas sonoras de telenovelas. Supúnhamos que *Queixa* não deveria ser conhecida pelos alunos dessa faixa etária, mas, provavelmente, o nome do compositor seria familiar e indiciaria o fato do texto ser uma letra de canção, antes de apresentarmos a música em sala de aula.

Contrariando a nossa previsão, a apresentação do texto sem referências à música foi facilitada, sobretudo, pela total ausência de questionamentos sobre o autor, enquanto cantor ou compositor. Mesmo que tenha facilitado a condução das atividades previstas, essa ausência nos indica reflexões que merecem ser consideradas, pois esse desconhecimento demonstra a falta de referências a um importante nome da nossa música popular por esses jovens. A indicação feita por oito alunos, depois de ouvirem a canção, de que já a conheciam e já tinham ouvido a música, em outras ocasiões, mas não tinham prestado atenção à letra, tão pouco anulou a falta de familiaridade com o nome do autor.

O fato de terem lembrado da melodia, mas não terem reconhecido a letra, não nos parece surpreendente, visto que a força da penetração da música é justamente um dos motivos por que advogamos a sua participação mais efetiva no espaço da escola. Por outro lado, é também, este mesmo motivo que nos impele a sugerir que a sua inserção associada aos estudos literários esteja submetida a cuidados didático-metodológicos para realizamos abordagens convergentes com os objetivos pretendidos para o exercício da leitura literária no nível médio.

O encantamento sedutor da música, aliada ao poder da mídia que institui os mais variados estilos à realidade social dos nossos alunos, nos exigem cautela para respeitar o gosto musical deles e tentar compreender as influências que sofrem, sobretudo, porque, como jovens, estão mais vulneráveis às sugestões externas.

Mas é, também, por ocasião da força da melodia que suplanta o texto o motivo porque que devemos orientar os nossos alunos para que comecem a prestar atenção às letras que escutam e, distraidamente, repetem e entoam.

Daí que a inserção da canção nas aulas de literatura deve visar não somente à diversificação de caminhos para a prática da leitura do texto poético, mas, também, auxiliar na formação do gosto dos nossos alunos por um tipo de produção artística e cultural que se instituiu como uma força de expressão diversificada, mas singular e particular do nosso país.

A evidência de que a música faz parte dos interesses dos alunos é percebida no fato de que a solicitação para que destacassem o título e um trecho de uma música de sua preferência foi atendida por cem por cento deles (Anexo T). Atitude igual eles apresentaram diante dos questionários a serem respondidos sobre a entrada da música, mas diferente da apresentada quando da solicitação para a apreciação escrita sobre a leitura de *Queixa*, no final das atividades, para a qual 01 aluno esquivou-se de fazer.

A Tabela 4 apresenta as canções citadas, cujos títulos estão relacionados por ordem alfabética, seguidos dos respectivos compositores ou dos intérpretes, conforme as versões indicadas pelos alunos, bem como do número de vezes em que cada uma foi citada, muito embora a repetição dos títulos não corresponda à repetição dos trechos transcritos pelos alunos.

Tabela 12 - Canções Citadas pelos Alunos Como da Preferência Deles

<i>Título da Canção</i>	<i>Compositor ou Intérprete indicado</i>	Nº de vezes em que foi citada
Amigo	Louro Santos	1
Amigo fura olho	Latino	2
Amigos para sempre	Agnaldo Rayol	1
Beber cair e levantar	Marcelo Marrone	1
Cavalo manco	Banda Calypso	1
Cidadão	Zé Ramalho	1
Culpa do amor	Banda Desejo de Menina	1
Dormi na praça	Bruno e Marrone	2
Eu nasci há dez mil anos atrás	Raul Seixas	1
Exagerado		
Festa	Cazuza	1
Festa do cabide	Ivete Sangalo	1
Luz dos olhos	Banda Mulher Chorona	1
	Nando Reis (interpretada por	1
Kriptônia	Cássia Eller)	
Mil pedaços	Zé Ramalho	1

Mistério da meia-noite	Legião Urbana	1
Negro drama	Zé Ramalho	1
Quem de nós dois	Racionais MC's	1
Quem disse	Ana Carolina	1
Rindo a toa	Catedral	1
Saga do vaqueiro	Grupo Fala Mansa	1
Segredos	Banda Limão com Mel	2
Se você cair ele levanta	Frejat	1
Sorte grande	Chagas Sobrinho	1
Tudo outra vez	Ivete Sangalo	1
Volta	Belchior	1
Zóio de Lula	Fábio Júnior (*composição de	1
	Lupiscínio Rodrigues)	
	Charlie Brown Jr.	1

A ausência de referências a Caetano Veloso, pelos alunos, foi confirmada através das músicas destacadas por eles, visto que nenhuma canção de sua autoria aparece na lista, nem mesmo com a referência a outro intérprete.

Como a solicitação de canções aos alunos foi feita depois da apresentação da música e do compositor e cantor em sala de aula, considerávamos que essas referências pudessem sugerir aos alunos, de maneira que eles lembrariam de outras canções do autor. A ausência verificada pode nos indicar que, ainda assim, essa identificação não ocorreu porque o compositor não está incluído no repertório das canções ouvidas por esses alunos.

Essa indicação respalda a nossa consideração sobre a necessidade para orientarmos a formação do gosto musical dos nossos jovens, cuja orientação não significa impor-lhes o nosso gosto individual, mas oferecer-lhes oportunidades para que conheçam os compositores nacionais “*criadores de uma obra marcadamente individualizada*” (WISNIK, 2004, p.169). Os chamados “*poetas-músicos*” que, mesmo submetidos ao mercado da indústria fonográfica e à mídia, pois são artistas, mas são, antes de tudo, profissionais que precisam sobreviver da sua produção, e mesmo que, felizmente, façam sucesso junto ao grande público, não abrem mão de trabalhar “*simultaneamente sobre os ritmos da música e da linguagem*” (WISNIK, 2004, p. 170) e de continuarem a transmitir os seus recados através de composições que aliam qualidade estética e artística.

Se a singularidade da nossa música e a demanda que a sustenta instituíram-na como uma rede de recados e uma força “*que atua como propulsora a seu próprio modo*” (WISNIK, 2004, p. 183), não podemos ignorar o convívio dos nossos alunos com os mais variados estilos, mas também não podemos nos omitir de pensar em meios para que este convívio seja com o que há de melhor em qualidade artística.

Certamente que há mais de um fator a influenciar o convívio dos alunos com o repertório de canções que elegem para sua preferência: o social, o geográfico, a faixa etária,

entre outros. Na lista que nos ofereceram, podemos reconhecer a forte influência do meio social, em decorrência do espaço geográfico, dada à recorrência de canções de forró (sete citações) e da presença de uma referente a vaquejadas, uma festa notadamente da nossa região. A influência religiosa também aparece na canção gospel do cantor Chagas Sobrinho e duas canções caracterizam bem dois estilos atuais, o rock-pop de Charlie Brown Jr. e o funk de Racionais MC's, evidenciando a influência do gosto devido à faixa etária.

Mas todos esses fatores são permeados, sobretudo, pela identificação que os jovens encontram com as canções, cuja identificação nem sempre é estabelecida por meio das letras e sim pelo ritmo da música. Como as músicas são facilmente absorvidas por eles, mas as letras são pouco percebidas, se procurarmos apresentar-lhes outras canções, além daquelas as quais estão acostumados a ouvir no dia a dia, e procuramos meios para que prestem atenção às letras, pode ser possível eles comecem a perceber que existem diferenças e a identificar onde residem essas diferenças. Desta maneira, eles poderão selecionar as suas preferências musicais, lançando mão de outros critérios que não sejam apenas as influências dos programas televisivos aos quais assistem, das baladas que freqüentam ou da faixa etária a qual pertencem.

Nove títulos indicados são de autoria de compositores que podemos considerá-los poetas-músicos: Zé Ramalho (citado três vezes), Raul Seixas, Cazuza, Nando Reis, Renato Russo (compositor da Legião Urbana), Frejat, Belchior e Lupiscínio Rodrigues. Sete deles, e as respectivas composições indicadas, demonstram que, embora a faixa etária seja crucial para contato com as canções, a questão do gosto pode independe do fator idade, uma vez que, exceto Ana Carolina e Nando Reis, todos os outros não são da realidade contemporânea desses alunos.

A canção *Tudo Outra Vez*, de Belchior, é considerada como o hino dos alunos da escola em que realizamos as atividades. Como é uma instituição que ainda abriga o regime de internato, logo que chegam, os alunos adotam essa composição como um símbolo que traduz a distância e a saudade da cidade natal e do convívio familiar. Este fato comprova que, caso os jovens identifiquem-se com as letras, eles podem, sim, gostar de canções que sejam de uma época diferente da sua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir este trabalho sobre a canção e um de seus possíveis diálogos com a poesia, com o ensino da literatura e com o ensino médio não significa finalizar o trabalho com a canção e nem tão pouco com esses diálogos.

Continuaremos mantendo estes diálogos através da nossa relação particular com as canções, dos estudos acadêmicos e, sobretudo, com os nossos alunos em sala de aula, na qual a canção sempre esteve presente.

Esta Tese nos deu a oportunidade de tratar de um tema que é consequência de trabalhos que há muito tempo vimos realizando com os alunos em sala, não somente porque acreditamos em tudo o que defendemos durante as exposições até aqui apresentadas, mas também porque consideramos uma lacuna nas escolas a exclusão de tantos poetas ou compositores, como se queiram rotulá-los.

Uma lacuna que afeta principalmente os alunos do nível médio das escolas públicas. Mesmo que fosse verdade a afirmação de que os poetas de quem falamos não compõem para ser lidos ou, neste caso, ouvidos, mas compõem para si, estes poetas têm os seus ouvintes cativos, dentre os quais, asseguramos com segurança, os jovens dessas escolas não estão incluídos.

Se o tema da inclusão, tão em voga, hoje em dia, nos discursos pedagógicos e no cotidiano das escolas, não for simplesmente a representação de um discurso ideológico vazio, a exclusão a qualquer direito deve ser considerada. Como, então, não nos incomodar que os nossos jovens não tenham acesso à compreensão de muitas mensagens transmitidas por uma modalidade de expressão que, culturalmente, no nosso país, têm uma força capaz de influenciar e de mobilizar multidões?

Como esquecer de *“Coração de Estudante”*, de Wagner Tiso e Milton Nascimento, como símbolo do movimento pelas “Diretas Já”, retomado e entoado pelos jovens caras pintadas que foram às ruas pedir o “impeachment” do ex Presidente Fernando Collor? Como ouvir *“Pra não dizer que não falei das flores”*, de Geraldo Vandré, sem evocar os movimentos de protestos contra a ditadura militar quando ela se instalou no país?

Não à toa, os Governos totalitários utilizam-se das canções para fazerem propaganda e influenciar as pessoas, a exemplo de *“Aquarela do Brasil”*, de Ary Barroso, cuja finalidade era exaltar o Brasil do Estado Novo, de Getúlio Vargas, e a música ufanista *“Eu te amo meu Brasil”*, de Dom e Ravel, a serviço do Governo Militar.

Por que os Governos ou os movimentos populares não encomendaram hinos para aqueles momentos, mas se apropriaram da nossa música popular para traduzi-los? Talvez por saberem da força que a nossa canção popular representa junto ao povo e pela capacidade de tradução que ela possui, porque, no nosso país, a música passa pelo coração e a letra chega à mente de todos.

Como, então, a escola pode continuar ignorando esta força de expressão como uma modalidade particular no nosso país, da qual ela deveria cuidar para que os nossos jovens não tivessem contato apenas com os recados vazios que os mandam “*beber cair e levantar*” ou “*eu quero mais é beijar na boca*” e nada mais.

Não propomos, aqui, que a escola promova músicas edificantes ou com fins doutrinários, mas se a música tem o poder de influenciar e influencia, principalmente, às personalidades em formação, por que não cuidar para que esta influência seja para ajudar a formar e não a deformar? Por que a escola continua a ignorar uma forma de expressão que também se oferece como modalidade escrita, pela qual os jovens alunos podem exercitar o saber da leitura?

Depois da escolarização dos gêneros textuais, tão em voga hoje em dia, tornou-se uma imposição que o ensino de língua materna insira os textos das mais variadas esferas: científica, administrativa, jurídica, jornalística e outras. A Educação Básica deve dar conta não somente da leitura, mas, também, da produção de palestras acadêmicas, artigos científicos, ensaios jornalísticos, revistas em quadrinhos, receitas de bolos, bulas de remédios e outros gêneros textuais. Simples assim.

Neste contexto, a principal preocupação a respeito do gênero textual canção é sobre a necessária autonomia que deve ser conferida a este gênero em relação à literatura, visto que no contexto pedagógico “*há uma confusão entre a canção e a poesia* (COSTA, 2005, p. 119).

Em favor desta discussão estéril, quase sempre nos deparamos com o argumento de que o estudo do poema ainda enfrenta muitos problemas, para os quais ainda não foram apontadas soluções. É tanto que o relacionamento das canções com a poesia é uma questão sobre a qual nem os próprios compositores e poetas conseguem chegar a um consenso. Comumente, costumam citar João Cabral de Melo Neto e José Ramos Tinhorão para exemplificar o que consideram como contradições acerca do assunto e frisam sempre que Arnaldo Antunes é a exceção. É sob esta ótica que Costa (2005) orienta as abordagens do gênero canção na escola:

Observar a interação texto-melodia e perscrutar os meios técnicos, bem como o seu processo de produção. [...] considerar a contribuição dos músicos e técnicos, a existência do arranjo e do acompanhamento vocal e instrumental, da produção discursiva periférica (encarte), das linguagens que acompanham essa produção (pintura, desenho, artes plásticas, fotografia etc). Há também que se cuidar de observar a realidade dos *discos*. (COSTA, 2005, p. 120 -121)

Não reivindicamos o estatuto de poema para as letras de canções, mas nos preocupa a ênfase dada à recomendação para o afastamento que esta composição deve manter da esfera literária. Mesmo em meio a argumentações contraditórias de que “*canção e a poesia são dois gêneros específicos, que se interseccionam*”, ou “*que, em alguns casos, [a canção] pode se alçar ao nível de poesia.*” (COSTA, 2005, p. 113).

Preocupa-nos as recomendações para o tratamento da canção enquanto gênero textual principalmente porque, nesta condição, há sempre o risco de que os alunos sejam solicitados a produzir uma canção ou dispensar-lhes o mesmo tratamento dado às receitas de bolo ou aos artigos científicos.

Mas é de nós professores de quem se espera um posicionamento. Não somente sobre esta questão, mas sobre todas as questões relativas à educação que estão sob nossa responsabilidade.

E daí por que assumimos um tom subjetivo nas considerações finais desse trabalho: a objetividade e a precisão de qualquer resposta dada pelas ciências ou pelas teorias só se confirmam quando são postas à prova pelo professor da sala de aula.

Independente de correntes teóricas ou ideológicas que amparem e norteiem as nossas reflexões, qualquer conclusão a que chegarmos deve ser submetida, ao compromisso com a educação, com o ensino e, antes de tudo, com a formação e com a aprendizagem dos alunos. Como isto diz respeito a um processo, não há respostas definitivas nem proposições acabadas para o enfrentamento do dia a dia da sala de aula, momento em que todas as nossas teorias são postas à prova.

Sobre esses momentos inusitados, apontamos aqui uma lacuna no nosso trabalho: o registro dos questionamentos orais feitos pelos alunos durante as atividades de leitura e que não aparecem nos textos escritos produzidos por eles. As vozes destacadas nos textos apenas indiciam a participação nas atividades de leitura, visto que as apreciações feitas decorreram da atenção que tiveram às orientações em sala.

A ausência desses registros deixa uma lacuna, sobretudo, porque muitos deles nos confirmariam a necessidade do planejamento, em detrimento do empirismo e do imprevisto com que alguns professores desenvolvem a sua prática, diante de questionamentos que quase

sempre os alunos nos encaminham. Além das percepções inesperadas, que às vezes nos soam até engraçadas, o registro destas situações poderiam nos ajudar a refletir sobre como o enfrentamento direto com os alunos põem as nossas teorias previstas à prova.

Na busca por respostas para as questões que se apresentavam expostas, deixamos o registro das descobertas que nos foram sendo reveladas pelas próprias lacunas que ficam: as conclusões inacabadas são as respostas que nos permitem refletir e a retroalimentar a nossa prática seja como docente ou como pesquisador.

Mas, se as lacunas que deixamos encontrar qualquer ressonância que suscite reflexões não somente sobre o ensino da literatura no nível médio, mas também sobre o próprio ensino médio atual, nos sentiremos, em parte, redimidos e experienciaremos, então, a sensação descrita por Ribeiro Neto, ao falar sobre a canção:

E aí, a canção fica em nós. Gira em nossa cabeça; toca nosso coração; [...] Daí fica aquela parte [...] martelando nossa memória como um ímã, como um antigo vinil riscado. Mas como pode ser uma coisa boa, se sempre perguntamos: “como é mesmo o resto?”. Não importa. Se ficou, mesmo em parte, é sinal de que [...] valeu. (RIBEIRO NETO, 2000, p. 27)

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Notas de literatura**. Tradução de Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Duas Cidades, 2003, p. 65 – 89.

AGUIAR, Flávio. **Panorama da literatura**. São Paulo: Nova Cultural, 1988, Coleção Literatura Comentada.

AGUIAR, Joaquim. **A poesia da canção**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1998.

AMARAL, Emília *et al.* **Novas Palavras: Português – Ensino Médio**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2003. Volume único.

ANTUNES, Arnaldo. Entrevista. Livro Aberto. **Revista bimestral de literatura**. Ano 2, n. 7 p. 16 - 17, mar / abr, 1998..

ARANHA, Maria Lúcia de. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARRUDA, José Jobson de A.; PILETTI, Nelson. **Toda a história: história geral e história do Brasil**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2005.

BITTENCOURT, Gilda Neves da Silva. **O Ensino de literatura no 2º grau: a ótica do professor e do aluno**. Niterói: Gragoatá, 1997. n.2, p. 259 -275.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura – formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BOSCO, Francisco. Por uma ontologia da canção: poema e letra. **CULT. Revista Brasileira de Literatura**, n. 49, ago. 2001.

_____. **Banalogias**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

BOSI, Alfredo. A interpretação da obra literária. **Céu, Inferno: ensaios de crítica literária e ideologia**. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades / Editora 34, 2003.

BOSI, Alfredo. Sobre alguns modos de ler poesia: memórias e reflexões. In: BOSI, Alfredo (org.). **Leitura de poesia**. São Paulo: Ática, 1996. p. 7- 48.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: bases legais**. Brasília – DF, 1999a. 188 p. v.1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394 / 96. In: **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: bases legais**. Brasília – DF, 1999b. v.1. 49-79.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília – DF, 1999c. v. 2. 132 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio: orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília – DF, 2002. 244 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília – DF, 2006. v.1. 239 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Língua Portuguesa: catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM / 2009**. Brasília – DF, 2008. 136 p.

CAMPOS, Augusto de. **Balanço da bossa e outras bossas**. 3ª reimpr. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Remate de males - Revista do Departamento de Teoria Literária**. Campinas, IEL / UNICAMP. p. 81-89, 1999ª.

_____. **O estudo analítico do poema**. São Paulo: Humanitas, 1999b.

_____. **Na sala de aula – caderno de análise literária**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.

CASTRO, Cláudio de Moura. Vestibulares indigestos. **Veja**, p. 21, mar. 2003.

_____. A culpa é do tataravô. **Veja**, p. 22 jun, 2005.

CAVALCANTI, Péricles. Livro Aberto. **Revista bimestral de literatura**. ano 2, n. 7, p. 14-15. mar/ abr. 1998.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 2. ed. São Paulo: Atual, 2005. Volume único.

CÍCERO, Antônio. Livro Aberto. **Revista Bimestral de Literatura**. ano 2, n.7, p. 8-9 mar/ abr. 1998.

COHEN, Jean. **Estrutura da linguagem poética**. São Paulo: Cultrix, 1978.

CORDEIRO, Euda de Araújo. A recepção de textos literários por alunos da 1ª série do ensino médio. **Graphos: revista da Pós-Graduação em Letras**. João Pessoa, Idéia, p.39-54, 2003.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, Nelson Barros da. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONÍSIO, Ângela, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 107 – 121.

CULLER, Jonathan. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

EVANGELISTA, Aracy A.; M. BRANDAO, Heliana Maria; MACHADO, Maria Zélia V. (orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ELIOT, T. S. **De poesia e de poetas**. Tradução de Ivan Junqueira. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FARACO, Carlos Alberto. **Português: língua e cultura**. Curitiba: Base, 2003. Volume único.

FERRAZ, Eucanaã (org.). **Letra só; Sobre as letras / Caetano Veloso**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005. Coleção como usar na sala de aula.

FONSECA, Heber. **Caetano, esse cara**. 4. ed. Rio de Janeiro: Revan, 1995.

FREDERICO, Enid Yatsuda; OSAKABE, Haquira. **Orientações curriculares do ensino médio: literatura**. Universidade Estadual de Campinas, 2000.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 1997.

GIRARDI, Giovana. Música para aprender e se divertir. **Nova Escola**. São Paulo, Abril, ano 19, n. 173, p.55-57, jun/jul. 2004.

GREIMAS, A. J. *et. al.* **Semiótica narrativa e textual**. São Paulo, Cultrix, 1977.

GULLAR, Ferreira. **Sobre arte sobre poesia (uma luz do chão)**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

HEGEL, G. W. Friedrich. Tradução de Álvaro Ribeiro. **Introdução à vida e obra de Hegel**. Lisboa: Guimarães Editores, 1993. p. 536-567.

INFANTE, Ulisses. **Textos: Leituras e Escritas**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2008. Volume único

KUNDERA, Milan. Tradução de Teresa Bulhões de Carvalho. **A insustentável leveza do ser**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

LEITE, Lígia Chiappini M. **Invasão da catedral: literatura e ensino em debate**. Porto Alegre – RS: Mercado Aberto, 1983.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).

LIVRO ABERTO. **Como é mpb... como é poesia**. Editorial. Revista Bimestral de Literatura. ano 2, n. 7, mar/abr.1998.

LOPES, Edward. **Metáfora: da retórica à semiótica**. 2. ed. São Paulo: Atual, 1987.

MAIA, João Domingues. **Português**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2008. Volume único.

MAGNANI, Maria do Rosário M. A leitura escolarizada. In: **Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MELLO, Thiago de. Livro Aberto. **Revista bimestral de literatura**. ano 2, n.7, p. 11, mar/abr. 1998,.

MONTEIRO, José Lemos. **A Estilística: manual de análise e criação do estilo literário**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MORIN, Edgar. **Amor poesia sabedoria**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NICOLA, José de. **Português: ensino médio**. São Paulo: Scipione, 2005a. v.1.

_____. **Português: ensino médio**. São Paulo: Scipione, 2005b. v. 2.

_____. **Português: ensino médio**. São Paulo: Scipione, 2005c. v.3.

OLIVEIRA, Solange Ribeiro de. Introdução à melopoética: a música na literatura brasileira. In: OLIVEIRA, Solange Ribeiro *et al.* **Literatura e música**. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2003. p. 17-48.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Coordenadoria de Ensino Médio. **Referenciais curriculares para o ensino médio da Paraíba: linguagens, códigos e suas tecnologias**. João Pessoa – PB, 2007. 304 p. v.1.

PARRA, Nélío. **Técnicas audiovisuais de educação**. 2. ed. São Paulo: Edibel, s/ d.

PAZ, Octavio. **Signos em rotação**. Tradução de Sebastião Uchoa Leite; organização Celso Lafer e Haroldo de Campos. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

PEREIRA, Camila. 103 milhões de livros didáticos. **Veja**, São Paulo, Abril, ano 42, nº 11, p. 118-122, 18 mar. 2009.

PERRONE - MOISÉS, Leyla. **Inútil poesia de Mallarmé**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

PIGNATARI, Décio. **O que é comunicação poética**. 8. ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2004.

PINHEIRO, Hélder. Literatura no ensino médio: uma hipótese de trabalho. In: DIAS, Luís Francisco (org.). **Texto, escrita, interpretação: ensino e pesquisa**. João Pessoa: Idéia, 2001.

PINHEIRO, Hélder (org.) **Pesquisa em literatura**. Campina Grande: Bagagem, 2003.

_____. **Poesia na sala de aula**. 2. ed. revista e ampliada. João Pessoa: Idéia, 2002.

_____. **Poesia na sala de aula**. 3. ed. revista e ampliada. Campina Grande: Bagagem, 2007.

PINHEIRO, Hélder. Teoria da literatura, crítica literária e ensino. In: PINHEIRO, Hélder; NÓBREGA, Marta (Orgs.). **Literatura: da crítica à sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2006. p. 111-126.

POUND, Ezra. **A arte da poesia: ensaios escolhidos**. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1991.

PROENÇA FILHO, Domício. **A linguagem literária**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990.

RANGEL, Egon de Oliveira. Material adequado, escolha qualificada, uso crítico. In: CARVALHO, Maria Angélica F. de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 102 – 107.

RECTOR, Mônica. **Para ler Greimas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, s/d.

REIS, Carlos A. dos. **Técnicas de análise textual: introdução à leitura crítica do texto literário**. Coimbra: Livraria Almeida, 1976.

RENNÓ, Carlos. Poesia literária e poesia de música: convergências. In: OLIVEIRA, Solange Ribeiro *et al.* **Literatura e música**. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2003. p.49 - 71.

RIBEIRO NETO, Amador. Uma levada maneira: no ar, poesia e música popular. **Conceitos. Revista da Adufpb – JP**, João Pessoa – PB, p. 21 – 27, nov. 2000.

RIFFATERRE, Michael. A significância do poema. **Cadernos de Textos do Mestrado em Letras – Semiótica Poética**. João Pessoa, n. 2, p. 95-122, 1989.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Literatura / ensino: uma problemática**. São Paulo: Ática, 1981.

RODRIGUES, Antônio Medina. Entre a voz e a letra. **Livro Aberto. Revista bimestral de literatura**. ano 2, n.7, mar/ abr. p. 20-24, 1998.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

RODRIGUES, Nelson Antônio Dutra. **Os estilos literários e letras de música popular brasileira**. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

ROXO, Roxane. Livros em sala de aula - modos de usar. In: CARVALHO, Maria Angélica F. de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 98-101.

SARMENTO, Leila Lauar; TUFANO, Douglas. **Português: literatura, gramática, produção de texto**. São Paulo: Moderna, 2004. Volume único.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar**. Recife: Programa de Pós-Graduação da UFPE, 2005.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A M.; BRANDAO, Heliana Maria; MACHADO, Maria Zélia V. (orgs.) **A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 17-48.

SOUSA, Roberto Acízelo de. Teoria da literatura. In: JOBIM, José Luís. (org.). **Palavras da crítica**. Rio de Janeiro: Imago, 1992. p. 367-370.

STAIGER, Emil. **Conceitos fundamentais de poética**. Tradução Celeste A. Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

SUZIGAN, Maria Lúcia Cruz. *Música para aprender e se divertir*. In: **Nova Escola**. São Paulo: Abril, ano XIX, nº 173, junho / julho, 2004, p.55 – 57.

TAKAZAKI, Heloísa Harue. **Língua Portuguesa: ensino médio**. São Paulo: IBEP, 2004. Volume único.

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

_____. **Livro Aberto. Revista bimestral de literatura**. ano 2, n. 7, mar/abr. 1998. p. 10-11.

TERRA, Ernani; NICOLA, José de. **Português de olho no mundo do trabalho**. São Paulo: Scipione, 2004. Volume Único. Coleção de olho no mundo do trabalho.

TOBIAS, Jose Antônio. **Historia da educação brasileira**. 3. ed. São Paulo: IBRASA, 1986.

VELOSO, Caetano. Um Sonho. Intérprete: Caetano Veloso. In: **Cê**. Universal Music, 2006, CD, Faixa 11.

VELOSO, Caetano. Queixa. Intérprete: Caetano Veloso. In: **Cores, nomes**. PHILIPS, 1982, CD, Faixa 1.

VILLAÇA, Alcides. Literatura na escola. In: HUBNER, Regina Maria *et al.* **Língua Portuguesa**. São Paulo: FDE, 1998. p. 95-102. Série Diário de Classe, n. 3.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins (org.). **Escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 49-58.

WISNIK, José Miguel. **Sem receita – ensaios e canções**. São Paulo: Publifolha, 2004.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1998.

ZÓBOLI, Gabriela. Práticas de ensino: subsídios para a atividade docente. 7.ed. São Paulo: Ática, 1996.