

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ANA LÚCIA COLODETTI GADA

**A CANÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

MARINGÁ-PR

2005

ANA LÚCIA COLODETTI GADA

**A CANÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá, para obtenção do grau de Mestre em Letras, Área de Concentração: Estudos Lingüísticos.

Orientador: Prof. Dr. Renilson José Menegassi

MARINGÁ-PR

2005

AGRADECIMENTOS

- ♪ Deus, autor da grande obra da minha vida;
- ♪ Jesus, principal embasamento teórico de quem busco exemplo para a prática da minha vida;
- ♪ Nossa Senhora, Mãe protetora que, nas maiores dificuldades, sempre me acolheu no silêncio do seu coração;
- ♪ Meu pai e minha mãe, a quem o Pai muito bem escolheu para confiar os meus cuidados enquanto estou aqui na terra;
- ♪ Minhas filhas amadas, Marianna e Lígia, que souberam compreender os momentos de privação da minha companhia durante esta caminhada;
- ♪ Renilson, bússola que orientou a chegada ao porto e com quem foi possível aprender a importância da objetividade para ser feliz na vida;
- ♪ Renilson, Sônia e Luiz Carlos, minha banca de Exame de Qualificação, que, com as contribuições de seus conhecimentos, tornaram possível a execução desta obra a “oito mãos”;
- ♪ Andréia e Marlene, funcionárias do PLE, que, carinhosamente, passaram todas as informações técnicas necessárias para a realização desta dissertação;
- ♪ Colegas de mestrado, em especial Marilice e Wilsilene, que sempre estiveram mais próximas, por todos os momentos que compartilhamos;
- ♪ Meus amigos que, com toda a certeza, destinaram muitos momentos de oração para me ajudar a “acabar logo”;
- ♪ Todos aqueles que, sabendo eu ou não, me incentivaram para chegar até aqui e até me substituindo em tarefas para que eu pudesse ocupar o meu tempo com o meu trabalho;
- ♪ A todos vocês...

o meu muito obrigada e as minhas orações.

"...Aquele que põe a mão no arado e olha para trás, não é apto para o Reino de Deus."

Lucas 9, 62

TABELAS

Tabela 1 - Distribuição das canções e atividades desenvolvidas nas quatro séries da coleção “Português: linguagens”.	56
Tabela 2 - Resumo das canções e autores na coleção “Português: Linguagens” e classificação quanto à integridade do texto.	85
Tabela 3 - Resumo numérico da coleção “Português:linguagens”.	86
Tabela 4 - Distribuição das canções e atividades desenvolvidas nas quatro séries da coleção “A palavra é sua”.	90
Tabela 5 - Resumo das canções e autores na coleção “A palavra é sua” e classificação quanto à integridade do texto.	111
Tabela 6 - Resumo numérico da coleção “A palavra é sua”.	112
Tabela 7 - Resumo comparativo das duas coleções.	113

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - ABRINDO AS CORTINAS	9
O CENÁRIO DA PESQUISA	11
CAPÍTULO 1 - O ELENCO DE APOIO	15
1.1- Apresentação	15
1.2- O Ensino de Língua Materna	15
1.3- Gêneros Textuais	19
1.4- A Canção	26
1.5- A Leitura	29
1.6- O Livro Didático	43
CAPÍTULO 2 - O ELENCO PRINCIPAL	52
2.1- Apresentação	52
2.2- Coleção “Português: Linguagens”	52
2.2.1 Atividades de leitura	56
2.2.2 Atividades de gramática	66
2.2.3 Atividades de leitura e gramática	72
2.2.4 Comentários sobre a coleção “Português: Linguagens”	85
2.3- Coleção “A palavra é sua”	88
2.3.1 Atividades de leitura	91
2.3.2 Atividades de gramática	98
2.3.3 Atividades de leitura e gramática	105
2.3.4 Comentários sobre a coleção “A palavra é sua”	111
2.4- Confrontando as duas coleções	113
CONCLUSÃO - CERRANDO AS CORTINAS	116
BIBLIOGRAFIA	124
ANEXOS	129

RESUMO

O objetivo deste trabalho é olhar criticamente para as canções contidas nas duas coleções mais utilizadas na rede de ensino público/privado, para a disciplina de Língua Portuguesa, no ano letivo de 2004, na cidade de Maringá-PR, e para as propostas de exercícios que os autores das coleções dos livros didáticos apresentam para esses textos, destinados, na sua grande maioria, ao desenvolvimento da leitura. A pesquisa parte da hipótese de que as canções são pouco exploradas pelos autores de livros didáticos. Com suporte teórico na Linguística Aplicada, os critérios utilizados para as análises são o contexto e o uso das canções com as questões que as acompanham, visando propiciar a reflexão e a interação no ato da leitura. Os resultados apontam que a canção é uma fonte riquíssima para o ensino e aprendizagem da língua materna. Enquanto gênero textual, porém, o seu uso fica limitado, uma vez que os autores, ao levarem-na para o livro didático, desprezam a linguagem musical que também compõe o gênero e não exploram abundantemente o texto verbal através das questões, descaracterizando o gênero canção. Além disso, a pesquisa apontou que as canções analisadas são um material escolhido de acordo com a idade dos alunos leitores e advindo de compositores renomados da música popular brasileira, que, no momento de sua criação, preocuparam-se com a junção e a perfeita correlação e interação das linguagens que compõem as canções. Apesar de contemplarem suas produções com a canção, o caráter pragmático das mesmas não é abordado. O desconhecimento da linguagem musical associado à obrigação de cumprir a sugestão dos PCNs em relação à diversidade dos textos, é fator determinante da inclusão de canções no livro didático, sem a clara preocupação em explorá-las e tratá-las como tal. Contemplar em suas produções CDs, fitas ou qualquer material audiovisual que acompanhassem os livros serviria para complementar a exploração do gênero canção, facilitando o trabalho do professor com a linguagem musical.

Palavras-chaves: leitura, canção, gênero textual, livro didático, ensino.

ABSTRACT

Songs from two collections, extensively read during the scholastic year 2004 in Maringá PR Brazil, and the exercises forwarded by the authors for the development of reading by students are critically analyzed. Research hypothesis suggested that the songs were only slightly explored by the textbook's authors. Based on Applied Linguistic theory, criteria for analysis consist of the songs' context and their use, coupled to the questions suggested for the reflection and interaction during reading. Results show that the song is one of the richest sources for learning and teaching the mother tongue. However, as a textual genre, its use is somewhat restricted since the authors shun the accompanying melody, part and parcel of the genre, when they included it in the textbook. Further, since the authors do not exploit sufficiently the verbal text by questions, they de-characterize the song genre. Research has also shown that the songs have been selected according to the readers' age bracket. Actually they hail from renowned composers in Brazilian Popular Music who, at the moment of their composition, were concerned with the perfect relationships and interactions between the song's different languages. Although the song's production and the song are hinted upon, their pragmatic traits are not deployed. Lack of knowledge of musical language and the mandatory injunction to satisfy the Brazilian Curriculum Parameters with regard to text diversity have constituted the determining factor that led the textbook authors to include the songs as a mere obligation without a true concern in exploring them entirely as such. The inclusion of CDs, tapes and other audiovisual aids in textbook production shall be a help in the exploration of the song genre and shall facilitate the teacher's job with musical language.

Key words: reading; song; textual genre; textbook; teaching.

INTRODUÇÃO

ABRINDO AS CORTINAS

O ser humano é eternamente mutável e, por isso, está em constante evolução, nos níveis biológico, social, mental, psicológico e espiritual. Ao olhar a história, é possível perceber-se o esforço do homem no sentido de se comunicar através das mais variadas linguagens existentes, na tentativa de acompanhar a mutação inerente ao seu ser, que leva a essa evolução.

A educação, preocupada em também acompanhar essa evolução do ser, torna-se um sistema em constante transformação, pois é algo que provém do homem e destina-se a servi-lo. Portanto, é imprescindível que também seja mutável. Essa mutabilidade, necessária à sua evolução, é um dos fatores que desencadeiam e alimentam o surgimento das várias propostas pedagógicas do sistema educacional.

Um dos documentos oficiais que atualmente regem o sistema educacional brasileiro é os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL,1998), produzido pelo governo federal para orientar os trabalhos dos ensinos fundamental e médio. Um outro, o Programa Nacional do Livro didático – PNLD (BRASIL, 2003), seleciona e encaminha os livros didáticos a serem utilizados nas escolas.

Assentado, basicamente, nos pressupostos teóricos interacionistas desses dois documentos, o ensino de língua materna também vem procurando se adequar numa tentativa de acompanhar todo esse processo evolutivo. No Brasil, desde os anos 90, a proposta interacionista vem sendo adotada na educação. Suas principais características são a reflexão e a construção do conhecimento. Dentro desse propósito e como conteúdo integrante da disciplina de Língua Portuguesa, está contemplada a leitura - seu aprendizado e desenvolvimento - tendo como objetivo maior a formação do homem crítico.

Na busca de contribuir com a construção desse cidadão crítico, é que aparece, na escola, o livro didático, como um recurso auxiliar – muitas vezes único – destinado a colaborar com a tarefa do professor, figura imprescindível no processo de ensino e aprendizagem. Os PCNs recomendam que os livros didáticos de Língua Portuguesa contemplem uma grande diversidade de gêneros textuais, inclusive a canção, a fim de enriquecer e oferecer ao aluno as mais diversas experiências de leituras e vivências do mundo. Por isso, a preocupação dos autores desses livros em inserir variados gêneros textuais em suas produções tem aumentado consideravelmente.

A experiência como professora de Educação Artística com habilitação em Música, há mais de vinte anos em salas de aula de escolas públicas e privadas, desde a pré-escola, passando pelo ensino fundamental e médio, a convivência com professores de Língua Portuguesa dentro de uma proposta de trabalho interdisciplinar, bem como um prévio contato com coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa que contemplavam canções como textos destinados à leitura, estimularam-me a estudar, aprofundar e descobrir um pouco mais sobre a abordagem desse gênero textual no livro didático de Língua Portuguesa.

Dessa forma, propus-me a olhar criticamente para esses textos que aparecem nos livros didáticos de Língua Portuguesa destinados às quatro últimas séries do ensino fundamental e para as propostas de exercícios que os autores apresentam para esses textos que são destinados, na sua grande maioria, ao desenvolvimento da leitura.

Minha pesquisa resultou nesta dissertação que está subdividida em dois capítulos além desta introdução em que apresento o cenário da pesquisa com os meus objetivos, bem como as perguntas que me impulsionaram à busca desses objetivos, como foram coletadas as informações para este trabalho e os momentos em que fui definindo os critérios para sua realização.

No primeiro capítulo exponho os conceitos de gênero textual, canção, leitura e livro didático, que são os elementos que compõem este trabalho, baseados nos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada. Os autores discutidos, a meu ver, vêm ao encontro das perguntas que busco responder, por oferecer um suporte para alicerçar as minhas prováveis respostas. Os PCNs e o PNLD foram importantes para embasar a pesquisa e por isso seus principais conceitos são contemplados também nesse capítulo.

O outro capítulo é desenvolvido com a exposição do material analisado: as canções e os exercícios elaborados para as mesmas. Também faço comentários, reflexões e discussões, embasados nos conceitos teóricos expostos no capítulo anterior.

Finalmente, passo às conclusões e nelas apresento sugestões que possam vir a contribuir com um melhor aproveitamento desse material didático. As referências utilizadas fazem o fechamento do trabalho.

O CENÁRIO DA PESQUISA

Apresento ao meu leitor, neste momento, todo o “pano de fundo” sobre o qual essa pesquisa foi realizada e as “personagens” que atuaram em “palco” e nos “bastidores”, formando todo o “elenco” que atua nessa peça. Permito-me fazer essa analogia dada a minha formação, o tema objeto central da pesquisa e o contexto da mesma.

Adoto essa postura, não simplesmente como um exercício de estilo, mas com um propósito dissertativo que entendo como válido. Enquanto uma pesquisadora formada em Educação Artística, faço a minha escolha lexical de acordo com a competência lingüística que me é peculiar. Tomo a liberdade, portanto, de fazer analogias entre os termos lingüísticos e utilizar termos artísticos como metáforas, recurso auxiliar para o estabelecimento do vínculo entre os paralelos que vão constituir toda esta dissertação.

Assim, inicio esta pesquisa, comparando-a com uma peça teatral, cujo tema é “A canção no livro didático de Língua Portuguesa”.

A primeira personagem que apresento é a música: mais antiga forma de expressão entre os homens. Há 40.000 anos, usavam-na para comunicar-se com os deuses; há 10.000 anos, aprenderam a construir flautas a partir de orifícios de ossos; há 4.000 anos, os egípcios já usavam instrumentos musicais de corda, sopro e percussão. “Arte das musas” entre os gregos antigos, dominava a vida religiosa, estética, moral e científica. O próprio termo empregado para designar um homem educado e distinto era “homem musical”. Os gregos atribuíam a ela uma origem divina. Todas as mitologias são ricas em lendas relativas à música, como o mito de Orfeu, que simboliza a potência conquistadora, sobre-humana da música. Como atividade nobre para educar a mente e o espírito, mais antiga do que a linguagem ou a arte, ela teve seu significado ligado às noções míticas da “Harmonia das Esferas”.

A música é a linguagem do sentimento ou da espiritualidade; é a evocadora mais poderosa da nossa vida. Constitui uma forma particular do pensamento, sendo talvez a arte mais complexa e universal. É também a mais pura e a mais cristalina de todas as artes. Atinge, em primeiro lugar, o coração e só depois o cérebro que pensa e escolhe, usando para tal a metade direita, ou seja, a sede das emoções. Os sons que saem de uma orquestra ou de uma laringe perfeita nada são se não houver espírito para compreendê-los, alma para interpretá-los e coração para senti-los (MENUHIN & DAVIS, 1981).

É uma linguagem que possibilita ao ser humano comunicar-se, verbal e extra-verbalmente, expressar seus sentimentos e emoções, relacionar-se com os seus semelhantes

e interagir com o mundo. Como parte integrante da língua, é um instrumento de comunicação, interação e ação social, através do qual o homem cria, sente, atua sobre o mundo e deixa que o mundo também atue sobre ele.

Pela música é possível desenvolver no indivíduo habilidades motoras, rítmicas, sensoriais e cognitivas. Por ela e com ela se pode cantar, tocar, dançar, ouvir, emocionar-se, aprender e ensinar. Ela está presente, circundando a vida do homem em todas as esferas de sua atuação: no trabalho, no lazer, em casa e na escola.

Particularmente na instituição escola, destinada à formação, organização e aquisição do saber, a música se torna um meio precioso e eficaz do processo ensino e aprendizagem. A escola de hoje vem se preocupando com as maneiras e as formas de melhor fazer circular esse saber. Para tanto, vem se esforçando na busca de recursos diversos que acompanhem o avanço tecnológico e o progresso do mundo.

Apesar de todo esse esforço, já é fato que o principal instrumento didático utilizado em salas de aulas atualmente, e que também tem se esforçado para acompanhar essa evolução, ainda é o livro didático - ator principal desta peça. Também já é fato a preocupação dos autores das coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa em contemplar, nas suas produções, textos de diversos gêneros recomendados pelos PCNs, inclui a canção – personagem central interpretada pelo livro didático.

O gênero canção, segundo os PCNs, é considerado um gênero textual literário de natureza oral, destinado a colaborar com a exploração da leitura e produção de textos no processo de ensino e aprendizagem de língua materna. Sua composição envolve três elementos: um lingüístico – o verbal – e dois outros extralingüísticos – a melodia e o ritmo – não-verbais. Exatamente por conter na sua estrutura essas duas linguagens, pode proporcionar ao aluno um universo muito amplo de exploração. Acredito que seu uso nas salas de aula pode contribuir muito com o processo de ensino e aprendizagem. Porém, esse uso é ainda bastante limitado.

No dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999), a canção recebe as seguintes definições: 1. “Designação comum a diversos tipos de composição musical, popular ou erudita, para ser cantada; 2. Composição escrita para musicar um poema ou trecho literário em prosa, destinada ao canto, com acompanhamento ou sem ele”. Como pode ser depreendido dessas definições, o termo canção tem um alcance bastante amplo, contemplando, assim, tanto o aspecto textual, quanto musical. Neste trabalho, opto por utilizar esse termo – canção – o mesmo adotado pelos PCNs, para me referir ao diálogo letra e melodia, embora, em muitos

livros didáticos sejam encontradas várias outras denominações, como será observado posteriormente.

A rica estrutura da composição da canção instigou-me a elegê-la como uma das “personagens principais” desta peça, por acreditar que esse material riquíssimo, ainda pouco explorado, oferece grandes possibilidades que podem estar escondidas. Elas podem surgir no momento em que o professor, que geralmente é o mediador entre o livro didático e o aluno leitor, entra em atuação, como coadjuvante.

A hipótese de que as canções são pouco exploradas pelos autores de livros didáticos que se propõem a contemplá-las em suas coleções, justifica a realização desta pesquisa e leva-me a alguns questionamentos:

- As propostas de utilização das canções apresentadas pelos autores de livros didáticos propiciam a ampla exploração que esse gênero oferece para o desenvolvimento da leitura?;

- As canções escolhidas pelos autores são adequadas às séries, idade dos alunos leitores e unidades onde estão inseridas no livro didático?;

O meu objetivo geral, ao refletir sobre essas perguntas, é investigar como as canções no livro didático são exploradas enquanto gênero textual utilizado para o desenvolvimento da leitura. Dessa forma, pretendo contribuir, inclusive através de sugestões, com os estudos sobre o desenvolvimento do leitor no ensino fundamental.

Com o objetivo maior de contribuir com os estudos sobre a formação do leitor, neste trabalho proponho-me a:

- refletir sobre a adequação da escolha das canções em relação à série, idade dos alunos leitores e às unidades onde estão inseridas no livro didático;

- verificar se as canções são uma fonte de desenvolvimento de leitura no livro didático;

- buscar hipóteses que possam explicar e/ou esclarecer melhor o tratamento que os autores reservam para o gênero canção em seus livros.

Acredito que, a esta altura, meu leitor deve estar se questionando: mas qual será esse livro didático que foi analisado e como se deu tal escolha?

Passo agora para o relato das histórias dos “bastidores” dessa trama toda.

A música, especificamente a canção apresentada como primeira personagem dessa peça, aparece também nas coleções de livros didáticos destinadas a serem utilizadas nas 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries do ensino fundamental, nas aulas de língua portuguesa.

A opção por coleções destinadas a essas séries se deu por considerar ser esse o período em que mais se utiliza um livro específico para cada disciplina a ser trabalhada. Nas primeiras quatro séries do ensino fundamental, é muito comum a escola adotar um livro ou outro material didático que contemple todas as disciplinas. Em se tratando do ensino médio, o material didático adotado, geralmente, vem em forma de apostilas montadas, muitas vezes, pela própria escola, com um fim específico: o Concurso Vestibular. Dessa forma, achei mais coerente e compatível com todas as propostas e objetivos a serem atingidos com este trabalho a opção por coleções que fossem específicas para a utilização do ensino de língua materna.

Iniciei, assim, uma pesquisa junto às escolas de 5^a a 8^a séries da cidade de Maringá-PR, para saber, dentre elas, qual era o livro de Língua Portuguesa mais adotado no ano letivo de 2004. Para levantar as informações, utilizei uma lista fornecida pelo Núcleo Regional de Educação de Maringá (NRE), responsável pela distribuição e controle dos livros didáticos, destinados a essas séries. De posse dessa lista e de uma outra também fornecida pelo NRE, que continha o telefone de todas essas escolas, passei a confirmar a adoção dos livros, confrontando as informações das duas listas.

Os resultados dos primeiros “atos” dessa trama são apresentados em forma de tabelas, “figurino” que considero adequado às leituras dessas informações e pertinente ao objetivo a que se propõe. O levantamento resultou num total de 48 escolas com 17 diferentes coleções e 3 apostilas adotadas por elas (Anexos 1 e 2).

Conforme pode ser observado nos Anexos 1 e 2, as coleções que ocupam os dois primeiros lugares somam um percentual de 43,8% do total das 17 coleções, uma mostra representativa das escolhas. Esse aspecto quantitativo levou-me a optar pelas duas coleções mais adotadas: “Português-Linguagens” (CEREJA & MAGALHÃES, 1998) e “A Palavra é Sua” (CORRÊA & LUFT, 2000) como material a ser analisado. Também fica bem evidenciado que os livros didáticos são adotados quase que exclusivamente pelas escolas públicas, com as escolas da rede particular adotando, preferencialmente, apostilas.

De posse dessas informações, passei a refletir sobre os conceitos teóricos que embasam este trabalho e se comportam como atores e personagens coadjuvantes, completando todo o elenco dessa peça.

CAPÍTULO 1

O ELENCO DE APOIO

1.1- Apresentação

O objetivo deste segundo capítulo é apresentar os fundamentos teóricos e seus pressupostos que serviram para dar suporte ao meu trabalho de pesquisa.

A analogia do nome do capítulo aqui é bastante pertinente, destarte, sem os esclarecimentos dos conceitos de gêneros textuais, canção, leitura e livro didático não seria possível a concretização da pesquisa realizada. Selecionei, portanto, dentre os vários autores e pressupostos teóricos que definem e esclarecem esses conceitos, aqueles cujas idéias comungo e que considero mais coerentes e possíveis de serem aplicados na prática de sala de aula, à luz da Lingüística Aplicada.

Antes de iniciar as seções correspondentes aos assuntos que compõem este capítulo, faço uma pequena exposição de alguns pressupostos contidos nos PCNs, que, no momento, colaboram no caminho que o ensino da língua materna tem percorrido.

1.2- O Ensino de Língua Materna

Sendo os PCNs, atualmente, o documento oficial que direciona e propõe os conteúdos a serem desenvolvidos nas nossas escolas, inicio discorrendo sobre alguns de seus pressupostos.

Segundo estes, os objetivos do ensino fundamental – foco deste trabalho – centram-se na formação do cidadão crítico que seja capaz de: 1) posicionar-se de maneira responsável e construtiva nas diferentes situações do cotidiano; 2) conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sócio-cultural brasileiro; 3) perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente onde vive; 4) desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades cognitivas, físicas, afetivas e de relações interpessoais; 5) utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias,

interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; 6) questionar a realidade de forma a elaborar problemas, tentando solucioná-los, utilizando para isso, além do pensamento lógico, a criatividade e a intuição, selecionando procedimentos e avaliando a sua adequação (BRASIL, 1998, p. 7-8).

Dentre todos os objetivos propostos, esses foram selecionados por serem considerados mais apropriados para o caso específico deste trabalho.

Os PCNs preconizam que dominar a linguagem e a língua é condição de possibilidade de plena participação social do ser cidadão. Assim, deve ser objetivo da escola possuir um projeto educativo comprometido com a democratização cultural e social responsável por garantir aos alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários ao exercício da cidadania. Quanto menor for o grau de letramento de uma comunidade, maior é a responsabilidade da escola que deve se preocupar em oferecer, progressivamente, condições para o aluno ir se apropriando da língua e da linguagem.

Nessa perspectiva, língua é um sistema de signos específicos, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas, apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1998, p. 20).

Em se tratando do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, os PCNs fazem um breve histórico da situação educacional, esclarecendo que desde os anos 70 tem sido centro de discussões na busca da melhoria da qualidade de ensino. Afirmam também que o eixo dessas discussões centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos.

Até o início dos anos 80, acreditava-se que a valorização da criatividade seria condição suficiente para desenvolver a eficiência da comunicação e expressão do aluno. O ensino da gramática, orientadora do ensino de Língua Portuguesa, ainda parecia adequado. Porém, estudos desenvolvidos a partir dessa década, por uma Lingüística independente da tradição normativa e filológica, a partir de noções sobre variação lingüística e psicolingüística, entre outras, vieram possibilitar avanços na área de educação e psicologia da aprendizagem e dar novos rumos ao processo de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa.

Dessa forma, a razão de ser das propostas de leitura e escrita passa da simples decodificação à compreensão ativa, da produção de textos para correção à interlocução

efetiva e o objetivo das situações didáticas, agora, é levar os alunos a pensar sobre a linguagem para compreendê-la e utilizá-la de maneira apropriada a situações e propósitos definidos.

A proposta interacionista de ensino passa a ser a vigente no processo educacional brasileiro a partir dos anos 90. Interagir através da linguagem agora significa que, ao produzir um discurso, aquele que se utiliza da linguagem para tal, passa a fazer escolhas, conscientes ou inconscientes, de acordo com as situações de interlocução, sempre pensando naquele a quem se dirige, de que forma e em que contexto histórico. A proposta interacionista contida nesse documento tem suas origens em Bakhtin, um dos pensadores da linguagem que propõe uma relação dialógica para a utilização da língua.

Bakhtin (1992, p. 113) afirma que “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros”, e prossegue:

A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.) (BAKHTIN, 1992, p. 112).

Assim, a interação se dá a partir das finalidades e intenções do locutor e dos conhecimentos que este acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, ao organizar seu discurso. Este é manifestado lingüisticamente através do texto, que passa a ser definido, portanto, como sendo a manifestação lingüística do discurso. O texto é resultado do discurso, podendo ser possível afirmar, então, que o discurso é o processo que resulta no produto texto.

Consideradas todas as suas condições de produção, contexto sócio-histórico e todo o alcance de compreensão e interpretação que permitem, o texto passa a ser, então, a unidade básica e objeto de estudo no processo de ensino e aprendizagem de língua materna.

Segundo os PCNs, “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos as quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p. 21).

Os PCNs definem gêneros como “determinados historicamente constituindo formas relativamente estáveis de enunciados disponíveis na cultura” e ainda trata os gêneros como

uma “família de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas” (BRASIL, 1998, p.21- 22).

E alertam para a necessidade da definição de gênero:

Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas (BRASIL, 1998, p.23).

Em relação aos textos didáticos, e ao olhar para o aluno do terceiro e quarto ciclos (5ª a 8ª séries), visto como um indivíduo entrando na adolescência, é recomendável que se tenha o cuidado de levar em consideração o seu comportamento, o conjunto de valores e a forma de interação social.

É consenso, que independente da época e contexto a que se refira, entre os adolescentes sempre é possível observar um comportamento diferenciado que é próprio deles. Dessa forma, é preciso considerar o fato de que desenvolvem um conjunto de valores que atuam como forma de identidade, tanto no que diz respeito ao lugar que ocupam na sociedade e nas relações que estabelecem com o mundo adulto, quanto no que se refere a sua inclusão no interior de grupos específicos de convivência. Esse processo, naturalmente, tem repercussão no tipo de linguagem por eles usada, com a incorporação e criação de modismos, vocabulário específico, formas de expressão etc. São exemplos típicos as falas das “tribos” - grupos de adolescentes formados em função de uma atividade (surfistas, skatistas, funkeiros etc.).

É possível, assim, falar em uma linguagem de adolescentes, se se entender por isso não uma língua diferente, mas sim um jargão, um estilo, uma forma de expressão. Tal linguagem é apropriada e explorada pela mídia, como, por exemplo, em propagandas voltadas para jovens, em programas televisivos específicos, na fala de disc-jóqueis, nos suplementos de jornais, revistas e nos textos paradidáticos e de ficção para adolescentes (BRASIL, 1998, p. 46-47).

Todo esse processo de transformação da língua materna, mostrado através de alguns pressupostos contidos nos PCNs, revela a evolução no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Acredito que muitos elementos instigam e colaboram com essa evolução, entre eles, as escolhas discursivas que se tornam particulares, conforme pode ser

observado, a partir da idade, meio social e de comunicação do locutor, o que contribui para a organização do discurso em gêneros.

A concepção de texto enquanto discurso manifestado lingüisticamente e a sua classificação em gêneros, apontados pelos PCNs, são pressupostos provenientes do pensamento bakhtiniano.

Com o objetivo de buscar entender e aprofundar o conceito de gênero, é que passo à seção seguinte.

1.3- Gêneros Textuais

Para Bakhtin, gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, que, por sua vez, são trocas reais de informações entre interlocutores. Nestas definições do autor, é fácil perceber a relação dialógica que propõe para a utilização da língua. Para ele, essa utilização é feita através dos enunciados. Quando esses enunciados atingem um certo grau de estabilidade, constituem um gênero.

A estabilidade a que se refere Bakhtin é definida através de três elementos que compõem e se fundem no todo do enunciado: o conteúdo temático (o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero); o estilo (configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor, conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto, etc.); a estrutura composicional (estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero) (BRASIL, 1998, p. 21, apud BAKHTIN, 2000).

No caso específico da canção - objeto de estudo deste trabalho - é possível apontar esses três elementos, comprovando que se trata de um gênero, pois, possui um tema, um estilo bem marcado, em sua grande maioria, por textos narrativos e descritivos, e uma estrutura composicional constituída, basicamente, por letra e melodia. Lembro ainda que, de acordo com as peculiaridades de cada canção, marcada por esses elementos, sua utilização é definida por camadas específicas da sociedade, que fazem suas escolhas ao se apropriarem dela, como meio de interagir através da linguagem para se comunicar.

Neste momento, tomo a canção “Chopis centis” do grupo musical Mamonas Assassinas, contida no volume da 5ª série da coleção “Português: Linguagens” como exemplo apenas para apontar os elementos citados por Bakhtin: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo, lembrando que uma análise mais minuciosa será feita posteriormente nos próximos capítulos.

O conteúdo temático, conforme pode ser percebido, consiste no relato de algumas ações e hábitos do dia-a-dia de uma pessoa jovem, provavelmente do sexo masculino, pois, fala em “namorada”, utilizando-se para tal de um estilo que é característico dos jovens, marcado pela presença de variantes lingüísticas, isto é, modalidades regionais de nossa língua (p.ex. aipim - denominação para mandioca) e também pelas gírias que aparecem na canção (p.ex. rolezinho - dar uma voltinha). As expressões “di”, “a gente fomos” e “pra mode” também são variantes que marcam a posição sócio-cultural do indivíduo, fazendo parte do estilo.

CHOPIS CENTIS

Eu “di” um beijo nela
 E chamei pra passar.
 A gente fomos no shopping
 Pra “mode” a gente lanchar.
 Comi uns bicho estranho, com um tal de gergelim.
 Aié que “tava” gostoso, mas eu prefiro
 aipim.

Quanta gente,
 Quanta alegria,
 A minha felicidade é um crediário nas
 Casas Bahia.

Esse tal Chopis Centis é muito legalzinho.
 Pra levar a namorada e dar uns
 “rolezinho”,
 Quando eu estou no trabalho,
 Não vejo a hora de descer dos andaime.
 Pra pegar um cinema, ver Schwarzneger
 E também o Van Damme.

(Dinho e Júlio Rasec, encarte CD Mamonas
 Assassinas, 1995.)

A estrutura composicional da canção pode ser exemplificada pela associação da letra da música (texto verbal), com as marcas já citadas, com a melodia e o ritmo (texto não verbal), que são complementares do texto verbal, ou seja, um ritmo acelerado com acompanhamento de guitarra que também é uma “marca registrada” da juventude.

Essas características apontadas na canção escolhida mostram que esse gênero textual é de grande circulação social, uma vez que é divulgada pelos meios de comunicação social como rádio, TV etc. e sua aceitação e uso na sociedade vão se definindo e sendo marcados de acordo com a camada específica que faz suas escolhas, propiciando, assim, a circulação desse gênero nas várias camadas da sociedade.

A grande heterogeneidade dos gêneros discursivos também é contemplada no pensamento bakhtiniano.

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois, a variedade virtual de atividade humana é inesgotável e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial

a *heterogeneidade* dos gêneros do discurso (orais e escritos). (BAKHTIN, 1992, p. 279).

A heterogeneidade apontada por Bakhtin é tamanha que poderia nos levar a pensar na impossibilidade de se estudar um terreno comum para os gêneros do discurso. Porém, segundo o autor, não há porque minimizar essa heterogeneidade e a conseqüente dificuldade em definir o caráter genérico do enunciado.

O importante é considerar a diferença entre gêneros, conforme definição do próprio Bakhtin, entre primários, também chamados de simples, como por exemplo a réplica do diálogo cotidiano ou a carta pessoal, e secundários ou complexos, como por exemplo o romance, que pode, muitas vezes, englobar a réplica do diálogo cotidiano e/ou uma carta pessoal. Essa classificação dos gêneros se dá de acordo com as circunstâncias da comunicação em que aparecem. Assim, os gêneros secundários recebem essa denominação por aparecerem em circunstâncias de comunicação cultural mais complexas e evoluídas. São gêneros que absorvem e transmutam os primários, de todas as espécies, que são constituídos em situação de comunicação verbal espontânea.

Ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, os gêneros primários perdem sua relação imediata com a realidade existente e a dos enunciados alheios, transformam-se e adquirem uma característica particular.

A canção, no livro didático – tema principal desta peça – é um gênero textual secundário, segundo as definições de Bakhtin. Ela é assim classificada porque possui uma estabilidade, é um texto de circulação social com uma marca característica na camada da sociedade que a utiliza e sua temática e estrutura composicional também têm suas marcas bem definidas.

Marcuschi (2002) afirma que os gêneros textuais são fenômenos históricos vinculados à vida cultural e social e contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas cotidianas. Para o autor, eles não só surgem como se integram funcionalmente nas culturas onde se desenvolvem, e possuem a forte característica de funções comunicativas, cognitivas e institucionais muito mais do que peculiaridades lingüísticas e estruturais.

Ao evidenciar essas características do gênero, o autor enfatiza a importância do seu caráter de instrumento de linguagem como meio de comunicação e interação social, muito mais do que seu caráter lingüístico e estrutural. Defende que a definição formal de gênero não deve ser obstáculo para o seu uso como prática social.

O autor também se preocupa em dar uma breve definição da noção de gênero:

Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativa* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. [...] para a noção de *gênero textual*, predominam os critérios de *ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade*, sendo que os *domínios discursivos* são as grandes esferas da atividade humana em que os textos circulam. Importante é perceber que os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas. Gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos. (MARCUSCHI, 2002, p. 22-25).

Percebe-se que Marcuschi comunga com as idéias de Bakhtin e procura dar sua contribuição para justificar a classificação da canção como um gênero textual secundário. Novamente reporto-me à canção “Chopis centis” para ressaltar a aplicabilidade da definição de Marcuschi no gênero canção.

Acredito que essa canção bem exemplifica a noção de gênero textual enquanto um texto utilizado para retratar as características da vida diária, de grande circulação social (lembro que a canção foi muito tocada nos diversos meios de radiodifusão) e que o domínio discursivo foi marcado, principalmente, pela camada jovem da sociedade na qual circulou e foi aceita.

Neste momento, é possível que o leitor esteja questionando a possibilidade de estar havendo uma confusão de termos, pois, em alguns momentos há a menção do termo “gênero do discurso” e em outros “gênero textual”. Informo que não faço distinção dos termos em relação aos conceitos e afirmações feitas tanto para um quanto para outro, lembrando que uma primeira definição de discurso e texto já foi apontada quando discorrendo sobre os conteúdos dos PCNs e já ficou clara também a definição de texto como produto do discurso.

Considero pertinente trazer Garcez para colaborar com o raciocínio.

O texto é uma unidade lingüística, um exemplar concreto e único, o produto material de uma ação verbal, que se caracteriza por uma organização de elementos ligados entre si, segundo regras coesivas que asseguram a transmissão de uma mensagem de forma coerente. O discurso caracteriza-se por suas vinculações à situação, ou seja, exige a consideração de elementos extra textuais provenientes do contexto em que está inserido. Na formulação de um texto, os vários tipos de discurso identificam-se por configurações lingüísticas específicas e conjugam-se, funcionando de acordo com os objetivos a serem alcançados (GARCEZ, 1998, p. 66).

Sendo a canção considerada um gênero textual no livro didático, traz em si vários discursos, ou seja, enunciados estáveis. Por isso a utilização dos termos com a mesma intenção.

Meurer (2000, p. 150), ao refletir sobre gêneros textuais, também afirma que “tanto na forma oral como na escrita, os gêneros textuais são caracterizados por funções específicas e organização retórica mais ou menos típica. São reconhecíveis pelas características funcionais e organizacionais que exibem e pelos contextos onde são utilizados”. Lembra ainda que os gêneros textuais são formas de interação, reprodução e possíveis alterações sociais constituindo, ao mesmo tempo, processos e ações sociais e envolvendo questões de acesso (quem usa quais textos) e poder. Dessa forma, essa perspectiva de definição dos gêneros textuais permite ao autor propor que “existem tantos gêneros textuais quantas as situações sociais convencionais onde são usados em suas funções também convencionais” [...] “os gêneros textuais constituem textos de ordem tão variada quanto anúncios, convites, atas,[...] cartas, comédias, contos de fada, [...] letras de música (grifo meu) entre muitos outros” (MEURER, 2000, p. 151).

Prosseguindo em sua linha de pensamento, o autor afirma que essa gama toda de gêneros, conforme seus nomes indicam, são exemplares de gêneros textuais próprios porque cada um apresenta uma organização retórica individual típica e tem uma função peculiar, característica do gênero. “Além disso, constituem exemplares de gêneros textuais porque são usados em contextos sociais específicos, constituindo processos e ações sociais específicos e, portanto, práticas sociais específicas” (MEURER, 2000, p.151).

No que tange à canção, além dos autores citados até aqui, existem outros que também comungam com os princípios bakhtinianos, enquanto perspectiva de abordagem do gênero textual, que permitem olhá-la como um gênero textual com um papel social marcado.

Araújo (2000, p.187) é uma autora que tem bastante clara a noção de que embora existam muitas e diferentes definições de gênero textual, todas elas têm um ponto em comum. Em todas as circunstâncias, “gênero textual é visto como ação social que enfatiza as situações sociais recorrentes às práticas da vida cotidiana e seu uso para atingir propósitos retóricos particulares”. A autora tem bem clara também a noção de que os gêneros textuais não são estruturas rígidas; pelo contrário, são processos dinâmicos e mutáveis e, dessa forma, são também estratégias de respostas aos contextos sociais. Olhando para uma função mais pluralista, vê o conceito de gêneros textuais também relacionado à noção de textualidade, ou seja, “de que a língua usada nos textos – dentro de

um determinado grupo – constitui uma forma de comportamento social” (ARAÚJO, 2000, p. 187).

Dentro dessa pluralidade de definições, prossegue ainda a mesma autora, afirmando que o gênero textual pode também ser definido como “uma classe de eventos comunicativos cujos membros compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Tais propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva” (p. 188). Para ela, essa definição revela que “o traço definidor de gênero é o propósito comunicativo compartilhado pelos membros da comunidade onde o gênero é praticado” (ARAÚJO, 2000, p. 188).

Em relação à noção de gênero como classe de eventos comunicativos, é necessário atentar para o fato de que um evento comunicativo compreende “não somente o discurso e seus participantes, mas também o papel desse discurso e o ambiente de sua produção e recepção, incluindo suas associações históricas e culturais” (op. cit., p.188). Ao olhar para o gênero textual por essa perspectiva, Araújo (2000) deixa bem patente o papel do gênero textual não como um agente passivo, mas como um participante ativo na construção da sociedade.

Mais uma vez, é possível perceber a caracterização da canção como um gênero textual de origem, circulação, utilização e prática social particularmente marcada por uma camada sócio-histórica específica.

Esse texto de uso social, ao ser transportado para o livro didático, sofre transformações que merecem um pouco de reflexão.

Ao refletir sobre a natureza dos enunciados que se constituem em gêneros: os textos orais e escritos, trago um outro “ator coadjuvante” que, a meu ver, também pode contribuir muito para um melhor entendimento e apreciação de toda essa trama.

Bronckart (1999, p.137) define a noção de texto como “toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário”. Continua seu raciocínio afirmando que, na escala sócio-histórica, os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em funções de seus objetivos, interesses e questões específicas; dessa forma, continua Bronckart, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de **gêneros de texto**).

Ao aprofundar seus questionamentos e estudos em relação aos gêneros textuais, esse mesmo autor aborda a distinção entre modalidades orais e escritas de produção de

textos. Quando se propõe a fazer essa distinção, deixa claro que, no plano exclusivo do contexto, cada uma dessas duas modalidades de texto por ele apresentadas possui características próprias e que um texto produzido, originalmente, em modalidade oral pode ser reproduzido pela escrita e vice-versa. Entretanto, entremeando esse pensamento, Bronckart (1999, p.186) faz um alerta importante ao ponderar que “a variante de modalidade se constitui apenas como um fator secundário de reforço e, conseqüentemente, os próprios termos ordem oral e ordem escritural deveriam ser abandonados, em proveito, talvez, de um retorno às noções bakhtinianas de *gêneros primários e secundários*”.

Esse autor discute também a forte influência que a situação de produção exerce sobre o texto e os cuidados ao se tratar um texto de modalidade oral quando transportado para a modalidade escrita e vice-versa. Deixa claro também que essa influência e possíveis alterações ocorridas em decorrência desse deslocamento se dão sobre o texto em seu conjunto e não sobre os tipos de discurso que constituem o texto.

Neste momento, é importante e oportuno transcrever, literalmente, alguns de seus pensamentos que considero pertinentes e que, mais tarde, vão ser de grande utilidade nas análises da pesquisa.

Na medida em que os textos orais são claramente evanescentes (*verba volant*), enquanto os textos escritos são acessíveis e avaliáveis, pode-se sustentar que um controle normativo mais importante se exercia sobre estes últimos e que, conseqüentemente, o léxico e as construções sintáticas dos textos escritos seriam geralmente mais “elaborados” que dos textos orais [...] Do mesmo modo, podemos sustentar que, devido à co-presença dos interlocutores e do caráter on-line e irremediável da produção oral, os textos que aí se originam caracterizam-se pela presença de múltiplas marcas dêiticas e, de modo mais geral, por uma estruturação de conjunto articulada (e dependente das) às propriedades da ação da linguagem em questão. Simetricamente, podemos dizer que, devido à ausência de interlocutores concretos e da possibilidade permanente de correções, de comparações, etc., os textos produzidos em modalidade escrita caracterizam-se por uma baixa presença de dêiticos e, de modo mais geral, por uma estrutura de conjunto que mostra uma grande autonomia em relação às propriedades da ação da linguagem em questão (BRONCKART, 1999, p.185-186).

Mais adiante continua seu pensamento: “O papel da modalidade escrita, portanto, não é o de deslocar as propriedades dos tipos na direção da autonomia (a modalidade oral deslocando essas propriedades na direção da interação), mas o de acentuar as propriedades específicas dos tipos, tal como foram descritos” (BRONCKART, 1999, p. 187).

Essa postura de Bronckart, ao pensar a situação de produção dos textos, classificando-os em de modalidade escrita ou oral quando de sua origem, é de suma

importância neste momento, se, conforme reflexões e afirmações anteriores, a canção, inicialmente, é um gênero textual de modalidade oral, produzida, na sua grande maioria, de maneira oral e destinada a ser executada, cantada e ouvida.

Por que vejo a necessidade de todos esses esclarecimentos sobre as várias abordagens, conceitos e classificações sobre gêneros textuais? A resposta para essa indagação pode ser plenamente dada pela enfática afirmativa de Cristóvão (2001, p.3), que, assentada, principalmente nos postulados teóricos de Bakhtin (1979; 1992) e Bronckart (1999), também concebe os gêneros como constituídos no decorrer da história humana e afirma que “o domínio dos gêneros se constitui como instrumento que possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com o texto”. A autora acredita que o domínio e a compreensão dos gêneros textuais e como utilizá-los pode auxiliar esses agentes produtores e leitores a “transferir conhecimentos e agir com a linguagem de forma mais eficaz” (CRISTÓVÃO, 2001, p.3).

Se os gêneros surgiram, conforme pode ser percebido, a partir das atividades humanas, e se, também já é sabido que o ser humano está em constante evolução, é possível afirmar que eles também se transformam e evoluem.

De grande eficácia se torna nesse momento um entendimento mais aprofundado desse gênero textual particularmente aqui em foco: a canção.

1.4- A Canção

Para esse estudo, trago Nelson Barros da Costa (2002, 2003), um pesquisador que também tem se preocupado com o tema aqui tratado. Porém, seus estudos passam por um caminho que se separa do tema aqui discutido por uma linha teórico-metodológica muito tênue.

Enquanto a minha preocupação é olhar de maneira crítica para a canção e as propostas de exercícios que os livros didáticos trazem para esse gênero textual, o pesquisador se preocupou em analisar como esse gênero é focado nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na mídia literária. Aproveito para trazer alguns dos conceitos que ele apresenta em dois de seus trabalhos por mim estudados que considero pertinentes.

Segundo Costa (2002):

*A canção é um gênero híbrido, de caráter **intersemiótico**, pois é resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a*

musical (ritmo e melodia). Defendemos que tais dimensões têm de ser pensadas juntas, sob pena de confundirmos a canção com outro gênero [...] Assim, a canção exige uma tripla competência: a verbal, a musical e a lítero-musical, sendo esta última a capacidade de articular as duas linguagens. [...] *canção é uma peça verbo-melódica breve, de veiculação vocal*. Essa veiculação deve se enquadrar nos cânones estabelecidos pela linguagem musical de determinada sociedade, isto é, deve obedecer a uma escala entonacional e a padrões rítmicos prévia e convencionalmente fixados. Enquanto objeto de uso (e de troca) de uma comunidade, naturalmente, essas balizas conceituais da canção são extremamente flexíveis. Amiúde, os padrões entonacionais, por exemplo, são colocados de lado em prol da letra e do ritmo, com é o caso do chamado *rap*. (p. 107)

Costa (2002) ainda defende a idéia de que não se deve olhar para a canção como um texto exclusivamente verbal e nem exclusivamente peça melódica, mas como uma junção dessas duas materialidades ou dessas duas linguagens. Por isso a necessidade da competência lítero-musical apontada por ele para se compreender a canção.

Outra idéia importante que este autor traz é a fronteira instável que na canção se coloca entre oralidade e escrita, afirmando que ela contém aspectos de uma e de outra em diferentes graus.

Esse assunto já foi brevemente citado aqui sob o enfoque de Bronckart (1999) e pode ser complementado segundo a ótica do compositor e lingüista Luiz Tatit (1996), para quem uma canção é uma fala camuflada em maior ou menor grau. Essa camuflagem consistiria na transformação dos contornos entonacionais da fala pela estabilização do movimento freqüencial de sua entoação dentro de um percurso harmônico, pela regulação de sua pulsação e pela periodização de seus acentos rítmicos.

Num outro momento, Costa (2003) define a canção brasileira como o que normalmente se chama MPB: Música Popular Brasileira. Esse é um rótulo que também considero importante ser aqui discutido, pois, o que comumente pode ser observado hoje em todo âmbito de circulação social onde a canção veicula, através dos diversos meios de comunicação, é a atribuição desse rótulo MPB à “mistura rítmico-sonora” que, às vezes, acaba por poluir nossa audição ao invés de agradar.

Segundo o dicionário Aurélio (1999), o adjetivo “popular” significa “Adj. 2 g. 1. Do, ou próprio do povo; 2. Feito para o povo; 3. Agradável ao povo; que tem as simpatias dele; 4. Democrático; 5. Vulgar, trivial, ordinário; plebeu.” Essa definição aplicada à música parece muito ampla, tendo em vista que, no caso do Brasil, formado por um “povo” tão heterogêneo, isso teria um alcance imenso e poder-se-ia cair, facilmente, no ditado popular “o que agrada a um pode não agradar a outro”.

O que importa no momento é a consciência de que, intuitivamente, o “povo” foi selecionando, escolhendo e definindo conforme seus próprios critérios, um tanto quanto difíceis de serem esclarecidos, o que é MPB ou não.

Importante esclarecer que, independentemente de pertencer e agradar a uma camada social ou a outra, a MPB se diferencia da música erudita, principalmente, pelo apego ou não, em maior ou menor grau à partitura musical. No caso da MPB, há uma maior liberdade e flexibilidade em relação ao grau de fidelidade que se tem à notação musical.

Deixo claro, após essas breves reflexões, que, para o caso específico deste trabalho, o essencial é pensar e entender a canção como um gênero híbrido e inseparável, resultante da união de duas linguagens: verbal e musical – abrangendo ritmo e melodia - e que essa canção também chamada de música é tudo o que o povo de cada camada social por onde ela circula elege como agradável e seu.

Adoto esta postura e este conceito na presente discussão porque, como o foco do trabalho são os livros didáticos mais adotados pelas escolas públicas e privadas da cidade de Maringá, dado bem abrangente, não seria coerente afunilar muito e aprofundar o conceito da canção popular brasileira.

De particular interesse para este trabalho é também o conceito de canção popular e seus elementos sob a ótica da pesquisadora e professora de música da Universidade de Uberlândia, Martha Tupinambá de Ulhôa, que afirma:

Na canção popular, melodia e letra interferem estreitamente uma sobre a outra. Existem elementos na letra, especialmente sua qualidade narrativa ou lírica, que conduzem a diferentes tipos de melodias: existem particularidades na melodia, especialmente seu contorno melódico e tipos de intervalos empregados que marcam o caráter da canção.(ULHÔA, 1999, p. 49).

e continua...

Melodias populares são “música cantável”, em segundo lugar, emergem de uma “matriz oral” conectada à voz cantante e a um sentido de prazer primário. [...] a melodia é o fio condutor que identifica uma canção ou uma música popular. Quando esta música tem uma letra, temos que às vezes cantarolá-la para poder descrevê-la ou lembrá-la. As letras das canções são feitas para serem cantadas, adquirindo um sentido somente quando uma voz transforma seus versos em canto. A melodia está geralmente associada à voz humana, pensamos nela em termos do som contínuo do canto. O canto por sua vez utiliza a linguagem verbal, cujos componentes mínimos são as vogais e consoantes. Um canto feito somente com vogais entoadas numa linha melódica contínua produz uma

melodia no seu estado mais próximo da sensibilidade humana. [...] Na concepção brasileira da canção, a melodia é o ponto de partida para a composição, sendo o acompanhamento rítmico e harmônico elementos do suporte melódico. (ULHÔA, 1999, p. 50).

Diante de todos os conceitos e reflexões trazidos até agora, fica fácil conceber a canção como um gênero textual - e que é assim denominada pelos PCNs - embora muitos a tratem, em suas coleções didáticas, como letras de música ou simplesmente poema, desprezando o caráter híbrido que contém, na sua estrutura, composicional, as linguagens verbal e musical, com uma função social nitidamente marcada, inclusive, pela forma como veicula na sociedade e que, atualmente, é contemplada nos livros didáticos.

Por todas as características citadas, o seu vínculo com o ensino da leitura é bastante forte, pois pode proporcionar várias formas de se ler, já que é composta por duas linguagens distintas, mas, que se completam e se identificam em alguns pontos. E é sobre essas possibilidades de atuação desses “personagens” que começo a pensar agora.

Depois do breve esclarecimento do conceito da personagem canção, passo, então, à reflexão sobre os conceitos de leitura.

1.5- A Leitura

O objetivo desta seção é apresentar os conceitos teóricos de leitura, selecionados para fundamentar todo o trabalho da análise realizada, que será apresentada posteriormente.

Quando iniciei o trabalho de seleção e busca de teóricos que pudessem me auxiliar, pude perceber que os poucos estudiosos que se propuseram a refletir sobre o gênero canção, especificamente no contexto escolar, apoiaram-se em teorias e conceitos olhados sob o foco da Análise do Discurso, conforme pode ser comprovado através dos conceitos e posturas de alguns teóricos apresentados na seção anterior. Acredito que isso se deva ao fato de o gênero ser de caráter intersemiótico e a Análise do Discurso francesa oferecer algum material sobre esse tema. A Literatura também já serviu de subsídio para pesquisadores que se propuseram a análises de canções construídas sobre poemas como os de Vinícius de Moraes e Carlos Lira que, além de músicos, são também poetas.

No caso do presente trabalho, tomo a liberdade de me apropriar de apenas alguns conceitos e teóricos que se fizerem necessários, extraídos dessas duas correntes teóricas: a

Análise do Discurso e a Literatura. Quero deixar claro que o foco do meu interesse é a leitura, sob o prisma da Linguística Aplicada, portanto, é dela que começo a falar agora.

Comumente, tem-se o hábito de definir de imediato o conceito daquilo de que se está falando. Não é de meu interesse e nem de minha pretensão dispende grande parte do meu trabalho discorrendo sobre o conceito de Leitura, visto que vários autores conceituados já o fizeram de maneira brilhante. Porém, considero importante trazer esses pensadores para atuarem comigo nessa trama a que me propus.

Quando se trata de conceitos e significados, o primeiro lugar a que se recorre é ao dicionário. Segundo o Dicionário Aurélio (1999), ler é:

Ler [Do lat. Legere.] **V. t. d. I.** Percorrer com a vista (o que está escrito) proferindo ou não palavras. 1. Percorrer com a vista (o que está escrito) proferindo ou não as palavras, mas conhecendo-as. 2. Pronunciar em voz alta; recitar (o que está escrito). 3. Ver e estudar (coisa escrita). 4. Perceber (sinais, signos, mensagem) com a vista ou com o tato, compreendendo-lhes o significado. 5. Observar (algo, ou certos sinais, características, etc.), percebendo, intuindo ou deduzindo a significação; decifrar ou interpretar o sentido de: 6. Adivinhar, predizer dessa maneira. [...] 12. Ver as letras do alfabeto e juntá-las em palavras, repetindo-as mentalmente ou em voz alta.

Conforme é possível perceber, esse conceito de leitura é tratado como um ato mecânico, pois, o autor põe um limite ao ato da leitura, no momento em que se satisfaz com a seguinte acepção: “percorrer com a vista o que está escrito, proferindo ou não palavras, mas, conhecendo-as”. Ou ainda, na acepção 2: “Pronunciar em voz alta; recitar (o que está escrito). Ou seja, em todas as suas afirmativas, atribui, exclusivamente ao texto todo sentido, desprezando o que vai além dele.

É interessante lembrar que essa concepção de leitura como decodificação vem imperando há algum tempo em nossas escolas, embora muito esforço venha sendo feito na tentativa de ampliá-la. Será que ler é só isso? É sobre o que me proponho a continuar refletindo.

Em se tratando de leitura dentro do processo de ensino e aprendizagem, várias correntes teóricas têm se preocupado em definir e estudar a leitura: a Psicolinguística, a Sociolinguística, a Análise do Discurso, a Literatura, a Linguística Aplicada, entre outras.

Minha opção foi pela Linguística Aplicada, por considerá-la a que mais vem ao encontro das possíveis respostas às perguntas que nortearam e me incentivaram a tratar do tema da canção no livro didático de Língua Portuguesa.

Início trazendo o conceito geral de leitura apresentado por Leffa (1996, p. 10), para quem ler é olhar uma coisa e ver outra; a leitura é um processo de representação e “Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos”. Num sentido mais restrito e aprofundando, esse conceito afirma que, no processo de leitura, contrastam-se duas definições antagônicas: ler é extrair significado do texto e atribuir significado ao texto.

Smith (1999, p. 107), após demonstrar em seu livro “Leitura Significativa” que a leitura como decodificação em som não funciona, traz um conceito “técnico e imponente”, como ele mesmo define de que a “leitura é extração de informações do texto”. Conforme o próprio autor, esta definição é um pouco mais clara do que a anteriormente apresentada por ele – a da leitura como decodificação – “mas, ainda ignora grande parte do problema”. Ao prosseguir em suas reflexões pondera que “leitura é fazer perguntas ao texto escrito. E a leitura com compreensão se torna uma questão de obter respostas para as perguntas feitas” (SMITH, 1999, p. 107).

Uma outra pesquisadora, Solé, define a leitura como um “processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer (obter uma informação pertinente para) os objetivos que guiam sua leitura” (1998, p. 22).

Dando sua contribuição, Scliar-Cabral (1986, p.8) afirma que leitura é um processo psicolinguístico complexo que, numa definição elegante e simples, consiste em atribuir significação aos sinais escritos. Porém, ao continuar seu raciocínio, a autora e também os outros teóricos já mencionados reconhecem que todas essas definições de leitura são restritas, limitadas, apresentam erros e problemas, e, por isso, continuam aprofundando suas reflexões. E, no aprofundamento dessas reflexões, novos conceitos e elementos surgem da necessidade de preencher as lacunas dessas definições.

O que é possível afirmar, por enquanto, é que, ao refletir sobre os conceitos desses primeiros teóricos aqui apresentados, concebo a leitura como um processo em que se extrai e se atribui significados aos textos, numa possível tentativa de responder perguntas anteriormente formuladas, com o objetivo de satisfazer necessidades, fazendo interagir, nesse processo, texto e leitor. Diante disso, prossigo, então, em busca de outros conceitos.

Começo pela definição de extração de significados.

Novamente recorro a Leffa (1996) que, ao afirmar que “ler implica significado”, também compara o texto com uma mina e o leitor com o explorador que vai, “persistentemente”, explorando sua riqueza – o significado. “Essa leitura extração de significado está associada à idéia de que o texto tem um significado preciso, exato completo, que o ‘leitor-minerador’ pode obter através do esforço e da persistência. Como o

texto contém o significado, esse texto precisa ser apreendido pelo leitor na sua íntegra” (LEFFA, 1996, p. 12). Leffa ainda afirma que na extração de significado ocorre um processo ascendente de leitura.

Contrariamente, na atribuição, a origem dos significados não está no texto, mas, no leitor. Nesse caso, “A leitura é um processo descendente; desce do leitor ao texto” (LEFFA, 1996, p. 15).

Ainda sobre a atribuição de significados,

A visão da realidade provocada pela presença do texto depende da bagagem de experiências prévias que o leitor traz para a leitura. O texto não contém a realidade, reflete apenas segmentos da realidade, entremeados de inúmeras lacunas, que o leitor vai preenchendo com o conhecimento prévio que possui do mundo (LEFFA, 1996, p. 14).

Esses conceitos de extração e atribuição de significados aos textos, explicitados com outros recursos léxicos, também fazem parte do pensamento e da concepção de leitura de Solé (1998, p.22), quando afirma que o processo de leitura envolve um leitor ativo que “processa e examina o texto”. Solé também se posiciona dizendo que o “leitor constrói o significado do texto” e aqui faço um paralelo com o que Leffa define como atribuição. Comparo a afirmação da autora de que “a leitura é um processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita” (SOLÉ, 1998, p. 23), com o conceito de extração apresentado por Leffa (1996), segundo o qual o texto fornece os elementos para a compreensão.

Colomer & Camps (2002), também preocupadas com a leitura, ao discorrerem sobre seu processo, reconhecem duas linhas – uma ascendente e outra descendente – na relação texto e leitor e afirmam:

As duas formas de proceder, de baixo para cima e de cima para baixo, são englobadas na idéia básica de que, quando uma pessoa lê, parte da hipótese de que o texto possui um significado e busca-o tanto através da descoberta de indícios visuais como da ativação de uma série de mecanismos mentais que permitem atribuir-lhe um sentido, isto é, entendê-lo. O que o leitor vê no texto e o que ele mesmo traz são dois subprocessos simultâneos e em estreita interdependência. Essa visão do processo constitui o que se chama de modelos interativos de leitura (2002, p. 31).

Concluem, ainda, afirmando que:

De forma claramente distanciada da recepção passiva envolvida na concepção da leitura como processamento ascendente, nos modelos interativos o leitor é considerado como um sujeito ativo que utiliza

conhecimentos de tipo muito variado para obter informação do escrito e que reconstrói o significado do texto ao interpretá-lo de acordo com seus próprios esquemas conceituais e a partir de seu conhecimento do mundo (2002, p. 31).

Diante das definições e do modo como se processa a leitura, nessa interação entre leitor e texto, ficam evidentes algumas condições necessárias ao leitor, enquanto sujeito ativo desse processo, para que o processamento da leitura ocorra de maneira positiva e satisfatória.

Um elemento que aparece explícito no texto de Colomer & Camps (2002), imprescindível para o ato da leitura, é o conhecimento de mundo, também chamado de conhecimento prévio, por outros teóricos.

Kleiman (1989) define conhecimento prévio como tudo o que o leitor já sabe e utiliza para a compreensão de um texto, todo o conhecimento adquirido ao longo de sua vida.

É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (KLEIMAN, 1989, p.13).

Solé (1998, p. 91), ao defender a idéia da necessidade de motivação para o ato da leitura, refere-se ao conhecimento prévio como um meio de incentivá-la quando afirma que “trata-se de conhecer e levar em conta o conhecimento prévio das crianças com relação ao texto em questão e de oferecer a ajuda necessária para que possam construir um significado adequado sobre ele.”

Taglieber & Pereira (1997) também ressaltam a presença e necessidade do conhecimento prévio no processo de ensino e aprendizagem da leitura, ao destacar o papel importante que ele desempenha na aquisição de novos conceitos:

O tipo de conhecimento prévio e a bagagem experiencial que o aluno possui ao se deparar com uma situação de aprendizagem são muito importantes no processo de aquisição do novo conhecimento. É necessário que ele tenha pelo menos alguns esquemas, isto é, algum conhecimento prévio sobre o assunto para ancorar os novos conceitos e para a aprendizagem poder se realizar de maneira eficiente.(1997, p. 74).

Acredito que está claro o conceito de leitura enquanto um processo em que dois movimentos essenciais à interação – texto e leitor – aparecem: a extração e atribuição de significados e a imprescindível presença do conhecimento prévio.

Embora eu ainda não tenha abordado neste trabalho que, além de textos verbais, é possível ler e ensinar a ler textos não verbais, mais uma vez, devido ao tema desta dissertação, essa colocação é pertinente e necessária. Acredito que meus leitores já tenham antecipado essa leitura e que esse fato faz parte do “conhecimento prévio” que julgo possuírem. Mas, se isso não era um fato, a partir deste momento torna-se, pois deixo aqui registrada esta afirmativa.

Segundo a abordagem de leitura aqui discutida, nesse processo, que deve sempre ser prazeroso, há quatro etapas decisivas: decodificação, compreensão, interpretação e retenção.

Para refletir de maneira satisfatória e entender o que vem a ser cada etapa citada, permito-me, paralelamente a cada definição, cotejar cada etapa relacionada à leitura do texto verbal, com a leitura de textos não verbais – a linguagem musical no caso particular deste trabalho, por ser o seu tema central – conforme anteriormente apontado, através da canção que, como também já mencionado, apresenta na sua formação duas linguagens: a verbal (o texto escrito) e a musical (uma melodia e um ritmo).

Na visão de Menegassi (1995 p. 86), “a decodificação é a primeira das etapas, mas não de menor importância, uma vez que a partir da decodificação do signo lingüístico decorre todo o processo de leitura”.

A decodificação resulta do reconhecimento dos símbolos escritos e da sua ligação com um significado. Aqui podemos estabelecer o primeiro paralelo entre a leitura escrita e a leitura musical. A música também faz uso de símbolos escritos – a notação musical – que tem ligação com um significado: uma nota musical representa um tom. Da mesma forma que na leitura escrita da linguagem verbal, o simples reconhecimento de letras ou de notas musicais, no caso do canto, não implica em leitura ou em cantar.

Em uma segunda etapa, a leitura de um texto passa pela compreensão.

Smith (1999), ao abordar a importância da compreensão no processo de leitura, afirma que todos nós temos em nossas mentes uma teoria de mundo, de como é esse mundo e essa teoria é a base de nossa percepção e compreensão do mesmo. Mais adiante continua afirmando que “só posso encontrar o sentido do mundo considerando aquilo que já sei. Qualquer coisa que eu não pudesse relacionar com aquilo que já conheço – com

minha teoria de mundo – não faria sentido para mim. Eu ficaria perplexo”. (SMITH, 1999, p. 75).

O autor ainda propõe que essa teoria de mundo, que todo indivíduo tem, permite ao leitor fazer previsões e a relaciona com a compreensão:

Previsão é fazer perguntas – e compreensão é responder essas perguntas. Enquanto lemos, enquanto escutamos uma pessoa falando, enquanto vivemos, estamos constantemente fazendo perguntas, e se essas questões forem respondidas, se não ficarmos com incertezas, estaremos compreendendo. [...] A compreensão não é uma quantidade, é um estado – um estado no qual nenhuma questão fica sem resposta. Como a compreensão é um estado de incerteza zero, há, no final, somente uma pessoa que pode dizer se um indivíduo compreende algo ou não e essa pessoa é o próprio indivíduo. (SMITH, 1999, p. 78- 79).

Ao definir previsão e compreensão, Solé (1998, p. 107) afirma que “para estabelecer previsões nos baseamos [...] em aspectos do texto [...]: superestrutura, títulos, ilustrações, cabeçalhos, etc. e, naturalmente, em nossas próprias experiências e conhecimentos sobre o que estes índices textuais nos permitem entrever sobre o conteúdo do texto.”

Prossegue a autora:

As previsões podem ser suscitadas ante qualquer texto. Quando nos deparamos com uma narração ou com uma poesia, pode ser mais difícil ajustá-las ao conteúdo real, e por isso é importante ajudar as crianças a utilizar simultaneamente diversos indicadores – títulos, ilustrações, o que se conhece sobre o autor, etc. - assim como os elementos que compõem: cenário, personagens, problema, ação, resolução. (SOLÉ, 1998, p. 109).

Ela atribui a responsabilidade da compreensão aos leitores quando afirma que “os leitores é que são os próprios responsáveis por saber se compreenderam ou não um texto” (SOLÉ, 1998, p. 116).

Conforme pode ser percebido, Smith segue a mesma linha de raciocínio de Solé e, nesse sentido e perspectiva, Menegassi (1995) apresenta a seguinte definição em relação à compreensão:

Compreender um texto [...] é captar sua temática, é reconhecer e captar os tópicos principais do texto, é conhecer as regras sintáticas e semânticas da língua usada; é conhecer as regras textuais; é poder depreender a significação das palavras novas, é inferenciar [...] É na verdade ‘mergulhar no texto e retirar dele a sua temática, suas idéias principais’ (1995, p. 87)

Um outro elemento necessário à compreensão leitora aqui aparece: a inferência.

É possível afirmar, de acordo com as informações apresentadas, que o leitor é um indivíduo que possui sua teoria de mundo, o que faz com que adquira seu conhecimento sobre tudo o que o mundo lhe oferece, permitindo-lhe fazer previsões. Tudo isso contribui para que ele seja capaz de inferir sobre o texto, isto é, preencher as lacunas que o texto traz consigo, a fim de que a informação possa ser completada e o sentido construído.

Conforme afirmam Fulgêncio & Liberato (1996), no processo de leitura a compreensão não se dá apenas com os materiais que o texto oferece, pois, “quando lemos, não estamos jogando unicamente com aquilo que é expresso explicitamente, mas também com um mundo de informação implícita, não expressa claramente no texto, mas totalmente imprescindível para se poder compor o significado.” (FULGÊNCIO & LIBERATO, 1996, p.80- 81).

Sobre isto ainda ponderam:

A compreensão da linguagem é então um verdadeiro jogo entre aquilo que está explícito no texto (que é em parte percebido, em parte previsto) e entre aquilo que o leitor *insere* no texto por conta própria, a partir de inferências que faz, baseado no seu conhecimento do mundo. [...] Portanto o leitor deve acrescentar conhecimentos extras àquilo que vem dito literalmente. Essas informações fornecidas pelo leitor, apesar de não terem sido expressas explicitamente, são essenciais para a compreensão daquilo que o escritor quer comunicar. Esse processo de elaboração ativa de conhecimentos, a partir de relações que estabelecemos entre o que é dito e o que conhecemos anteriormente, é que é chamado de “inferência”. (FULGÊNCIO & LIBERATO, 1996, p. 28 - 29).

Goodman (1987, p. 17) também colabora para enriquecer o conceito de inferência quando, incisivamente, afirma que a inferência é um meio poderoso pelo qual as pessoas complementam a informação disponível, utilizando o conhecimento conceptual e lingüístico e os esquemas que já possuem. Ressalta ainda que os leitores “utilizam estratégias de inferência para inferir o que não está explícito no texto.”

Processo semelhante deve ocorrer quando se busca aprender uma música, ou seja, o processo inicial de identificação dos símbolos musicais no pentagrama, que dão o tom de cada nota, deve agora ser associado a outras informações que complementam a formação do contexto musical: tonalidade, andamento, sinais de expressão e dinâmica, estilo e gênero para ser compreendido. Nesse momento, o cantor está apto a identificar a temática do texto musical. É possível afirmar que ele está na etapa da compreensão da leitura musical.

Como foi dito no início, melodia e letra são componentes essenciais da canção, personagem principal deste trabalho. A intersecção dessas linguagens produz significado e poeticidade singulares, além de ser um objeto de conhecimento. Essa intersecção nos leva à terceira etapa do processo de leitura do texto da linguagem escrita e do texto musical: a interpretação. Inicialmente, no presente caso, volta-se para o texto da letra da música e, no segundo momento, para o processo musical propriamente dito: a interpretação da melodia, respaldada agora pela interpretação da letra e vice versa.

Novamente resgato o pensamento de Menegassi (1995, p.88), que propõe: “para que a interpretação ocorra é necessário que a compreensão a preceda, caso contrário não há possibilidades de sua manifestação. A interpretação faz uso da capacidade crítica do leitor, é o momento em que faz julgamentos sobre o que lê”.

Butlen (2003) também compartilha com esse raciocínio, ao ressaltar que a interpretação é a etapa que leva o leitor a questionar o escrito mais além do que uma primeira leitura:

A interpretação é especulativa, o leitor é colocado sob uma hipótese de leitura, sob uma maneira de compreender os símbolos, sob um modo de encarar as relações entre os personagens e de dar sentido a uma história. Para fazer isso, ele se empenha em mobilizar sua sensibilidade, seus conhecimentos, sua experiência, sua cultura. Ele acaba se posicionando em face dos textos. Interpretar é construir um ponto de vista a partir das questões que propõe toda obra a cada um de seus leitores (BUTLEN, 2003, p. 65).

No contexto da música, é nesse momento que o intérprete dá a sua colaboração, no sentido de fazer uma leitura para além daquilo que está escrito. Esses conceitos são válidos tanto para a leitura de um texto verbal quanto para a leitura musical.

Prosseguindo no paralelo entre os processos de leitura escrita e musical, comparando a interpretação da linguagem escrita com a linguagem musical, vem a contribuição das informações implícitas, tanto no texto quanto na música, que podem levar a uma infinidade de direções da interpretação, de acordo com a bagagem de cada um.

A última etapa vem a ser a retenção que, conforme o próprio nome diz, refere-se à capacidade de reter as informações mais importantes que ficam armazenadas na memória de longo prazo.

É importante ressaltar aqui que estas etapas, conforme nos alerta Scliar-Cabral (1986), não ocorrem separadas e isoladamente. Como pode ser depreendido de toda reflexão feita até aqui, elas tanto podem acontecer separadas quanto simultaneamente. Por

exemplo, a retenção do conhecimento resultante da leitura pode se dar no nível da compreensão ou da interpretação, dependendo dos objetivos que o leitor tem frente à leitura e/ou do próprio contexto onde a mesma acontece: leitura na escola... para a escola... que será objeto de minha discussão no momento da análise do livro didático, como parte integrante do cenário onde esta trama acontece.

Uma outra conclusão que tiro dessas reflexões é que o conhecimento prévio e as inferências podem ser necessários tanto para a etapa da compreensão quanto da interpretação; suas utilizações podem também se dar tanto para extrair significado do texto quanto para atribuir um significado, considerando um leitor que julga e analisa criticamente um texto.

Dessa forma, posso concluir que o sentido de um texto é construído, conjuntamente, através da relação texto e leitor.

Castello-Pereira (2003, p. 47) afirma que “o sentido não está no texto que é um veículo de comunicação entre autor e leitor, mas é sugerido pelo autor e constituído pelo leitor”. Nesse sentido, pode-se afirmar que: "A construção de sentido só é efetuada a partir do momento em que o leitor toma consciência da polissemia textual, isto é, a partir do instante em que observa que não há um sentido literal para o texto, mas sentidos marginais ao texto” (MENEGASSI, 2001, p. 328).

Dentro dessa mesma visão e através de uma metáfora, o autor ainda compara o texto a um rio que só existe porque há margens que o delimitam, também fazem parte desse rio, e podem ser vistas e observadas pelas pessoas de maneiras diferentes e por ângulos distintos, à luz de sua realidade. “O texto assemelha-se ao rio, seus sentidos são as margens deste rio. Todos os sentidos são possíveis, assim como só as margens são possíveis de serem alcançadas no rio” (MENEGASSI, 2001, p. 328). Para o autor o sentido literal, ou seja, o centro do rio, só existe a partir da institucionalização de um dado momento sócio-histórico. E conclui o seu raciocínio afirmando que ler é constituir e não reconstruir um sentido, uma vez que um texto não tem um sentido literal a ser reconstituído, mas sim, margens de sentido a se constituir. O sentido, empregado por um indivíduo que tem um destino singular, nasce, portanto, do trabalho que esse “fora-do-texto” (o leitor e a situação da leitura) assim definido opera, para além do sentido das palavras, do agrupamento das frases, sobre o texto. O sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação (p. 329).

Para Fulgêncio & Liberato (1996), este processo de construção dos sentidos é chamado de construção de pontes de sentido, que é quando o leitor se liga ao texto, dando sua contribuição com o “algo a mais” o “além do texto”.

Se o sentido é construído e a leitura é um dos caminhos pelos quais se pode chegar a um sentido, é possível afirmar que leitura é um processo que pode e deve ser ensinado e aprendido.

Aprender a ler, para Solé (1998), significa, entre outras coisas, encontrar sentido e interesse na leitura; considerar-se competente para realizar tarefas de leitura; ser ativo e ter objetivos para a leitura; auto-interrogar-se sobre conteúdos e sentir a experiência emocional e gratificante da aprendizagem.

A autora completa seu raciocínio afirmando que “aprender a ler requer que se ensine a ler” (p. 172) e que ensinar a ler é uma questão de compartilhar objetivos, tarefa e significados (p. 173). Ou ainda, “Ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas. Ler é sobretudo uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta. As crianças e os professores devem estar motivados para aprender e ensinar a ler” (p. 90).

Sabe-se que, para diferentes tipos de texto, há que se buscar diferentes estratégias de leitura e que elas também podem e devem ser ensinadas e aprendidas.

Serra & Oller (2003, p. 35), ao refletirem sobre as estratégias de leitura e a necessidade delas para a compreensão de um texto, deixam clara a importância da interação entre o texto a ser lido e o leitor, afirmando que essa interação é reforçada pela intencionalidade com que se lê. Chamam a atenção também sobre o papel regulador das estratégias na leitura e que elas devem ser consideradas como objeto de ensino e aprendizagem nos diferentes contextos lingüísticos, sejam da área de linguagem ou não.

Ao discutir os diferentes textos e as estratégias utilizadas para suas leituras, Solé (1998, p. 84) destaca não só a importância de o aluno ler diferentes “estruturas” textuais, mas também a importância de esse aluno estar consciente sobre o que irá ler, pois, em sua opinião, o fato de se saber, antecipadamente, o que vai ser lido, permite ao leitor esperar determinados conteúdos e não outros, atualizar certas estratégias e não outras, preparando-se para uma leitura mais ágil, produtiva e de melhor compreensão.

A autora continua suas reflexões apresentando vários tipos e gêneros de textos e agrupa-os de acordo com características semelhantes. Entre esses agrupamentos ela destaca o tipo “‘semiótico ou retórico poético’ (que agrupa a canção, a poesia, a prosa poética, o

slogan, a oração religiosa, o provérbio, o *grafitti*, textos que jogam com a brevidade, o ritmo e a íntima relação entre conteúdo e sua expressão)” (SOLE, 1998, p. 85).

Abro um parêntese neste momento para lembrar que Solé caracterizou a canção como um tipo de texto e eu a classifiquei como gênero textual - baseada nos conceitos bakhtinianos.

Solé (1998) termina seu pensamento afirmando:

O importante é que tanto os professores como os alunos saibam reconhecê-las, pois a estrutura do texto oferece indicadores essenciais que permitem antecipar a informação que contém e que facilitam enormemente sua interpretação – por exemplo, mediante as palavras-chaves (p. 86).

Geraldi (1993, p. 164), quando trata de “escolha de estratégias”, afirma que elas são construídas em função do que sentem, das razões e para quem dizer. Lembra também da importância em diferenciar as estratégias das modalidades escritas e orais.

Essa postura de Geraldi é de suma importância neste momento, uma vez que afirmei no início deste “ato” que a canção é um gênero textual de circulação social, que vai para a escola servir de material didático através do livro, mas que, conforme suas condições de produção, é uma modalidade oral, pois, em princípio, é feita para se cantar.

Smith (1999, p. 9) também dá sua contribuição para que seja possível entender o processo de se aprender a ler, afirmando que, na leitura, além dos olhos, estão envolvidos “também os mecanismos da memória e da atenção, a ansiedade, a capacidade de correr riscos, a natureza e os usos da linguagem, a compreensão da fala, as relações interpessoais, as diferenças sócio-culturais, a aprendizagem em geral”. O autor ainda nos alerta para o fato de que a disponibilidade de material interessante, que faça sentido para o aluno, e a orientação de um leitor mais experiente, como guia, também são requisitos para se aprender a ler.

Considero importante ressaltar a especial atenção que esse autor dá na sua obra para o que ele denomina de informação não-visual: todo tipo de informação necessária para o ato de ler que não depende dos olhos, ou seja, da informação visual para a construção do sentido. Fazem parte da informação não-visual, conforme Smith (1999), todos os elementos anteriormente discutidos como conhecimento prévio, inferências que o autor classifica como compreensão da linguagem relevante, conhecimento do assunto e uma certa habilidade geral em relação à leitura. O autor dá grande ênfase à importância da informação não visual, explicando o seu valor no processo de leitura: quanto menos

informações que dependem dos olhos tiramos, melhor a capacidade de compreendermos o que lemos, pois, segundo explica o autor, “há um limite da quantidade de informação visual com a qual o cérebro pode lidar” (p. 33). Um excesso de informação visual desprovida de informação não visual pode causar o que o autor denomina de visão túnel (p. 33-34) e ainda alerta sobre o risco que ela pode ser para a leitura.

E conclui com a afirmativa de que “a aprendizagem da leitura depende muito mais do que está por trás dos olhos do que dos próprios olhos” (SMITH, 1999, p. 98).

Fulgêncio & Liberato (1992, p. 32) discorrem a respeito da importância da informação não-visual e alertam sobre possíveis fracassos no aprendizado da leitura quando afirmam: “Assim, uma maneira de facilitar o aprendizado da leitura seria fornecer ao aluno textos cuja leitura não dependesse de informação não-visual que ele não possui. Isso inclui todo tipo de conhecimento prévio, lingüístico e não-lingüístico.”

Tomo a liberdade de incluir no “pacote” das informações não-visuais o sentido da audição e a habilidade de cantar. Segundo Siqueira (1999, p. 117), “a letra de música é o elemento lingüístico que, ao lado da melodia, elemento musical, compõe a canção”; como tal apresenta um recurso adicional na contribuição para a formação do conhecimento de mundo, elemento importante na etapa de interpretação dentro do processo de leitura. Exatamente por existir ao lado da melodia, pode propiciar ao aluno leitor diversas experiências, inclusive de formas não verbais de leitura. Há ainda a possibilidade de outros sentidos serem acionados no ato da leitura, como, por exemplo, a audição, uma vez que, além de ser lida e/ou cantada, também pode ser ouvida.

Sendo a canção a personagem central deste trabalho, julgo de grande importância considerar esse aspecto, por acreditar que ela em muito pode contribuir na construção dos sentidos no processo de leitura.

Entendo que esse lugar da canção pode ser estendido para todos os campos do conhecimento de aprendizagem, mas enfatizo aqui o seu papel, especificamente, na construção dos sentidos. Acredito que não sou uma voz ecoando no vazio, pois, essa universalidade do uso da canção pode ser vista nas posições de Chartier, Clesse e Hébrard (1996). Segundo eles,

Para compreender um texto, é necessário dispor de conhecimentos que ao mesmo tempo digam respeito a seu conteúdo e a seu modo de comunicação. [...] Para uma criança, os conhecimentos são, em primeiro lugar, construídos dentro da experiência do mundo no qual ela se move, age e fala com adultos e outras crianças (p. 115).

Mostrando bem a universalidade do uso da canção, os autores lembram ainda que é necessário familiarizar as crianças com os diferentes mundos das palavras, onde se incluem contos e **canções**, que freqüentemente vêm acompanhadas de imagens e músicas, mas que podem também existir nas palavras sozinhas.

Aqui vejo a canção enquanto um texto em um livro didático, o que não significa dizer que ela deva ser dissociada da sua música. É muito mais que isso, pois, na concepção de Nepomuceno (1999, p. 86), música é muito mais do que som agradável; é arte no sentido de que expressa um sentimento; é a expressão de um sentir e de um pensar. Portanto, se é a expressão de um sentir e de um pensar, pode ser e é traduzida em “palavras”, embora nem sempre pronunciadas. A música é muito mais do que combinação de sons. Seguindo a mesma linha de raciocínio, a autora é categórica ao afirmar que “música é linguagem porque transmite um estado da consciência, expressa e comunica idéias, tem determinada intencionalidade, é criativa [...] Como a fala, modifica-se através do tempo[...]” (p. 86).

Embora possa suscitar controvérsias e, dessa forma, muita discussão, vejo aqui mais um motivo para esse paralelo que venho tentando estabelecer e demonstrar neste trabalho.

Não bastassem esses argumentos, essa linha de raciocínio pode ser reforçada, mesmo que de forma indireta, pela argumentação de Souza (1999, p. 211), educadora musical para quem: “Se ouvir música é pressuposto para ler música, a recíproca, porém, não é verdadeira, pois ler música é ouvir música. Por isso, não tem sentido uma leitura musical que seja abstraída de seu conteúdo sonoro musical.”

Novamente insiro meu questionamento: se parto do pressuposto de que texto verbal está associado a um texto melódico (letra mais melodia igual canção), devo apresentar um sem apresentar outro?

Após todas essas reflexões que fiz, junto com o meu leitor, ao longo do desenrolar de toda esta trama, acredito que ficou claro (talvez até óbvio) que leitura se ensina e se aprende.

O ensino e a aprendizagem da leitura se dão em todos os ambientes e momentos da vida do ser humano. O indivíduo está, a todo momento, independentemente da sua vontade, exposto à leitura. Percebam, leitores, que estou aqui ampliando o conceito e o nível de atuação da leitura.

Afirmar, há algumas páginas, que é possível se ler textos verbais e não verbais. O que afirmo agora é um complemento dessa afirmativa anterior. Se a leitura é feita através

de textos verbais e não verbais, existem vários gêneros textuais a serem lidos, como por exemplo: jornais, livros, peças teatrais, canções, cartas, cartazes de rua, correspondência eletrônica (*e-mail*).

O que tem acontecido é que, por ser parte integrante, inerente à vida do homem, a escola, lugar onde se instituiu, oficialmente, o ensino e a aprendizagem da leitura, preocupou-se em utilizar esses textos para fazer circular o saber. Mas como isso se dá? Através de qual meio, qual o instrumento didático que a escola utiliza como veículo de circulação dos textos? Parto, então, através de reflexões, em busca dessa resposta, na próxima seção.

1.6- O Livro Didático

É de amplo conhecimento que é através do livro didático que os textos chegam até o aluno. Não só através dele, mas, hoje, ele é o instrumento mais utilizado pelo professor como material didático, ao lado do giz e do apagador.

Kaufman & Rodrigues (1993, p.44), pesquisadoras da leitura e da produção de textos na escola, avaliando o livro didático, afirmam que “estes materiais são produzidos para serem empregados de forma sistemática pelos alunos e pelo professor”, reconhecem também que selecionar os textos que vão para o livro é uma tarefa muito árdua e que implica em grande responsabilidade.

Fonseca & Fonseca (1977) alertam sobre a prática, bastante unilateral, da utilização de textos. Eles são muito claros ao afirmar:

Com efeito, ou encontramos uma utilização, já tradicional, do texto na sua função valorativa de exemplo, de objeto em relação ao qual o professor vai procurar despertar no aluno uma admiração ‘por encomenda’ (que pode visar o conteúdo, ou a forma, ou ambos); ou então dá-se ao texto uma função quase só ilustrativa, como forma de preencher uma determinada unidade temática, sendo escolhido e analisado praticamente só pelo seu conteúdo. (p.105).

Os mesmos autores continuam afirmando: “É tempo de refletir que a língua não é apenas um veículo de transmissão de conteúdos informativos: além de veículo de conteúdos de ordem vária, ela é também, e, sobretudo, a forma por excelência de integração ativa na comunidade” (*op. cit.* p.106).

Diante desses pressupostos, faz-se necessário que, na elaboração de um livro didático, a seleção de textos seja feita com muita cautela, com critérios previamente estudados e definidos, a fim de que os objetivos propostos sejam realmente atingidos.

Fonseca & Fonseca (1977) também afirmam que a seleção de textos é o instrumento mais utilizado na aula de Língua Portuguesa; ressaltam a importância de equilibrar a predominância do texto literário com outros tipos de textos, não presentes na seleção, incluindo os de produção do próprio aluno, posicionando-se contra o agrupamento dos textos, por unidades temáticas. Alertam ainda os professores sobre a importância de eles serem agrupados por “tipologia de discursos, ações e situações”. E explicam melhor sua posição:

Quando repudiamos, porque não essencial nas atividades da aula de língua materna, o desenvolvimento temático, referimo-nos, evidentemente, não tanto ao processo de agrupamento em si, mas, sobretudo à forma como é tratado, apenas como exploração dos conteúdos informativos que são veiculados através dos textos. Com a consciência do caráter não essencial dessa exploração apenas de conteúdos e, pelo contrário, do caráter essencial de uma sensibilização à forma de tratar lingüisticamente esses conteúdos, pode o professor utilizar o agrupamento temático de textos presente na seleta (enquanto não dispõe de outro), dando-lhe uma intencionalidade diferente, de muito maior eficácia didática (FONSECA & FONSECA, 1977, p. 126-127).

Existe uma categoria particular na qual se insere a canção que são os textos de “circulação social”. Eles podem ser definidos como textos que circulam e circundam o nosso universo social, o nosso mundo.

Marcondes, Menezes & Toshimitsu (2000), abordando o trabalho com textos de circulação social, afirmam que ele deve estar voltado para a plena leitura e compreensão dos mesmos, que é necessário refletir sobre as possibilidades de interpretação, o que vai além de simples análises de estruturas sintáticas e termos empregados.

E continuam...

Lamentavelmente, a escola costuma limitar-se à leitura de texto, prendendo-se à compreensão, à interpretação e à produção de redações. A interação com o interlocutor e a participação ficam ao abandono. No espaço fundamentalmente reservado para a formação de cidadãos, aprende-se a ler produzindo textos, deixando de discutir os efeitos sociais dos textos que estão na mídia (2000, p. 13).

Lembro, apropriadamente, que Kaufman & Rodrigues (1993, p. 49) já assumiam posicionamento semelhante. Segundo elas, o texto de circulação social, ao ser transposto

para o livro didático, corre o grande risco de cair na “escolarização” e acaba sendo utilizado em “atividades que contradizem, alteram ou desviam os propósitos que orienta a leitura destes textos fora da escola”. E terminam seu pensamento com o seguinte posicionamento: “acreditamos que o importante é não só a diversidade e a seleção adequada dos textos, mas principalmente como os usamos”.

Soares (2001), em um texto abordando diversos aspectos sobre a escolarização da literatura infantil e juvenil, tece uma série de comentários e críticas que considero bastante pertinentes ao meu propósito no presente trabalho. A autora discorre sobre o termo escolarização, mostrando o quão pejorativo se torna em algumas situações, e, de modo contrário, adquire uma conotação positiva quando se trata da escolarização da criança. Mas, sempre que esse termo é usado aliado a saberes e conhecimentos, adquire um aspecto negativo. E continua suas afirmações:

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que corporificam e formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um *espaço* de ensino e de um *tempo* de aprendizagem. [...] Assim, a escola é uma instituição em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categorias (idade, grau, série, tipo de problema, etc.), categorias que determinam um tratamento escolar específico (horários, natureza e volume de trabalho, lugares de trabalho, saberes a aprender, competências a adquirir, modos de ensinar e de aprender, processos de avaliação e de seleção, etc.). É a esse *inevitável* processo - ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e conseqüente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e seqüenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos – é a esse processo que se chama *escolarização*, processo *inevitável*, por que é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui (SOARES, 2001, p. 20-21).

Mais adiante, como conseqüência dessas reflexões, abre espaço para nos alertar e criticar essa relação “estrutura escolar e literatura” ao afirmar:

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. (É preciso lembrar que essa escolarização inadequada pode ocorrer não só com a literatura, mas também com outros conhecimentos, quando transformados em saberes escolares.) (SOARES, 2001, p. 22).

No caso do presente trabalho, o saber escolar ao qual estou me referindo é a canção, que faz parte dos textos que compõem os livros didáticos utilizados para o ensino e aprendizagem da língua materna. Assim, tudo que foi afirmado por Soares, em relação aos textos literários, pode também ser aplicado à canção.

O livro didático é, então, um meio através do qual o saber se “escolariza”. E, ao se analisar e refletir sobre o livro didático, é necessário passar pelos conceitos de adequação e inadequação. Fica evidente que há uma inadequação no uso de alguns textos no livro didático.

Acredito que essa inadequação, muitas vezes, decorre da proposta dos autores ao selecionar o material a ser incluído no livro didático. Em outras situações ela pode ocorrer no momento da utilização do material apresentado no livro didático pelo professor que, geralmente, dentro da escola é o mediador entre o aluno leitor e o livro.

Fulgêncio & Liberato (1996) vêm, novamente, contribuir com esta afirmativa quando esclarecem que é comum os livros didáticos dotarem-se de textos bem construídos em relação à forma, mas que se tornam difíceis no que diz respeito à significação, por exigir conhecimentos prévios que os alunos não possuem. Recomendam, dessa forma, que o autor do livro esteja atento ao conhecimento disponível ao leitor a que se destina, a fim de procurar adequar o texto a esse conhecimento. Exemplificando, se um texto requer um conhecimento prévio para a sua compreensão, e essa informação só é apresentada algumas páginas adiante no livro, fica claro que aquele texto não poderá ser compreendido pelo aluno ao qual o livro se destina (pelo menos não naquele momento), alertam finalmente.

Se o livro didático se preocupa em abranger diversos gêneros textuais, faz-se necessário que diferentes leituras possam ser oportunizadas para propiciar a compreensão dessa diversidade textual.

Será que uma carta deve ser lida da mesma maneira que uma bula de remédio? Ou uma peça teatral da mesma forma que uma tela de pintura?

Acredito que, se os autores dos livros didáticos se preocupassem com esse detalhe, já abordado anteriormente, a questão de adequação/ inadequação dos textos estaria parcialmente amenizada.

Uma última reflexão que pode ser feita com o intuito de auxiliar a compreensão da questão da adequação e inadequação dos textos no livro didático refere-se às perguntas que acompanham os textos.

Vários autores já se preocuparam com essa questão: Menegassi (1999, 2001), Taglieber & Pereira (1997), Cayser (2001), só para citar alguns como exemplo. Todos são da mesma opinião quando afirmam que, de uma maneira geral, as perguntas que acompanham o texto no livro didático, que, em princípio, deveriam servir para auxiliar e ser um possível caminho para a compreensão e interpretação, não desempenham esse papel. Na maioria das vezes, elas não contribuem para o auxílio ao leitor na construção dos sentidos do texto e acabam caracterizando-se como um “pretexto” para se ensinar alguma coisa.

Esse comportamento passa pela questão da concepção de leitura e, segundo Kleiman (1993):

Uma outra prática muito empobrecedora está baseada numa concepção da atividade como equivalente à atividade de decodificação. Essa concepção dá lugar a leituras dispensáveis, uma vez que nada modificam a visão de mundo do aluno. A atividade compõe-se de uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário. Isto é, para responder a uma pergunta sobre alguma informação do texto, o leitor só precisa o passar do olho pelo texto à procura de trechos que repitam o material já decodificado da pergunta. Por isso afirmamos que se trata de uma tarefa de mapeamento entre a informação gráfica da pergunta e sua forma repetida no texto. Essa atividade passa por leitura, quando a verificação da compreensão, também chamada, no livro didático de ‘interpretação’, exige apenas que o aluno responda a perguntas sobre informação que está expressa no texto (p. 20).

Nota-se que a autora foi muito clara ao afirmar que os livros didáticos, em sua grande maioria, abordam uma concepção de leitura somente como decodificação, dificilmente ultrapassando essa etapa da leitura, embora, muitas vezes, se coloquem dentro da proposta interacionista. Essa abordagem de leitura, verificada por meio de respostas a questões de múltipla escolha, segundo Cayser (2001, p. 29), levaria os alunos a conceberem o trabalho com a linguagem como uma espécie de imitação e não de reflexão e transformação.

Cayser (2001) ainda faz uma abordagem que permite complementar a análise de Kleiman, quando afirma que o que comumente se vê como prática pedagógica nas escolas é a “ausência de uma concepção interacionista de linguagem, o que, no que se refere à leitura, configura-se como um processo de construção de sentidos” (p. 28). O seu raciocínio é completado quando afirma que se verifica na escola uma prática de leitura como fetiche. A autora traz outro autor (RUIZ, 1988) que também realizou pesquisas sobre

livros didáticos e deixou claro que neles os textos são tratados apenas em sua função denotativa.

Outros autores ainda ressaltam a questão de os textos serem agrupados em unidades, ao se preocuparem com esta questão, lembram que, normalmente, o “texto principal de cada unidade é escolhido a partir do ponto gramatical a ser trabalhado ou da técnica de redação a ser aplicada” (CAYSER, 2001, p. 29), o que nos leva a recordar Fonseca & Fonseca (1977).

Um outro ponto que essa autora levanta é a questão de, muitas vezes, para não cansar o aluno na leitura, os livros didáticos trazerem textos reduzidos ou só apresentarem pequenos fragmentos o que, na visão dela, já seria uma interpretação de quem fez a redução do texto original.

Todavia, apesar de todas as críticas encontradas sobre a elaboração e utilização do livro didático, Silva (1998, p. 43) afirma que ele tornou-se um “mal necessário, [...] bengala, muleta, lente para miopia ou escora” para o professor, entre outros tantos atributos, em sala de aula. Esse autor faz um verdadeiro “vôo panorâmico” na história da educação brasileira e chega a algumas conclusões, que vêm auxiliar na compreensão da evolução do ser humano, citada na “abertura” desta “trama”, no sentido de que nos dá condições de entender um pouco como se deu essa evolução também em relação ao livro didático.

Para ele, a força do livro didático tem um marco histórico que data de 1966, quando, depois da revolução de 1964, acontece a assinatura do acordo MEC-USAID (*United States Agency International for Development*). A partir daí, o livro didático vai ganhando o estatuto de imprescindível, sendo maciçamente editado para que possa responder a uma demanda previsível, um mercado rendoso, lucrativo e certo. Silva (1998) ainda lembra que, historicamente, esse é o período em que predomina a pedagogia tecnicista, a opressão ao trabalho, a ausência de infra-estrutura para um ensino de qualidade e a redução considerável dos salários dos professores.

Ora, com todo esse “cenário” no “palco” da educação brasileira, o que resta ao professor senão agarrar-se ao único material que o governo lhe propicia, até porque é revertido em lucro para o próprio governo?!

Uma resposta a essa pergunta é dada por Silva (1998, p. 45), ao citar Geraldí (1987) que afirma que “os professores não adotam livros didáticos; eles são adotados pelos livros didáticos”.

Vê-se que há uma carência na infra-estrutura escolar observada pela ausência de bibliotecas e bibliotecários, falta de autonomia financeira para a escola investir em ambientes que promovam o estudo e a pesquisa e isso é reforçado na dependência que o livro didático gera, junto aos professores, decorrente das péssimas condições de trabalho, ao lado da falta de investimento em sua formação continuada (SILVA, 1998, p. 46).

Esse autor denomina esse fenômeno de “lógica circular” . E sobre isso continua afirmando:

Essa lógica afeta negativamente a própria *dialogicidade inerente ao ato pedagógico*, fazendo pensar que esse ato é sinônimo de seguir obedientemente, de ano para ano, as lições do livro didático. Finalmente, essa lógica estabelece uma seqüência padronizada de passos de aprendizagem, do tipo ler um texto, estudar o seu vocabulário, responder a um questionário e redigir (SILVA, 1998, p. 46).

Rodeado por essa esfera de críticas, certamente muitas delas já conhecidas, nunca é demais enfatizar que o livro didático é hoje o principal responsável pela escolarização do saber nas mãos do professor, que é quem realmente direciona e determina o ensino. “Nenhuma máquina, nenhum manual, nenhum livro didático pode substituir, nem mesmo virtualmente, as decisões tomadas pelo professor” (SILVA, 1998, p. 51).

Conforme pode ser observado, apesar de ter sido produto da pedagogia tecnicista, que, por sua vez, é fruto de uma história que se fez - e sempre se faz - através de uma luta política pela imposição do poder, o livro didático se faz cada vez mais presente em nossas escolas.

Conforme mencionado na apresentação deste trabalho, existe um documento oficial, o Programa Nacional do Livro didático (PNLD), que seleciona e classifica os livros que serão adotados e distribuídos para as escolas.

No caso específico desta pesquisa, as duas coleções que são objeto de análise recebem conceitos após serem avaliadas pelo PNLD. Por essa razão, considero importante terminar este capítulo resgatando um pouco de informações sobre como funciona esse programa do governo.

Segundo Batista (2003),

O PNLD é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC). Seus objetivos são a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro. Realiza-se por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao MEC e responsável pela captação de recursos para o financiamento de programas voltados

para o ensino fundamental. A fim de assegurar a qualidade dos livros a serem adquiridos, o Programa desenvolve, a partir de 1996, um processo de avaliação pedagógica das obras nele inscritas, coordenado pela **Comdipe** (Coordenação Geral de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos) da Secretaria da Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação (p. 25-26).

De maneira bem resumida, os professores de cada escola, após estudos das obras apontadas e classificadas pelo PNLD, escolhem o material didático a ser utilizado e, uma vez encaminhada essa escolha, recebem, da instituição governamental, os exemplares a serem distribuídos e utilizados pela escola.

Tendo em vista melhorar e facilitar os resultados dessa classificação dos livros didáticos pelo PNLD, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) publica, periodicamente, um Guia contendo as resenhas de todas as coleções analisadas, recomendando-as ou não e, para facilitar ainda mais a escolha, adota a seguinte convenção gráfica com estrelas:

*** - recomendados com distinção;

** - recomendados;

* - recomendados com ressalvas.

Em se tratando do caso específico do ensino de Língua Portuguesa e em relação ao livro didático, transcrevo alguns dos pressupostos contidos no PNLD.

De acordo com o Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro didático - PNLD-2004 (BRASIL, 2003, p.35) “o livro didático de Língua Portuguesa deve pautar-se pela clareza e correção, quer dos conceitos, quer das informações que transpõe”. Ainda, é importante que os livros didáticos “propiciem a reflexão também sobre as variedades regionais e sociais da língua, de maneira a situar a norma culta nesse universo heterogêneo de falares, que é o dos alunos” (idem, p.38). Continuando, o PNLD (BRASIL, 2003) ao alertar sobre a natureza do material textual do livro didático, ressalta que:

É indispensável que a coletânea, respeitado o nível de ensino a que se destina, ofereça ao aprendiz uma amostra o mais possível representativa desse universo [...] a escolha de um texto justifica-se pela qualidade da experiência de leitura que possa propiciar, e não pela possibilidade de exploração de algum conteúdo curricular. (idem, p.38).

O PNLD (BRASIL, 2003) ainda argumenta que “O conjunto de textos que um livro didático apresenta é um instrumento privilegiado – às vezes único – de acesso do aluno ao mundo da escrita”(p. 38). Em seguida, também recomenda que “os gêneros discursivos e os tipos de textos selecionados para o livro didático devem ser o mais diversos e variados

possíveis, manifestando também diferentes registros, estilos e variedades (sociais e regionais) do português.” (p.38).

Rojo (2003), docente e pesquisadora da área de ensino e aprendizagem de língua materna que já integrou a comissão de avaliação do PNLD, no artigo “O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5^a a 8^a séries)”, avaliou e discutiu algumas estratégias editoriais e didático-pedagógicas que o mercado editorial de livros didáticos de língua portuguesa vem adotando, a fim de fazer novas exigências da SEF/MEC para a compra e distribuição dos livros didáticos, em âmbito nacional, aos alunos do ensino fundamental. Após exposição de todo material, com apresentação minuciosa dos dados e reflexão a partir deles, concluiu com um comentário perfeitamente adequado para finalizar este capítulo, que serve como ponto de questionamento para o início do meu próximo ato:

Lidar com os aspectos discursivos dos textos em sua efetividade, reconhecer os interdiscursos e as diversas linguagens sociais presentes nos textos orais e escritos, encarar a fala oral pública como um objeto letrado sobre o qual a escola tem um papel, trabalhar as propriedades formais e estilísticas da linguagem em sua relação com o funcionamento dos textos e discursos são atividades – centrais, no processo de letramentos – que ainda estão longe da realidade dos livros didáticos que circulam na nossa rede pública hoje (ROJO, 2003, p.98-99).

É essa reflexão que convido agora os meus leitores a fazer junto comigo, a partir dos novos personagens que serão aqui apresentados.

CAPÍTULO 2

O ELENCO PRINCIPAL

2.1- Apresentação

O objetivo deste capítulo é apresentar uma análise descritiva das canções contidas nas coleções selecionadas, situando o contexto em que elas estão inseridas na estrutura dos livros, bem como as atividades que são propostas para o trabalho escolar com esse gênero textual. Apresento, ainda, tabelas que permitem uma fácil visualização, contribuindo para uma melhor compreensão.

2.2- Coleção “Português: Linguagens” (CEREJA & MAGALHÃES, 1998)

A coleção é composta por quatro volumes destinados às quatro últimas séries do ensino fundamental (5^a a 8^a séries). Foram analisados os exemplares do aluno da 5^a, 7^a e 8^a séries e somente no correspondente ao de 6^a série foi utilizado o exemplar do professor. Portanto, todas as informações dos próprios autores aqui por mim trazidas foram obtidas a partir do livro da 6^a série.

O fato de o livro da 6^a série ter sido o único exemplar do professor analisado não teve relevância nas análises, uma vez que o meu interesse no livro do professor foi retirar alguns conceitos e posturas adotadas pelos autores, inseridos no Manual do Professor, que vem anexo ao livro didático, para fundamentar as análises. Considerando que esse manual é idêntico em todos os volumes da coleção, não houve comprometimento do trabalho.

Ao adquirir os exemplares utilizados nesta pesquisa, pude perceber que as escolas haviam cedido o volume da 6^a série do livro do professor, ocorrendo, coincidentemente, o mesmo com a outra coleção.

Segundo o PNLD (BRASIL, 2003, p.189), na coleção “Português: Linguagens”, a exploração de gêneros textuais é pertinente, os temas e textos podem levar o aluno à reflexão e crítica em relação à realidade e o enfoque dado ao funcionamento do conteúdo a ser trabalhado permite ao aluno construir conceitos, identificar e perceber o funcionamento em outros textos dos elementos gramaticais. O manual do professor também é elogiado por ser rico em informações que ajudam a planejar e executar as atividades propostas.

A grande ressalva que o PNLD faz em relação à obra é que ela não promove o estudo da língua falada de forma sistematizada e ampla. Segundo os consultores do documento,

O trabalho sistemático com a oralidade, porém, não é enfatizado. Os exercícios que exploram as características específicas da fala, assim como as atividades que comparam particularidades desta e da escrita, não são significativos. A leitura em voz alta ou a troca oral de idéias sobre determinado assunto não se configuram em estudo de gêneros textuais orais (BRASIL, 2003, p. 195).

Essa informação é de grande valia para este trabalho, se, conforme foi enfatizado anteriormente, entendo, concebo e classifico a canção, de acordo com os conceitos teóricos já abordados, como um gênero textual secundário de caráter híbrido, primeiramente, no seu momento de produção, como de modalidade oral. O mesmo também ocorre com os exercícios propostos para as canções que aparecem na coleção, conforme poderá ser comprovado posteriormente, e é lamentável, pois, esse gênero oferece um material rico para se trabalhar a oralidade, se considerarmos que é composto de letra e música.

Embora eu tenha mencionado, no final do capítulo anterior, que o PNLD classifica os livros em “recomendáveis ou não” e exemplifica essa classificação através de estrelas, as informações trazidas a respeito das coleções aqui analisadas estão no Guia do PNLD do ano de 2003, que já não mais adotava essa forma de classificação. Nesse Guia só aparecem comentários referentes às obras.

Cereja & Magalhães (1998) afirmam, após reconhecerem a necessidade de mudança no ensino da língua, que o caminho para a renovação desse ensino não é uma ruptura com os conteúdos gramaticais, mas, um esforço para dar novo tratamento a eles que, agora, devem ser vistos também pela perspectiva da semântica, da estilística e da teoria do discurso.

Em síntese, pensamos que o ensino de português, hoje, deva abordar a leitura, a produção de textos e os estudos gramaticais sob uma mesma perspectiva de língua - *a perspectiva da língua como instrumento de comunicação e interação social*. Nesse sentido, altera-se o enfoque, a metodologia e as estratégias do ensino de língua portuguesa, que trata não apenas da norma culta, mas abre espaço também para outras variantes lingüísticas, para um trabalho gramatical integrado à leitura e à produção de textos, para a reflexão e para a pesquisa dos fatos lingüísticos do dia-a-dia (CEREJA & MAGALHÃES, 6ª Série, 1998, p. 3, Manual do Professor).

Cada um dos volumes da coleção possui quatro unidades e cada unidade, três capítulos. Esses capítulos são organizados em quatro seções principais, a saber:

- “Estudo do texto” – dedica-se às atividades de leitura de textos diversos através de tópicos que se denominam: “Compreensão e Interpretação”, “A linguagem do texto”, “Cruzando linguagens”, “Trocando idéias” e “Ler é... descoberta, diversão, emoção, um prazer e reflexão”;
- “Produção de texto” - utilizada para o desenvolvimento da competência textual do aluno. Para tanto, trabalham-se as características do gênero proposto e depois se apresentam novos textos para que, por meio dessa leitura, o aluno perceba características daquele gênero e possa escrever seu texto;
- “Para escrever certo” – trata de *certas questões notacionais* da língua como acentuação e ortografia e aspectos de concordância;
- “A língua em foco” – destinada à exploração de conteúdos gramaticais baseados em textos novos ou já trabalhados, com grande variedade de gêneros e tipos (CEREJA & MAGALHÃES, 6ª Série, 1998, p. 4-7, Manual do Professor).

Há, ainda, além dessas seções, no final de cada capítulo, uma parte chamada “Intervalo”, que tem a finalidade de “quebrar” a estrutura do livro e do andamento das aulas. Nas páginas de abertura também existem outras como “Fique Ligado!”, “Pesquise!” “Divirta-se”, “Passando a limpo” e “Boxes”, cujos objetivos são sugerir atividades, dentro ou fora da sala de aula, que incentivem os alunos a pesquisar, ler, ouvir música, assistir filmes, estimular o raciocínio através de atividades lúdicas, retomar conteúdos gramaticais estudados no bimestre ou unidade e trazer textos que “dialogam” com o texto base.

As canções aparecem inseridas nos vários capítulos, unidades e/ou seções, de acordo com os objetivos e exercícios que são propostos para serem atingidos através dos elementos que elas oferecem para serem trabalhados. Os textos verbais de algumas canções são apresentados na íntegra, enquanto os de outras consistem de pequenos trechos aqui chamados de fragmentos.

No intuito de facilitar e tornar a leitura e a apreciação dessa “peça teatral” mais interessante e prazerosa, adotei alguns critérios para a apresentação do gênero textual em estudo.

Num primeiro momento, fiz as análises das canções por série e de acordo com a ordem em que aparecem nos livros. Porém, ao perceber os pontos comuns que possuem entre si, adotei um outro critério para a apresentação das mesmas neste trabalho. Optei, então, como primeiro critério, por classificá-las de acordo com o uso a que se destinam:

leitura, gramática e leitura e gramática, por considerar essa uma forma objetiva de sistematizar o agrupamento das canções, além de facilitar o apontamento dos pontos comuns.

As canções foram agrupadas levando-se em conta também, como segundo critério, as semelhanças, principalmente, dos exercícios e comentários que os acompanham. Portanto, não considerei a ocorrência de acordo com a série, unidade, seção ou pela ordem que aparecem nos livros. Essas informações poderão ser visualizadas pelo leitor através das tabelas.

Na Tabela 1, as canções são apresentadas por série, unidades e seções onde aparecem, com suas formas de apresentação, assim como o número de atividades desenvolvidas e suas classificações em função do objetivo do estudo: a gramática, a leitura ou a gramática a partir do texto. Essa classificação e quantificação das atividades permitem também classificar as canções como um todo. Os termos “unidade” e “seção”, contidos na Tabela 1, foram escolhidos por serem os mesmos utilizados pelos autores.

Tabela 1- Distribuição das canções e atividades desenvolvidas nas quatro séries da coleção “Português: Linguagens”.

CANÇÃO	UNIDADE	SEÇÃO	ATIVIDADES				CANÇÕES		
			LEITURA	GRAMÁTICA	LEITURA E GRAMÁTICA	TOTAL	LEITURA	GRAMÁTICA	LEITURA E GRAMÁTICA
5ª SÉRIE									
Chopis Centis	1- A comunicação	A língua em foco	2	1	1	4			X
Estrela do mar	2- No caminho da fantasia	Estudo do texto	-	-	-	-	X		
Preciso dizer que te amo	3- Crianças	A língua em foco	-	1	-	1		X	
6ª SÉRIE									
O cravo brigou com a rosa	1- Ser diferente	Produção de texto	-	-	-	-		X	
Balada do louco	1- Ser diferente	Estudo do texto	1	-	-	1	X		
Maluco Beleza	1- Ser diferente	Estudo do Texto	-	-	-	-	X	-	-
A mão da limpeza	1- Ser diferente	Estudo do texto	1	-	-	1	X		
O verbo flor	1- Ser diferente	A língua em foco	1	-	3	4			X
Nobre vagabundo	2- Heróis	A língua em foco	-	1	-	1		X	
Diariamente	3- Viagens	A língua em foco	1	2	2	5			X
Canto do povo de um lugar	4- Viagem pela palavra	Estudo do texto	3	-	-	3	X		
Ciranda cirandinha*	4- Viagem pela palavra	Intervalo	-	-	-	-	-	-	-
7ª SÉRIE									
E o mundo não se acabou	1- Humor	A língua em foco	1	0	2	3			X
Pois é	1- Humor	A língua em foco	2	1	2	5			X
Trocando em miúdos	3- Consumo	A língua em foco	-	-	-	-		X	
Lourinha Bombril	4- Mundo Moderno	Estudo do texto	-	-	-	-		X	
8ª SÉRIE									
Tempo perdido	1- A juventude	Estudo do texto	-	-	-	-	X		
A banda	1- A Juventude	A língua em foco	-	1	-	1		X	
Pais e filhos	2- Valores	Estudo do texto	1	-	-	1	X		
Por enquanto	3- Amor	Estudo do texto	1	-	-	1	X		
Monte Castelo	3- Amor	Estudo do texto	-	-	-	-		X	
Desafio do Auto da Catingueira	3- Amor	Estudo do texto	-	-	-	-		X	
Pra fazer o sol nascer	4- Rumo ao século XXI	A língua em foco	1	3	3	7			X
TOTAIS			15	10	13	38	8	8	6

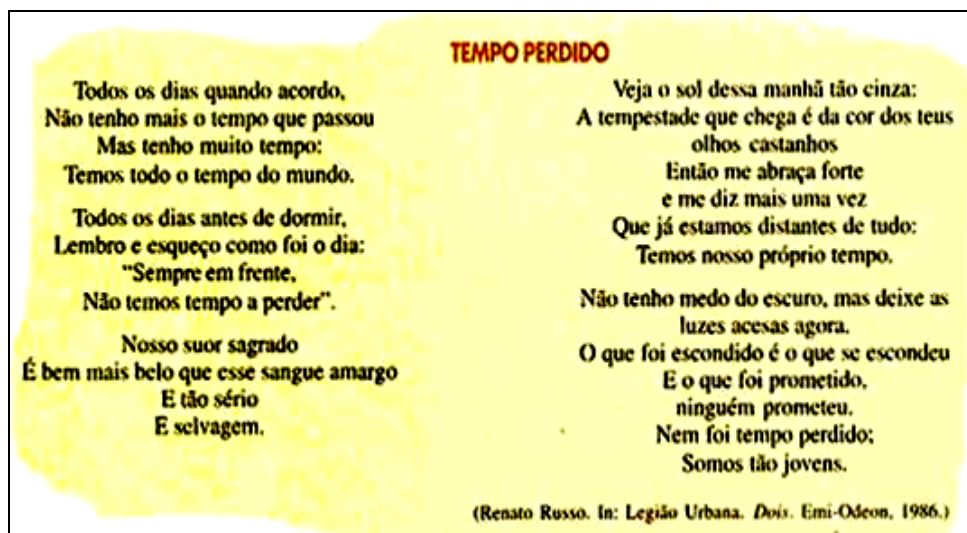
2.2.1 Atividades de leitura

Inicialmente, apresento as canções que foram classificadas como destinadas ao uso do desenvolvimento da leitura. As duas primeiras têm em comum o tópico onde aparecem (Ler é...), o fato de não ter sido feita nenhuma referência que são do gênero textual canção e não terem sido propostas questões para elas, uma vez que esse não é o objetivo desse tópico.



Inserida no tópico “Ler é um prazer”, no capítulo que se destina ao trabalho com o folclore: as lendas e suas entidades lendárias, a canção “**Estrela-do-mar**” (Marino Pinto e Paulo Soledade) aparece exatamente após um pequenino texto que explica o que é folclore. Logo abaixo da letra da canção, aparece uma tira do humorista Quino, que retrata a personagem Mafalda, bastante enfatizada nas histórias em quadrinho, falando sobre estrela do mar.

A ilustração que compõe a tira é o tema do texto verbal da canção. Espero que o professor, como mediador entre o livro e o aluno leitor, tenha sensibilidade e um cuidado especial para chamar a atenção do seu aluno para esse detalhe, pois, da parte dos autores do livro didático, não há nenhuma referência à relação do texto verbal com a ilustração, deixando aos leitores, no caso o aluno e o professor, essa realização.



A canção “**Tempo Perdido**” (Renato Russo) aparece no tópico “Ler é reflexão” e deve ter sido aí inserida por tratar do mesmo tema abordado na unidade e capítulo onde aparece: “A juventude”.

Se o tópico “Ler é reflexão”, conforme afirmam os autores, destina-se a despertar o gosto e o prazer pela leitura, a canção tão conhecida do grupo Legião Urbana muito pode contribuir para a realização desse objetivo. É um gênero textual que tem elementos para isso: letra, melodia e ritmo. Acredito que a escolha da canção para compor esse tópico tenha sido proposital para que o aluno possa se interessar também pela leitura de outros gêneros textuais, criando assim uma relação “amigável” (CEREJA & MAGALHÃES, 1998, 6ª Série, p. 5, Manual do Professor), visto que esse também é um objetivo proposto para esse tópico.

É uma pena que os autores não tenham se preocupado com a linguagem musical dessas canções, pois desde a simples audição até, se possível, a interpretação através do canto pelos alunos. Teriam enriquecido de maneira considerável o objetivo desse tópico propiciando um maior interesse dos alunos pela leitura, considerando ainda que, no caso específico de “Tempo perdido”, o tema do texto verbal identifica-se com o pensamento da faixa etária para a qual a canção foi destinada, bem como o seu ritmo com andamento rápido, também do agrado dos jovens.

Esse desprezo pela linguagem musical, além de deixar lacunas nas possibilidades da leitura, estando essas duas canções inseridas em um tópico onde a diversidade de gêneros textuais é importante para propiciar diferentes leituras, também acarretou a descaracterização do gênero canção, comprometendo os objetivos propostos pelos autores para o tópico em questão, que querem, principalmente, tornar a leitura “amiga” dos alunos.


A canção “**Maluco beleza**” (Raul Seixas), nesta pesquisa, foi classificada como sendo destinada ao trabalho com a leitura, simplesmente por tratar do mesmo tema e aparecer ao lado do fragmento de “**Balada do louco**” (Rita Lee e Arnaldo Baptista), para a qual são propostas questões relacionadas à compreensão e interpretação da leitura.

7. Você já ouviu esta canção de Rita Lee e Arnaldo Baptista, que fez sucesso na voz de Ney Matogrosso?

BALADA DO LOUCO

Dizem que sou louco
 Por pensar assim
 [...]

Eu juro que é melhor
 Não ser um normal
 Se eu posso pensar
 Que Deus sou eu.
 Sim, sou muito louco
 Não vou me curar
 Já não sou o único
 Que encontrou a paz
 Mais louco é quem me diz
 E não é feliz
 Eu sou feliz.



MALUCO BELEZA

Raul Seixas também discutiu o tema do comportamento social em sua canção *Maluco beleza*. Eis alguns versos dela: “Enquanto você se esforça pra ser / um sujeito normal / e fazer tudo igual / Eu, do meu lado, aprendendo a ser louco / maluco total / na loucura geral”.

Conforme poderá ser depreendido, essas duas canções, bem como as próximas três, têm em comum, além de terem sido destinadas ao trabalho com a leitura, principalmente o fato de não aparecerem completas, sendo apresentados somente fragmentos. A apresentação das canções nessa seqüência é proposital, tanto para facilitar e tornar a leitura mais fluente quanto para fundamentar e ilustrar as conseqüências da fragmentação textual.

A letra da canção “Balada do louco” é parte da questão 7 da seção “Compreensão e Interpretação”, que propõe atividades para um texto anterior, intitulado “O nariz”, de Luís Fernando Veríssimo, que conta a história de um dentista de sólida reputação que resolve aparecer em casa com um nariz postiço, não abrindo mão desse comportamento. O tema tratado nesse texto é o comportamento: o que é aceitável e considerado normal ou não na vida social.

Nessa letra de música, o eu lírico — isto é, a pessoa que fala no texto e que não é necessariamente o autor — nega-se a se “curar” e diz ter encontrado a paz.

a) Você acha que o dentista também encontrou a paz?

Resposta pessoal. Sugestão: Só se for a paz interior, porque socialmente encontrou a guerra.

b) Releia os três últimos versos da *Balada do louco*. Você acha que ser diferente pode trazer felicidade?

Resposta pessoal. Sugestão: É possível, desde que a pessoa se sinta bem em ser diferente e em paz consigo mesma.

Quando no item a) é perguntado ao aluno se ele acha que “o dentista também encontrou a paz”, comparando com “a pessoa que fala” na canção “Balada do louco”, fica evidente a proposta de intertextualidade. Esse primeiro questionamento merece uma crítica. Considero injusta uma proposta de comparação de textos em que um aparece completo, como no caso do texto de Veríssimo (Anexo 3), e o outro apresentado em forma de fragmento. A fragmentação, além de cercear, induz a uma interpretação também fragmentada de sentidos. Ignorar o todo do texto traz sérias conseqüências para a leitura, pois, o leitor, ao ser limitado pelos trechos apresentados, fica impedido de estabelecer ligações com o que veio antes e o que virá depois desse trecho. Se o texto completo já é conhecido do leitor, isso pode ser amenizado se ele trazer, no ato da leitura, o conhecimento anterior que tem, acionando os mecanismos de memória e se lembrando do texto como um todo.

Não acredito que seja tão simples assim. Em se tratando da canção “Balada do louco” é quase que impossível, por se tratar de um texto bem escrito, mas que merece bastante atenção ao ser interpretado.

O trecho apresentado no livro didático é apenas o final da canção. Ao analisar a letra completa da música (Anexo 4), obtida por meio de pesquisa na internet, pude perceber que os três últimos versos são uma espécie de refrão que se repete de maneira diferente nos trechos iniciais da canção. Em três momentos os versos são: “mais louco é quem me diz que não é feliz, não é feliz”, e, no quarto e último refrão a frase sofre uma modificação sutil, mas importante: “mais louco é quem me diz e não é feliz, eu sou feliz”. Essa diferença interfere consideravelmente na interpretação da letra da canção. Trata-se de um exemplo em que a fragmentação dificultou a interpretação da leitura.

No item b) da questão que os autores propõem para a canção, se tivessem apresentado a letra por inteiro, teriam oferecido mais condições de o aluno expressar sua opinião a respeito do solicitado.

Os autores do livro didático conduzem ao sentido que pretendem ao fragmentar o texto. Se o aspecto melódico que também compõe esse gênero textual não fosse ignorado,

o aluno leitor perceberia, auxiliado pelo sentido da audição, que no caso dessa canção a fragmentação não é possível, reforçando minha preocupação com o comprometimento da construção dos sentidos no ato da leitura, além do fato de ser impossível, melodicamente, cantar ou ouvir apenas o trecho apresentado no livro didático.

Essa canção possui pistas no seu texto verbal que podem levar o aluno a pensar que quem narra é alguém com conceitos e afirmações fora dos padrões considerados normais, como por exemplo: “se eu posso pensar que Deus sou eu”. A partir dessa afirmativa a interpretação do texto poderia ser muito mais explorada. É uma pena que não tenha sido apresentado na sua íntegra, pois, é todo composto em cima do tema tratado na unidade – “Ser diferente” - e a exploração da leitura poderia ter sido enriquecida.

Ao lado dessa canção, os autores apresentam alguns versos da canção “Maluco beleza” de Raul Seixas, que também fala do mesmo tema, o comportamento social. É uma canção mais conhecida por essa faixa etária da 6ª série, por isso, poderia ser utilizada com um texto a ser trabalhado na sua íntegra, por oferecer um material lingüístico rico. Lamentavelmente, para essa canção, não são propostas questões, ficando a mesma restrita a uma mera ilustração.

A canção “**A mão da limpeza**” (Gilberto Gil) é apresentada no livro sem um título que a identifique. No enunciado da questão 5 é afirmado que se trata de uma canção e o seu título só pode ser descoberto após consulta à página oficial do autor na internet (www.gilbertogil.com.br). Tal como a anterior, também é parte de uma questão e vem acompanhada de três perguntas que se relacionam com a compreensão e a interpretação de seu texto verbal.

Os comentários feitos para a canção “Balada do louco”, em relação à ampliação da exploração da leitura, também são válidos para a canção “A mão da limpeza”. A diferença é que, para esta, os autores propuseram um número maior de questões.

Seu texto verbal também não aparece completo e o tema abordado é bastante pertinente e adequado para ilustrar o tema “preconceito racial” tratado na unidade e no capítulo onde aparece.

4- A frase “Negro quando não suja na entrada, suja na saída” é explicitamente preconceituosa. Nela, o negro é associado à idéia de sujeira. De acordo com o 4º parágrafo do texto, a causa dessa associação não é racial, mas social. Explique por quê.


5. O cantor e compositor Gilberto Gil criou uma canção a partir dessa mesma frase.

Veja:

O branco inventou que o negro
Quando não suja na entrada
Vai sujar na saída
Ê, imagina só [...]
Que mentira danada, é
[...]
Mesmo depois de abolida a escravidão
Negra é a mão de quem faz a limpeza
Lavando a roupa encardida, esfregando o chão
Negra é a mão, é a mão da pureza
Negra é a vida consumida ao pé do fogão
Negra é a mão nos preparando a mesa
Limpando as manchas do mundo com água e sabão

(In: *Raça Humana*, 1984.)

4. A autora associa a frase à figura pessoal e concreta da falta de higiene em parte da população negra, isto decorre das condições sociais em que essa população vive, não é um legado à raça.



Lavadeiras à beira-rio, de Debret.
Neste quadro, o pintor retrata o trabalho das lavadeiras escravas durante o Brasil colônia.

a) Relacionando essa frase ao fato de o negro ter sido escravizado pelo branco durante mais de dois séculos, com que argumentos Gilberto Gil combate essa visão de que o negro se associa à sujeira?

Os três questionamentos propostos referem-se à compreensão e interpretação que ficam empobrecidas pelo fato de o texto ter sido fragmentado.

b) De acordo com estes versos da canção:

**“Mesmo depois de abolida a escravidão
Negra é a mão de quem faz a limpeza”**

Não, ainda faz os trabalhos domésticos e cuida da limpeza.

o negro mudou sua atividade profissional depois de abolida a escravidão?

c) Agora compare esses versos de Gil com este trecho do texto de Heleieth Saffioti:
“Basta examinar as estatísticas para se verificar que os negros estão nas ocupações menos prestigiadas e mais mal remuneradas”. Conclua: a Abolição trouxe mudanças significativas para os negros quanto à vida profissional e social?

Espera-se que o aluno perceba que não. As profissões de menor prestígio social e de pior remuneração ainda são exercidas por negros no

As duas canções seguintes também fazem parte do bloco que agrupa fragmento de textos e os mesmos comentários já abordados a respeito da fragmentação e suas conseqüências cabem também para elas.

A forma de apresentação das canções deixa evidente que os autores não tiveram a preocupação em identificá-las como tal; a identificação dos títulos das canções só foi possível através de consulta à página oficial do grupo musical Legião Urbana disponível na internet (http://www.legiao.org/l_1_por.asp).


A primeira delas, **“Pais e filhos”** (Dado Villa-Lobos, Renato Russo e Marcelo Bonfá), faz parte do enunciado da questão número 11 da seção “Estudo do texto” e serve para ser comparada com o texto principal que abre o capítulo, intitulado “O casamento”, de

Luis Fernando Veríssimo. É um texto bastante longo que trata da diferença de valores e comportamentos entre gerações diferentes e a quantidade de atividades propostas para ele também é grande.

11. Os versos que seguem, cantados pelo grupo Legião Urbana, apresentam semelhanças e diferenças em relação ao texto lido. Veja:

Você me diz que seus pais não entendem
 Mas você não entende seus pais.
 Você culpa seus pais por tudo
 E isso é absurdo.
 São crianças como você.
 O que você vai ser
 Quando você crescer?

(Dado Villa-Lobos, Renato Russo e Marcelo Bonfá)



Compare os dois textos e:

- Aponte uma semelhança entre eles.
- Aponte uma diferença entre eles.

A proposta de comparação entre os textos, apontando-se semelhanças e diferenças, é um pouco superficial e não acredito que venha a contribuir para a produção do sentido em consequência da fragmentação.

A outra, **“Por enquanto”** (Renato Russo), também foi utilizada para o trabalho de intertextualidade com um poema de Vinicius de Moraes, “Soneto da fidelidade” (Anexo 5), para o qual são propostas questões que incentivam o aluno a expor suas idéias, levando-o à leitura interpretativa.

**O “PRA SEMPRE”
SEMPRE ACABA?**

O tema do amor eterno também foi abordado na música popular. A visão pessimista de Renato Russo sobre ele é demonstrada nestes versos:

Se lembra quando a gente
 chegou um dia a acreditar
 que tudo era pra sempre
 sem saber que o pra sempre
 sempre acaba

(Legião Urbana)

1. O poema expressa um conceito de fidelidade amorosa.
 - a) Na sua opinião, é possível existir amor verdadeiro quando há infidelidade?
 - b) Como você lidaria com a infidelidade?
2. Você acha que o ciúme é natural e necessário no amor? O ciúme pode destruir um relacionamento amoroso?
3. Tanto na opinião de Vinícius de Moraes quanto na de Renato Russo, o amor é chama, o “pra sempre sempre acaba”.
 - a) Você concorda com essa opinião ou defende um amor eterno?
 - b) O que acha da idéia de Vinícius de que o amor deve ser infinito na intensidade?
4. Na sua opinião, qual é a fórmula de um relacionamento duradouro?

É muito interessante observar que, coincidentemente ou não, os autores propõem para as canções “Balada do louco”, “Pais e filhos” e “Por enquanto”, todas apresentadas em forma de fragmentos, comparações com textos apresentados na íntegra. Esse comportamento pode ser um forte indício de condução do sentido na leitura.

A última canção do bloco destinado ao trabalho com a leitura é “**Canto do povo de um lugar**” (Caetano Veloso), inserida com o intuito de servir de resposta para as questões 5 a 7 do capítulo e seção onde se encontram, conforme pode ser confirmado no enunciado que a apresenta.

Leia a letra desta canção de Caetano Veloso para responder às questões de 5 a 7. Se possível, ouça a música.

CANTO DO POVO DE UM LUGAR

todo dia	fim da tarde	quando a noite
o sol levanta	a terra cora	a lua mansa
e a gente canta	e a gente chora	e a gente dança
ao sol de todo dia	porque finda a tarde	venerando a noite

(Caetano Veloso. São Paulo: Abril Educação, 1981. p. 67.)

Professor: Esta música se encontra no disco *Jôia* (1975). Se for possível levá-la à classe, não deixe de comentar o papel do coro, no início da canção, e depois do órgão, que reforçam a atmosfera mística do texto.

Comparando a letra apresentada no livro didático com a original (CHEDIAK, s.d.), na segunda estrofe original, o primeiro verso é *finda a tarde* e não fim da tarde, forma apresentada pelos autores (anexo 6).

As questões 5 e 6 voltam-se para o trabalho de compreensão da leitura do texto verbal e as respostas solicitadas podem ser encontradas no próprio texto. Na questão 7, o trabalho de leitura na etapa da compreensão também fica evidente no item a), enquanto que

na letra b) vem acompanhado de uma proposta de intertextualidade, quando é solicitado aos alunos que façam uma comparação com um texto de Rubem Alves apresentado anteriormente, que conta a história de um galo que canta todos os dias para o sol nascer, até que um dia descobre que virou poeta e canta porque o sol nasceu.

<p>5. O texto apresenta três estrofes. De que parte do dia cada uma delas trata?</p>	<p>A 1: trata do amanhecer; a 2: entardecer; a 3: da noite.</p>
<p>6. Como o povo desse lugar se manifesta para saudar os astros?</p>	<p>Manifesta-se cantando e dançando. Na falta deles, chora.</p>
<p>7. O sujeito das ações de cantar, chorar e dançar é a gente.</p>	
<p>a) A quem se refere essa expressão no contexto da canção?</p>	<p>Refere-se ao "povo de um lugar", conforme indica o título, incluindo-se o eu lírico nesse povo.</p>
<p>b) Compare a história de Rubem Alves com a canção de Cactano. Os galos daquele texto correspondem às pessoas que, na canção, saúdam o nascer do sol e da lua. E o galo-poeta, que canta a beleza ou a poesia do nascer do sol, a quem corresponde na canção?</p>	<p> Ao eu lírico da canção, que canta a relação mágica existente entre seu povo e os astros.</p>

É interessante observar o comentário dos autores do livro didático quando esclarecem ao professor que essa canção está no disco Jóia (1975) e solicitam que comente com os alunos a respeito do coro e do instrumento que introduzem a música, reforçando a “atmosfera mística do texto”. É a primeira vez que fazem uma alusão ao elemento musical que a canção contém e a maneira como essa sugestão foi dada me leva a pensar que os autores acreditam que isso possa colaborar com a construção do sentido do texto, no momento em que utilizam a palavra “reforçam”, contudo, não dão continuidade a esse trabalho.

A audição e o ato de cantar essa canção colaborariam de maneira especial para a compreensão e interpretação, uma vez que a melodia que se repete, exatamente igual nas três estrofes, além disso, reforçaria o tema do texto verbal que trata de ações praticadas para as diferentes partes do dia. Esse assunto será retomado e exemplificado posteriormente, no momento da análise da canção “Diariamente”.

A sugestão dos autores para que o professor leve o disco para a audição da canção “Canto do povo de um lugar” caberia também para todas as outras canções que compõem a coleção.

2.2.2 Atividades de gramática

Passo agora à apresentação das canções que foram destinadas ao trabalho com os conteúdos gramaticais.

Como observado em canções anteriormente analisadas, as canções **“Monte Castelo”** (Renato Russo), **“Desafio do auto da catingueira”** (Elomar, Geraldo Azevedo, Vital Farias e Xangai), **“Trocando em miúdos”** (Francis Hime) e **“Lourinha Bombril”** (D. Blanco - Bahiano) também são exploradas através de pequenos fragmentos e utilizadas, respectivamente, para servir de exemplo dos conteúdos: antítese x paradoxo, marca textual, metonímia e paralelismo.

O título da canção “Monte Castelo” só foi possível ser descoberto através de consulta na internet no sítio oficial do compositor (<http://www.legiaourbana.hpg.ig.com.br/conteudo/letras.htm>) já que os autores do livro didático não o apresentaram antes de mostrar a canção. No caso de “Lourinha Bombril”, embora no livro didático a autoria dos versos tenha sido atribuída a Herbert Viana e Lulu Santos, no sítio oficial da banda (<http://www2.uol.com.br/paralamas/audios/index.htm>) pude identificar o nome da canção, omitido no texto, e que os autores são D. Blanco e Bahiano. Acredito que possa ter havido confusão por ser o grupo “Os Paralamas do sucesso”, que interpreta a música, integrado pelos músicos citados.

ANTÍTESE X PARADOXO

Qual a diferença? A antítese aproxima, ao longo do texto, idéias opostas, mas sem criar entre elas uma unidade, como no caso de **riso e pranto** (2º estrofe), uma vez que em determinado momento se ri, em outro se chora. Já o paradoxo expressa a convivência dos opostos, que formam uma unidade, como nestes versos de Camões, musicados pelo grupo Legião Urbana:

[Amor] é ferida que dói e não se sente;
é um contentamento descontente
é dor que desatina sem doer.

3. Por quatro vezes, lemos no poema a expressão **Peço licença**, utilizada pelo eu lírico para marcar sua presença no poema e expressar suas opiniões acerca da alfabetização. Essa expressão é uma **marca textual** típica dos desafios e repentes populares do Nordeste brasileiro. Elomar e Vital Farias, dois compositores nordestinos ligados a essa tradição, usam do mesmo recurso nesta canção. Observe:

Sinhores dono da casa
o cantadô pede licença
pra puxá a viola rasa
aqui na vossa presença
[...]
Eu peço licença aos senhores
pra cantar nesse salão
pois viver de cantoria
é a minha profissão

(“Desafio do ato de Catigoeira”, Elomar, Geraldo Azevedo, Vital Farias, Xangai. Converte 2. Koutap.)

DESAFIOS E REPENTES

Você seria capaz de improvisar versos sobre qualquer assunto e, ao mesmo tempo, conseguir rimá-los entre si, sem quebrar o ritmo e a métrica? Pois é isso mesmo que fazem os anônimos repentistas nordestinos em seus duelos verbais, esbanjando criatividade.

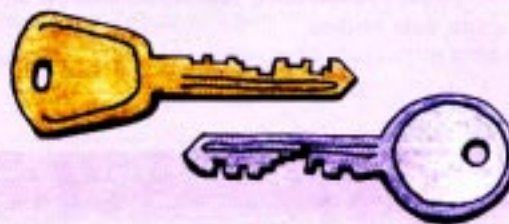
Essa arte, passada de pai para filho, existe há séculos naquela região e, segundo alguns pesquisadores, conserva até hoje certas influências da poesia trazida pelos primeiros colonizadores portugueses.



METONÍMIA

O texto abaixo é um fragmento da música *Trocando em miúdos*, de Francis Hime e Chico Buarque. Leia-o com atenção.

Aceite uma ajuda do seu futuro amor
Pro aluguel
Devolva o Neruda que você me tomou
E nunca leu
Eu bato o portão sem fazer alarde
Eu levo a carteira de identidade
Uma saideira, muita saudade
E a leve impressão de que já vou tarde.



(Pablo Neruda: poeta chileno (1904, 1973))

Observe que, no 3º verso, o eu lírico pede a seu ex-amor que lhe devolva um livro. Pelo contexto, o verso “E nunca leu” confirma que se trata mesmo de um livro. Entretanto, o eu lírico não emprega a palavra **livro**, mas a substitui por outra — **Neruda** —, que tem com o livro uma relação de **interdependência**, **contigüidade**: Neruda é o autor do livro pedido. Temos assim uma **metonímia**, ou seja, a substituição de uma palavra por outra; nesse caso, o nome da obra pelo nome do autor.

Concluindo:

A **metonímia** é a figura de linguagem que consiste na substituição de uma palavra por outra que com ela tem uma relação de **interdependência**, de **contigüidade**, de **proximidade**, de **familiaridade**.

O PARALELISMO NA ARTE

Os paralelismos são freqüentemente empregados na arquitetura, na pintura, no cinema, na literatura, enfim em todas as manifestações artísticas. Eles ocorrem sempre que há uma simetria, uma correspondência entre dois ou mais elementos. Observe nestes versos de Herbert Viana e Lulu Santos o paralelismo existente entre os versos, que se assemelham quanto à **construção**:

“Essa CRIOULA tem o olho azul
Essa LOURINHA tem cabelo bombril
Aquele ÍNDIA tem sotaque do sul
Essa MULATA é da cor do Brasil”

(Os Paralamas do Sucesso, 9 lins.)



Na foto acima, tanto os aspectos arquitetônicos da igreja (construção barroca do século XVII em Congonhas do Campo - MG) quanto os apóstolos esculpidos por Aleijadinho, à frente dela, apresentam paralelismo. Cada elemento do lado esquerdo — torre, janela, apóstolos — simetricamente corresponde a outro elemento do lado direito.

Como o objetivo dos autores, ao trazer as canções para o livro didático, foi somente o de ilustrar os conteúdos desenvolvidos nessa seção, a fragmentação dos textos, no caso dessas quatro canções, não foi comprometedor, porque fica fácil perceber que elas foram propositalmente escolhidas. Acrescento apenas que os autores poderiam ter salientado que os conteúdos trabalhados no exemplo dessas canções são recursos lingüísticos que marcam um estilo comumente utilizado em textos poéticos, como é o caso da canção. Com essa observação, a utilização do gênero canção teria muito mais sentido, uma vez que sem ela o leitor pode chegar a questionar se um outro gênero textual também não poderia ter sido escolhido no lugar das canções.

É exatamente isso que acontece com as duas próximas canções analisadas, que também aparecem em forma de fragmento.

A canção **“Preciso dizer que te amo”** (Cazuza, Dé e Bebel Gilberto) foi utilizada como pretexto única e exclusivamente para exercitar o emprego dos pronomes, que aparecem destacados em negrito no texto, e **“Nobre vagabundo”** (Márcio Mello) somente para o estudo gramatical dos verbos e de orações e frases.

5. Observe o emprego dos pronomes neste trecho de uma canção:

E até o tempo passa arrastado
 Só pr' **eu** ficar do **teu** lado
Você me chora dores de outro amor
 Se abre e acaba **comigo**
 E nessa novela não quero
 Ser seu amigo
 É que eu preciso dizer que eu **te** amo
 Te ganhar ou perder sem engano
 (Dé, Bebel, Gilberto, Cazuza)

a) Classifique os pronomes destacados:
 b) Observe que o tratamento é misturado. Ora o interlocutor é tratado em 2ª pessoa (**teu, te**), ora em 3ª pessoa (**você, seu**). Reescreva duas vezes os quatro últimos versos do texto: primeiramente uniformizando o tratamento só em 2ª pessoa; em seguida, uniformizando-o em 3ª pessoa.

Reconheça o número de frases e orações existentes neste texto: *quatro frases e sete orações (sete verbos)*

Nobre vagabundo

Quanto tempo tenho	Se tu foges, o tempo
Pra matar essa saudade.	Logo traz ansiedade.
Meu bem, o ciúme	Respirar o amor,
É pura vaidade.	Aspirando liberdade.
	[...]

(Márcio Mello, encarte de *Feijão com arroz*, Daniela Mercury, Epic, 1996.)

Só me foi possível descobrir que “Nobre vagabundo” é uma canção por apresentar o nome da cantora Daniela Mercury que, através da sua voz, tornou a canção bastante conhecida. A utilização das canções “Nobre vagabundo” e “Preciso dizer que te amo” ficou restrita ao reconhecimento de frases, orações e estudo dos pronomes que aparecem nos pouquíssimos versos trazidos para o livro didático. Exemplos de textos como pretexto literal para o estudo da gramática. Isso é lamentável, pois, descaracteriza o gênero e, realmente, qualquer um outro texto poderia servir para exemplificar pronomes, frases e orações.

O mesmo aconteceu com o pequeno trecho da canção **“A banda”** (Chico Buarque de Holanda) inserido na seção de exercícios sobre orações adjetivas reduzidas. Trata-se da

questão número 2 e foi utilizada exclusivamente para esse estudo. Foi uma pena os autores terem-na aproveitado somente para isso.

2. Neste trecho da canção *A banda*, de Chico Buarque de Holanda:

- a) Identifique as orações subordinadas adjetivas,
b) Classifique-as, indicando se elas são desenvolvidas ou reduzidas.

A moça triste que vivia calada sorriu
A rosa triste que vivia fechada se abriu
E a meninada toda se assanhou
Pra ver a banda passar
Cantando coisas de umun

Essa canção possui uma letra que, se apresentada na íntegra, poderia ter sido empregada como um bom modelo de narrativa muito mais adequado, inclusive, do que “**O cravo brigou com a rosa**” (anônimo), utilizada no exemplar da 6ª série, especificamente para esse fim.


Essa cantiga de roda é utilizada como exemplo para a explicação do conteúdo “O texto narrativo - descritivo (I)”. Não é proposta nenhuma questão para esse texto, apenas são utilizadas algumas situações que demonstram que ela é um texto narrativo-descritivo. Entretanto, fazendo uma leitura mais acurada do texto da canção, percebe-se que a coerência do texto é um tanto questionável, pois, foi o cravo que ficou doente e quem vai visitar é a rosa que ficou despedaçada. É um texto ruim para exemplificar os fatos em seqüência característicos da narrativa, e é exatamente o que os autores explicam nos comentários que seguem logo abaixo da letra da canção.

O TEXTO NARRATIVO-DESCRITIVO (I)

Leia esta cantiga de roda:

O CRAVO BRIGOU COM A ROSA

O cravo brigou com a rosa	O cravo ficou doente
Debaixo de uma sacada	A rosa foi visitar
O cravo saiu ferido	O cravo teve um desmaio
E a rosa despedaçada.	E a rosa pôs-se a chorar.



Você deve ter observado que essa cantiga conta uma história. É, portanto, uma **narrativa**. Você já aprendeu que:

Narrativa é um tipo de texto que conta em seqüência, numa relação de causa e efeito, **fatos**, reais ou imaginários, vividos por **personagens** em determinado **tempo** e em determinado **lugar**.

Na cantiga, temos:

- os **fatos** em seqüência, numa relação de causa e efeito: cravo e rosa brigam, machucam-se, o cravo fica doente, a rosa o visita, ele desmaia, ela chora;
- as **personagens**: cravo e rosa;
- o **tempo**: num passado não determinado;
- o **lugar**: debaixo de uma sacada.

Além disso, nesse texto, há **descrição**. Você já sabe que, quando narramos, quase sempre acrescentamos um trecho descritivo.

Descrição é a caracterização, por meio de imagens ou de palavras, de seres e lugares.

Na cantiga, sabemos que a briga entre o cravo e a rosa deixou o cravo **ferido e doente**, e a rosa, **despedaçada e triste**.

Essa cantiga de roda é um texto narrativo-descritivo muito simples. Você, certamente, já deve ter lido outros, com mais fatos e personagens e com descrições mais detalhadas.

Embora a explicação sobre narração e descrição que segue a cantiga venha bem desenvolvida, penso que poderiam ter sido escolhidas outras canções. Existem compositores, representantes ilustres de MPB de décadas passadas como Noel Rosa, Ataulfo Alves, entre tantos, que exploraram com brilhantismo os temas de suas canções através de narrativas e descrições muito interessantes, sendo um material também rico que caberia perfeitamente no lugar dessa cantiga de roda. Seria necessário situar os alunos em relação à história dos compositores e à época a que pertenceram, contextualizando as canções.

Não estou aqui menosprezando a cantiga “O cravo brigou com a rosa”, apenas sugerindo que fosse utilizada em um outro capítulo mais apropriado, e não para exemplificar a narrativa. A sugestão da canção “A banda” em substituição a essa cantiga já foi apresentada como mais adequada.

“**Ciranda Cirandinha**” é uma cantiga de roda que aparece no final do livro da 6ª série, um exemplo entre vários outros, para servir de referência aos alunos na montagem de uma mostra de poesias na escola. A cantiga de roda “O cravo brigou com a rosa” poderia também ter sido inserida ao lado desta para reforçar o exemplo das cantigas infantis.

f) Cantiga de roda

Ciranda, cirandinha	O anel que tu me deste
Vamos todos cirandar	Era vidro e se quebrou
Vamos dar a meia volta	O amor que tu me tinhas
Volta e meia vamos dar.	Era pouco e se acabou.

Recolham outras quadrinhas, cantigas de roda, parlendas, etc., com seus pais, avós, tias, vizinhos. Elas devem ser anotadas em papéis coloridos, ilustradas e expostas na **Mostra de poesias**.

2. Declamações

Selecione dois ou três poemas dos poetas preferidos pelo grupo. Sugerimos Carlos Drummond de Andrade, Mário Quintana, Vinícius de Moraes, Manuel Bandeira, Cecília Meireles, Ferreira Gullar, Paulo Leminski. Um ou dois alunos decoram os poemas; outros preparam uma expressão corporal ou uma dança e o fundo musical. Na **Mostra de poesias**, alguém declama o poema, acompanhado de movimento e som.

3. Jogral

Reúnam o grupo e preparem o jogral de um poema. Sugerimos 'O trem de ferro' e 'O sino de Belém', de Manuel Bandeira, ou 'Noite de São João', de Jorge de Lima. Vocês já sabem como fazer; lembrem-se de que já participaram desse tipo de atividade na leitura expressiva do texto 'Rua das rimas', de Guilherme de Almeida. Apresentem o jogral na **Mostra de poesias**.

A canção “Ciranda, cirandinha” aparece com (*) na Tabela 1, e não foi incluída em nenhuma das classificações porque só serviu como um dos exemplos para a montagem de uma mostra de poesias. A proposta dos autores em incluir cantigas de roda numa mostra de poesias é interessante desde que elas fiquem contextualizadas como cantigas de roda e, claro também, suas funções e utilizações na sociedade.

Para concluir a apresentação das canções que integram a coleção em análise, descrevo agora as que foram aproveitadas para o estudo gramatical a partir do texto.



2.2.3 Atividades de leitura e gramática

As duas primeiras canções que aparecem no volume da 7^a série encontram-se na seção “A língua em foco”, que trabalha com conteúdos gramaticais e, a meu ver, são bons exemplos da associação de leitura com a gramática. Trata-se de uma boa abordagem do conteúdo gramatical sujeito indeterminado e a forma com que os autores trabalharam, tanto na apresentação das canções, quanto na maneira de propor as questões, foi interessante,

comprovando que a associação do estudo gramatical com a leitura é possível e produtivo e que o gênero canção permite essa associação. As canções são “**E o mundo não se acabou**” (Assis Valente) e “**Pois é**” (Ataulfo Alves).


A LÍNGUA EM FOCO

■ SUJEITO INDETERMINADO


CONSTRUINDO O CONCEITO


Leia o início da canção *E o mundo não se acabou*, de Assis Valente, compositor de música popular brasileira:

Anunciaram e garantiram que o mundo ia se acabar
 Por causa disso a minha gente
 Lá de casa começou a rezar
 E até disseram que o sol ia nascer antes da madrugada
 Por causa disso nessa noite lá no morro não se fez batucada.



O trecho da canção “E o mundo não se acabou” é utilizado como texto ilustrativo e de apoio para o aluno responder as questões propostas. Na questão 3, é possível perceber uma pequena preocupação em relação à compreensão da leitura do texto, porque, para responder essa questão, o aluno é obrigado a ler o texto e encontrar nele a resposta, característica própria da etapa da compreensão, onde a resposta é extraída do próprio texto.

1. Há, nessa estrofe, três verbos na 3ª pessoa do plural.

- Quais são eles?
- Eles se referem a um sujeito já mencionado anteriormente?
- Nessa situação, o emprego desses verbos particularizou ou indefiniu o sujeito?

2. Nas frases:

"a minha gente lá de casa começou a rezar"
"o sol ia nascer antes da madrugada"

- A que(m) se refere a locução verbal **começou a rezar**? E **ia nascer**?
- Qual é a função sintática dos termos aos quais essas locuções se referem?

3. No morro não se fez batucada naquela noite por dois motivos. Quais são eles?

CONCEITUANDO

No trecho da canção acima, você viu que, às vezes, o falante não sabe ou não quer determinar quem praticou as ações. Nesse caso, ele emprega o verbo da oração (ou o auxiliar, se houver locução verbal) na 3ª pessoa do plural, sem fazer referência a uma pessoa determinada. Veja:

"Anunciaram e garantiram que o mundo ia se acabar."
"E até disseram que o sol ia nascer antes da madrugada."

Nesse caso, o **sujeito** desses verbos é **indeterminado**.

Leia a letra desta canção, de Ataulfo Alves:

POIS É

Falaram tanto que desta vez
A morena foi embora,
Disseram que ela era a maioral
E eu é que não quis acreditar
Endeusaram a morena tanto tanto
Que ela resolveu me abandonar.

A maldade dessa gente é uma arte
Tanto fizeram que houve a separação.
Mulher a gente encontra em toda parte
Mas não se encontra a mulher
Que a gente tem no coração.



Na canção "Pois é", o número de questões é maior do que na anterior e, além do trabalho do conteúdo gramatical, incentivam o aluno à reflexão sobre o conteúdo do texto.

Logo na primeira questão é solicitado aos alunos que “levantem hipóteses” e esses são questionamentos positivos que propiciam uma interpretação por parte dos alunos, ou seja, que eles possam sugerir e expor suas idéias.

1. Como você sabe, dizemos que a voz que fala nos versos de um poema ou de uma canção pertence ao **eu lírico**. Nessa canção, o eu lírico se sente vítima do diz-que-diz de alguém. De acordo com o texto:

- a) O que devem ter dito à morena para que ela fosse embora?
- b) Levante hipóteses: o que devem ter falado à morena sobre o eu lírico?
- c) Que expressão, empregada na 2ª estrofe, revela a opinião do eu lírico de que sua separação foi resultado do mau-caratismo de alguém?

2. Observe os três grupos de formas verbais da 1ª estrofe:

- I. “A morena **foi** embora.”
“[...] ela **resolveu** me abandonar.”
- II. “E eu [...] não **quis** acreditar”
- III. “**Falaram** tanto [...]”
“**Disseram** que [...]”
“**Endeusaram** a morena tanto tanto”
“Tanto **fizeram** que [...]”

Identifique e classifique, se houver, o sujeito das formas verbais destacadas:

- a) no grupo I;
- b) no grupo II;
- c) no grupo III.

3. O emprego insistente da 3ª pessoa do plural revela determinada intenção por parte do eu lírico. Qual ou quais dos itens seguintes traduzem melhor essa intenção?

- a) Como o sujeito é desinencial (eles), o eu lírico, com a repetição, deseja enfatizar a maldade de alguém.
- b) Como o sujeito é indeterminado pelo emprego da 3ª pessoa do plural, cria-se uma **noção vaga** a respeito de quem teria influenciado a morena com idéias negativas sobre o eu lírico.
- c) A indeterminação do sujeito, nesse texto, **generaliza** a referência àqueles que fizeram comentários negativos sobre o eu lírico; ou seja, podem ser muitos, pode ser uma única pessoa, ele não sabe.

4. Compare o emprego da palavra **gente** no 1º e no último verso da 2ª estrofe:

- a) A quem ela se refere no 1º verso?
- b) E no último verso, essa palavra particulariza (ou seja, refere-se só ao eu lírico), generaliza (ou seja, refere-se a todos os outros homens) ou tanto particulariza quanto generaliza?

Os itens a), b) e c) que compõem o primeiro exercício, contribuem positivamente para que o aluno construa o sentido do texto que leu.

A questão 2 trata, única e exclusivamente, das formas verbais, e nas questões 3 e 4 é possível observar a mescla do trabalho gramatical com a leitura. Fica evidente que nessas questões os enunciados conduzem os alunos a uma produção de sentidos, ou seja, eles são construídos a partir das respostas que os alunos têm que dar.

A última questão volta-se, novamente, ao trabalho de compreensão do texto, pois o aluno é chamado a responder de acordo com a visão do eu que fala no texto.


5. De acordo com a visão do eu lírico, qual é o maior inimigo do amor?

Das duas canções que se destinam ao trabalho com o sujeito indeterminado, a de Ataulfo Alves mostra uma preocupação um pouco maior com a compreensão e a interpretação da leitura do texto verbal, porque o número maior de questões relacionadas ao texto obriga o aluno a se exercitar mais na construção do sentido, uma vez que, conforme comprovam as análises descritivas, todas as questões, mesmo as que se destinam ao estudo da gramática, relacionam-se à leitura, com exceção da questão 2.

A canção **“O verbo flor”** (Renato Rocha) foi utilizada para o estudo dos verbos e só me foi possível descobrir que é do gênero canção, por causa da nota de rodapé que aparece com o nome do compositor Renato Rocha e do disco onde foi interpretada pelo grupo vocal MPB4.

Leia o poema abaixo para responder às questões de 3 a 6:

O VERBO FLOR

<p>O verbo <i>flor</i> é conjugável por quase todas as pessoas em certos tempos definidos a saber: quase nunca no outono no inverno quase não quase sempre no verão e demais na primavera</p>	<p>que no coração poderá durar e ser eterna quando o verbo conjugar: quando eu flor quando tu flores quando ele flor e você flor quando nós quando todo mundo flor.</p>	
<p>(Renato Rocha. <i>Adivinha o que é</i>. São Paulo: Ariola, 1981. MPB4.)</p>		

Nessa canção é possível perceber a associação do estudo dos verbos com a compreensão e interpretação da letra da canção, conforme pode ser visto nas questões abaixo.

3. O poeta empregou as palavras **tempos e pessoas** em dois sentidos: **pessoas** refere-se às pessoas do discurso (eu, tu, etc.) e a todas as pessoas, todo o mundo. E a palavra **tempos**? Quais os significados que ela adquire no poema? O de tempos verbais e o de tempo enquanto duração das estações.

4. Por que o verbo **flor** é conjugado **quase nunca** no outono, **quase não** no inverno, **quase sempre** no verão e **demais** na primavera? Porque nas duas primeiras estações predomina o frio, época desfavorável para as flores; no verão, em razão do aquecimento, é possível haver flores, e a primavera é a época típica das flores.

5. Quando o poeta emprega **quando eu flor**, ele está fazendo um trocadilho (um jogo de palavras) com uma forma de outro verbo.

a) Qual é o verbo? Qual é essa forma verbal? Verbo ser – quando eu for

b) Em que tempo e modo está a forma verbal **quando eu flor**? futuro do subjuntivo

c) Considerando que esse modo verbal é normalmente utilizado para expressar algo que se deseja, ou que possa vir a acontecer, que relação existe entre a escolha desse modo verbal e o desejo do eu lírico? O eu lírico manifesta o desejo de que todos, no futuro, virem flores. O modo subjuntivo é o mais indicado para expressar esse desejo.

6. Você sabe que são três as pessoas do discurso, que podem estar no singular ou no plural. Na conclusão do poema, entretanto, o poeta acrescentou mais uma.

a) Qual é ela? todo mundo

b) Por que, na sua opinião, para o poeta é necessário que se inclua mais essa pessoa na conjugação do verbo **flor**? Porque só será primavera para todos, se todo o mundo florescer ou “virar flor”.

As questões com enunciados que indagam “quais os significados” e “por que, na sua opinião” como, por exemplo, as de número 3, 5 e 6, comprovam a associação do estudo gramatical com a compreensão e a interpretação da leitura.

Achei muito interessante e apropriada a escolha dessa canção para esse trabalho com os verbos, principalmente, a forma como os autores sugeriram as atividades, apresentando enunciados interessantes, bem elaborados e claros, sempre com uma frase explicativa que introduz e prepara o leitor na busca de suas respostas. Um bom exemplo é a questão 5, que, por sinal, usa a expressão “trocadilho (jogo de palavras)” e foi exatamente isso que os autores fizeram com o título, o texto e os exercícios da canção. Louvável a escolha e, nesse caso, não vejo o comprometimento do sentido da leitura pela falta do elemento melódico, a não ser pela descaracterização do gênero. Mas, em relação ao trabalho a que os autores se propuseram com a canção não houve comprometimento.

O mesmo comentário pode ser aplicado à canção “**Pra fazer o sol nascer**” (Gilberto Gil), inserida na seção “A língua em foco”, que, nesse caso, trata do conteúdo gramatical sobre regência.

Leia, a seguir, a letra desta canção que Gilberto Gil fez especialmente para o filme *Um trem para estrelas*, de Carlos Diegues, em 1987:



PRA FAZER O SOL NASCER

Sol
 Acende a luz
 Atende à minha voz
 A(s)acende de acender e de subir
 De clarear
 De despertar assim
 A mim, a tudo mais
 Atende à minha voz
 Ao meu saxofone
 Cor do Sol
 Sol
 Nasce d'ouro pra nós

(Carlos Rennó (org.), Gilberto Gil — Todas as letras. São Paulo: Cia. das Letras, 1996. p. 323.)

1. No texto, o eu lírico se dirige ao sol.

- O que pede a ele?
- Provavelmente, em que parte do dia ou da noite é feito esse pedido?
- O eu lírico pede ao sol que **atenda** à sua voz e ao seu saxofone. Esse verbo dá ao sol uma posição de destaque ou de inferioridade em relação ao eu lírico? Justifique.

2. Como você sabe, **regência** é a relação que se estabelece entre dois termos: o **subordinante** (o termo que exige outro) e o **subordinado** (o termo regido pelo primeiro). No texto, encontram-se várias situações de regência. Qual ou quais são os termos regidos:

- pelo verbo **acende**?
- pelo verbo **despertar**?
- pelo verbo **atende**, do 8º verso?
- pelo substantivo **cor**?

3. As relações observadas na questão anterior são de regência verbal ou nominal?

É muito interessante observar que logo na questão 1 o trabalho é inteiramente ligado à leitura, solicitando que o aluno justifique sua resposta, atitude que o leva ao questionamento e à reflexão.

As questões 4 e 5 exploram o conteúdo gramatical regência verbal e/ou nominal associadas à leitura, quando chamam a atenção do aluno para o sentido das expressões que aparecem no texto, após texto explicativo.

4. Alguns verbos apresentam uma regência diferente para cada um de seus sentidos. Outros podem apresentar até duas regências para o mesmo sentido. Vejamos os sentidos e as regências dos verbos empregados no texto:

Acender	(VI) começar a arder, ativar-se: A luz acendeu sozinha. (VTD) levar fogo a, causar emissão de luz: Acenda a vela.
Atender	(VTD ou VTI) receber, acolher com atenção, escutar: Atenda o pedido. / Atenda ao pedido. (VI) aguardar, escutar: Atenda antes de falar.
Despertar	(VI) acordar: Despertei mal-humorado. (VTD) tirar do sono: Desperte seu irmão. (VTDI) tirar alguém do sono: Despertei-o de um mau sonho.

Com base nessas informações, verifique no poema com qual sentido e com qual predicação foram empregados:

- o verbo **acender**;
- o verbo **atender**;
- o verbo **despertar**.

5. No 4º verso, o autor faz um jogo com a forma verbal **A(s)cende**, que se refere tanto ao verbo **acender** quanto ao verbo **ascender**. Observe a diferença de sentido entre eles:

acender: levar fogo a, causar emissão de luz, arder, ativar-se, etc.
ascender: subir, elevar-se.

O sentido de **ascender** também é possível no texto? Por quê?

6. Observe as regências que há entre estas palavras:

saxofone cor do Sol
Sol nasce d'ouro

Nas duas situações, as expressões destacadas ligam-se aos termos subordinantes por meio da preposição **de**. Ambas as expressões têm valor de adjetivo.

- Que substantivos essas expressões acompanham?
- Que adjetivos corresponderiam a elas?

Na questão 7, os autores fazem uma comparação muito pertinente entre o regente de uma orquestra e os sentidos do verbo **reger**, numa tentativa de aproximação entre as

linguagens verbal e musical. É um comportamento louvável e dá indícios de que seja possível se trabalhar com o gênero canção sem descaracterizá-lo ao ir para o livro didático, estendendo essa possibilidade ao se trabalhar a gramática através desse gênero sem que ele seja um pretexto literal.

7. As relações de regência não são exclusivas da língua. Entre os vários sentidos do verbo **reger**, temos estes: “ter como dependente”, “subordinar”, “dirigir”, “governar”. Numa orquestra, por exemplo, o maestro rege o grupo de músicos, que são subordinados às suas orientações e à sua interpretação musical.
Na canção em estudo, quem é o **grande regente**, capaz de reger a vida, o movimento e o dia que vai nascer?

Diferentemente do comentário feito em relação à não presença do elemento musical nessas duas canções analisadas, na canção “**Chopis centis**” (Mamonas Assassinas - Dinho e Júlio Rasec), inserida na seção denominada “A língua em foco”, que se destina ao estudo da variante lingüística, o elemento musical muito contribuiria para um melhor aproveitamento da leitura desse gênero textual.

O elemento musical da canção fica desprezado, o que é um tanto lamentável, considerando que o grupo *Mamonas Assassinas* era formado por jovens e utilizou-se de um instrumental composto, basicamente, de guitarras e bateria para a interpretação da canção, o que poderia, se os alunos a ouvissem e cantassem, levá-los a um maior envolvimento com esse gênero textual, contribuindo para enriquecer as possíveis respostas às questões propostas pelos autores.

A ilustração que acompanha o texto no livro didático também contribui para uma melhor exploração desse gênero, uma vez que é composta por objetos que fazem parte do universo de jovens da faixa etária que, provavelmente, faz uso desse material didático, porém, não é feita nenhuma alusão a ela.


Você se lembra desta música do grupo Mamonas Assassinas? Leia o texto:

CHOPIS CENTIS

Eu “di” um beijo nela
 E chamei pra passear.
 A gente fomos no shopping
 Pra “mode” a gente lanchar.
 Comi uns bicho estranho, com um tal de gergelim.
 Até que “tava” gostoso, mas eu prefiro
 aipim.

Quanta gente,
 Quanta alegria,
 A minha felicidade é um crediário nas
 Casas Bahia.

Esse tal Chopis Centis é muito legalzinho.
 Pra levar a namorada e dar uns
 “rolezinho”,
 Quando eu estou no trabalho,
 Não vejo a hora de descer dos andaime.
 Pra pegar um cinema, ver Schwarzneger
 E também o Van Damme.



(Dinho e Júlio Rasec, encarte CD *Mamonas Assassinas*, 1995.)

Percebe-se claramente, através das atividades propostas, que a canção foi escolhida propositalmente para o desenvolvimento desse trabalho. Na questão 2 é possível observar uma tentativa dos autores em levar o aluno a uma reflexão e, conseqüentemente, à compreensão e interpretação do texto, quando solicitam a “sua opinião”, baseado em “pistas do texto”. As questões 3 e 4 exploram o conteúdo “variante lingüística”, unindo o trabalho gramatical com a leitura, ao propor para os alunos “imaginar o sentido” de algumas expressões e descobrir, através de “pistas do texto” a “origem da pessoa” que utiliza determinadas expressões que aparecem na letra da canção.

Esses questionamentos são importantes para auxiliar os alunos leitores na construção dos sentidos daquilo que estão lendo, bem como, para compreender a necessidade do estudo do conteúdo gramatical em questão, uma vez que a variante lingüística marca uma posição social.

1. Nessa música, o grupo intencionalmente explora uma variante lingüística. Para isso, cria uma personagem que teria determinadas características de fala.
 - a) No primeiro verso (linha) da canção, foi empregado “di”, em lugar de **dei**. Esse erro é muito comum entre crianças que estão aprendendo a falar, porque há outros verbos na língua com som parecido. Cite dois outros casos de verbos que terminam em **i** quando queremos indicar um fato passado.
 - b) No terceiro verso, temos uma construção que está em desacordo com a norma culta. Identifique-a e reescreva-a em língua culta.
2. Pouco sabemos sobre a pessoa que fala nessa música, mas, por algumas pistas do texto, podemos imaginar. Na sua opinião, qual deve ser:
 - a) o grau de escolaridade dela?
 - b) a profissão?
 - c) a classe social a que ela pertence?
 - d) os filmes a que normalmente ela assiste?
3. No 3º verso da 3ª estrofe, é empregada uma gíria: “uns rolezinho”. Imagine o sentido dessa expressão, a partir do contexto.
4. Existem alguns termos na letra da música que também podem nos dar pistas sobre a origem da pessoa que fala na música: “mode” e “aipim”. Em que região do país esses termos são popularmente empregados?


Assim como nessa canção que acabei de descrever o elemento musical fez falta, não só pela descaracterização do gênero, como também para auxiliar na construção do sentido da leitura, contribuindo, inclusive, para reforçar a marca da posição sócio-cultural do indivíduo, explícita nas expressões que aparecem no texto verbal (“di, a gente fomos, comi uns bicho estranho”), na canção a seguir a falta do aproveitamento desse elemento também se faz sentir.

A canção “**Diariamente**” (Nando Reis) foi utilizada para o estudo gramatical da preposição e não aparece na íntegra, apenas um fragmento. Se os autores tivessem se preocupado com o elemento musical que esse gênero canção também contém em si: melodia e ritmo, com toda a certeza a leitura e o estudo desse texto teriam sido bem mais ricos e completos.

Os enunciados que propõem as atividades são claros e preparam os alunos para chegarem às respostas, vindo acompanhados de retomada e explicação do texto, como por exemplo, o da questão número 1.

DIARIAMENTE

Para calar a boca: rícino
 Para lavar a roupa: omo
 Para viagem longa: jato
 Para difíceis contas: calculadora
 Para o pneu na lona: jacaré
 Para a pantalona: nesga
 Para pular a onda: litoral
 Para lápis ter ponta: apontador
 Para o Pará e o Amazonas: látex
 [...]
 Para levar na escola: condução
 Para os dias de folga: namorado
 Para o automóvel que capota: guincho
 [...]
 Para saber a resposta: vide-o-verso
 Para escolher a compota: Jundiá
 Para a menina que engorda: hipofagi
 Para a comida das orcas: Krill
 Para o telefone que toca
 Para a água lá na poça
 Para a mesa que vai ser posta
 Para você o que você gosta: diariamente



O item c) dessa primeira questão mostra que os autores iniciam uma proposta de reflexão sobre a linguagem com os alunos.

1. Em quase todos os versos da canção, temos a presença de um sinal de pontuação: o dois-pontos. Observe estes três versos do texto:

“Para lavar a roupa: omo
 Para viagem longa: jato
 Para difíceis contas: calculadora”

Empregando o dois-pontos, o autor tornou a frase mais econômica, menor, pois deixou de empregar uma ou mais palavras para ligar as duas partes do verso.

- a) Sem empregar o dois-pontos, reescreva esses três versos, acrescentando uma ou mais palavras para ligar as duas partes de cada frase. Sugestão: Para lavar a roupa, use omo. Para viagem longa, vá de jato. Para difíceis contas, use calculadora.
- b) A que classe gramatical pertencem as palavras suprimidas pelo autor: substantivo, adjetivo, verbo ou advérbio? Verbo.
- c) A estrutura desses versos e dessas frases lembra um tipo de linguagem que procura vender determinado produto. Que linguagem é essa? A linguagem publicitária.

Na questão 4, há uma busca de associação entre o título da canção e as repetições da preposição “para” na letra da canção, oferecendo indícios de uma possível relação do estudo gramatical com o estudo do sentido do texto.

2. Logo à primeira leitura, notamos que a letra da canção apresenta uma construção especial, graças à repetição de palavras e estruturas de frases.

a) Que palavra se repete em todos os versos? *A palavra para.*
 b) Qual a sua classe gramatical? *Preposição.*
 c) Essa palavra geralmente transmite a idéia de tempo, lugar ou finalidade. Na canção, qual desses sentidos aparece com maior frequência? *O sentido de finalidade.*

3. Observe estes versos do final da canção:

“Para o telefone que toca
 Para a água lá na poça
 Para a mesa que vai ser posta”

Neles, o autor quebrou a estrutura e não empregou dois-pontos nem um termo posterior, de fechamento do verso. Então, faça você o que ele não fez: a exemplo do restante do texto, empregue o sinal de dois-pontos e invente, para cada verso, um substantivo de fechamento.
Resposta pessoal. O importante, neste exercício, é garantir a coerência.

4. O nome da canção é ‘Diariamente’, palavra que também aparece no último verso. Que relação você acha que há entre o título e as repetições existentes na canção?
As repetições dão a idéia de que, todos os dias, tudo é igual; daí a relação com diariamente.

5. A exemplo de Nando Reis, construa um poeminha com os mesmos procedimentos empregados na canção ‘Diariamente’. Comece com uma preposição e empregue o dois-pontos ou a vírgula e, em seguida, um substantivo. Sugerimos as preposições **contra**, **após** e a locução prepositiva **antes de**. Mas, se preferir, escolha outras preposições e locuções.

Assim como os autores da coleção, na questão 4, se preocuparam em associar o título da canção com as repetições de palavras para mostrar atitudes do dia-a-dia, ao ouvir a canção é possível perceber que isso também acontece com a melodia e com o ritmo. Eles são repetitivos, o que poderia auxiliar na construção do sentido do texto verbal, uma vez que a repetição é uma forma de ilustrar as atitudes cotidianas, dando a idéia de rotina, tema tratado no texto verbal da canção.

Ao ouvir essa canção na interpretação de Marisa Monte, percebe-se que os instrumentos utilizados também dão a idéia de rotina, tema do texto verbal, quando aparecem repetindo, insistentemente, na introdução, o mesmo ritmo e melodia.

Infelizmente os autores do livro didático não fizeram qualquer menção à linguagem musical e também perderam uma grande oportunidade de propor um trabalho intertextual com a canção “Canto do povo de um lugar”, nesse mesmo volume, que trata do mesmo tema.

A sugestão apresentada para a canção “Diariamente” é a que melhor exemplifica, nessa coleção, a minha proposta de se trabalhar a leitura associada à gramática com o gênero textual canção, sem descaracterizá-lo.

2.2.4 Comentários sobre a coleção “Português: Linguagens”

A Tabela 2 é um resumo que permite uma visão de conjunto de toda coleção, contendo o nome das canções com seus autores e a forma de apresentação dos seus textos verbais – na íntegra ou fragmentos - no livro didático. A Tabela deixa bem evidente a preferência pelo uso de fragmentos, sugerindo uma intencionalidade dos autores.

Tabela 2 – Resumo das canções e autores na coleção “Português: Linguagens” e classificação quanto à integridade do texto.

CANÇÃO	AUTORES	CANÇÕES INTEIRAS	FRAGMENTOS DE CANÇÕES
5ª Série			
Chopis Centis	Dinho e Júlio Rasesc	X	
Estrela do mar	Marino Pinto e Paulo Soledade	X	
Preciso dizer que te amo	Cazuza, Dé e Bebel Gilberto		X
6ª Série			
O cravo brigou com a rosa	Anônimo	X	
Balada do louco	Rita Lee e Arnaldo Baptista		X
Maluco Beleza	Raul Seixas		X
A mão da limpeza	Gilberto Gil		X
O verbo flor	Renato Rocha	X	
Nobre vagabundo	Márcio Mello		X
Diariamente	Nando Reis		X
Canto do povo de um lugar	Caetano Veloso	X	
Ciranda cirandinha *	Anônimo	X	
7ª Série			
E o mundo não se acabou	Assis Valente		X
Pois é	Ataulfo Alves	X	
Trocando em miúdos	Francis Hime		X
Lourinha Bombril	D. Blanco - Bahiano		X
8ª Série			
Tempo perdido	Renato Russo	X	
A banda	Chico Buarque de Holanda		X
Pais e filhos	Dado Villa - Lobos, Renato Russo e Marcelo Bonfá		X
Por enquanto	Renato Russo		X
Monte Castelo	Renato Russo		X
Desafio do Auto da Catingueira	Elomar, Geraldo Azevedo, Vital Farias e Xangai		X
Pra fazer o sol nascer	Gilberto Gil	X	
TOTAIS		9	14

A Tabela 3 é mais genérica e permite uma visualização de conjunto da coleção. Ao analisar essas duas tabelas tem-se uma visão mais detalhada dos aspectos quantitativos que servirão de referência para os comentários a respeito da coleção.

Tabela 3- Resumo numérico da coleção “Português:Linguagens”

Descrição	Quantidade
Volumes	4
Canções inteiras	9
Fragmentos de canções	14
Total de canções	23
Total de questões	38
Canções inseridas na seção Estudo de Texto	11
Canções inseridas na seção Produção de Texto	1
Canções inseridas na seção A língua em Foco	10
Canções inseridas no Intervalo	1

O número de questões propostas para as canções (38) é relativamente pequeno em relação ao número de canções (23), se eu levar em conta que não chega a ser nem o dobro de perguntas em relação ao número das canções. A média é de aproximadamente 1,6 questão para cada canção.

Se eu considerar que os próprios autores dividem cada volume da coleção em quatro seções principais para o estudo da língua, a saber: “Estudo do texto”, “Produção de texto”, “Para escrever certo” e “A língua em foco”, acrescentando ainda o “Intervalo”, como um apêndice dessas seções; e mais, se, ainda como os próprios autores definem, o “Estudo do texto” relaciona-se à leitura, compreensão e interpretação e “A língua em foco” com conteúdos gramaticais, é possível afirmar que há um equilíbrio na distribuição das canções entre essas duas seções principais. Do total das 38 questões propostas para as canções, 15 destinam-se ao trabalho com a leitura, enquanto que 10 destinam-se ao trabalho com a gramática e 13 são “mesclas” de trabalho de leitura com conteúdos gramaticais, ou seja, são exercícios de gramática a partir do texto.

Esse equilíbrio demonstrado através dos números permite afirmar que os autores da coleção em análise, embora tenham utilizado o gênero canção para o ensino gramatical, preocuparam-se também em utilizá-lo para a leitura.

Considero adequada a escolha das canções, bem como dos autores, volumes e a localização nas unidades e capítulos onde aparecem. Embora algumas delas, como pode ser observado, não sejam tão conhecidas ou sejam de compositores de épocas diferentes das idades dos alunos leitores que utilizam a coleção, houve uma preocupação, por parte dos

autores da obra, em escolher canções que oferecem uma temática pertinente ao assunto trabalhado na unidade.

As canções inadequadas à idade dos alunos ou ao conteúdo discutido, são, portanto, exceções, e já foram abordadas no momento de suas descrições, como por exemplo “Ciranda, cirandinha” e “A banda”.

Do total de 23 canções que aparecem nessa coleção, 12 são chamadas de canção, sendo que as restantes recebem denominações variadas como música, poemas, textos, versos cantados etc. O fato de os autores chamarem as canções com denominações diversas evidencia que, por parte deles, não há uma preocupação em mostrar ao aluno que a canção é um gênero textual com marcas e características particulares: conteúdo temático, estilo e estrutura composicional (BAKHTIN, 2000).

Acredito que, ao lado da fragmentação dos textos, esse seja o grande pecado cometido pelos autores. O desprezo da linguagem musical que compõe o gênero fica marcado. Um bom exemplo que comprova essa afirmativa é o volume da oitava série que, das sete canções que o compõe, quatro são de autoria de Renato Russo e já foram gravadas pelo grupo musical Legião Urbana, bastante conhecido e aceito pela faixa etária compatível com a 8ª série. É uma pena que os autores não tenham apresentado as letras na sua íntegra, uma vez que elas oferecem material lingüístico rico para o trabalho com a leitura, pois os temas das canções são do interesse e universo jovem, propiciando um bom trabalho com a compreensão e interpretação dos textos. O aspecto musical também poderia contribuir, levando-se em conta que esse grupo musical se preocupa em utilizar instrumentos que são do agrado dos jovens, como guitarras e baterias. As melodias e ritmos das canções também são de fácil aceitação e assimilação.

Já que os PCNs sugerem que as coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa diversifiquem os gêneros textuais e os autores se sintam comprometidos com essa sugestão, teria sido interessante que, no caso específico das canções de autoria de Renato Russo, tivesse havido um melhor aproveitamento na exploração dos recursos textuais, verbais e não verbais oferecidos pelo gênero canção e pela rica diversidade e criatividade das letras e melodias desse compositor.

Essa observação cabe também para os outros compositores que aparecem nessa coleção, assunto que já mereceu reflexão no momento das análises das canções.

Passo agora à análise da outra coleção.

2.3- Coleção “A palavra é sua” (CORRÊA & LUFT, 2000)

Nesta coleção, como na anterior, também foram analisados os exemplares utilizados pelos alunos, com exceção do volume destinado à 6ª série, que foi o exemplar do qual retirei alguns conceitos e posturas manifestadas pelos autores num apêndice do livro denominado “Manual do Professor”, também idêntico em todos os volumes, que contém algumas orientações para os professores que utilizam esse material.

De um modo geral, o PNLD (BRASIL, 2003) identifica na coleção uma proposta pedagógica voltada para o ensino tradicional da língua portuguesa, voltando-se para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção de textos e também para o domínio da nomenclatura gramatical tradicional (p.29). Há exercícios que propõem comparações entre os textos; entretanto, a diferença entre os vários gêneros e suas peculiaridades não é abordada.

O PNLD ainda ressalta que o trabalho com a linguagem oral fica muito reduzido a uma boa dicção ao ler e as diferenças entre a oralidade e a escrita não são enfatizadas; os gêneros orais não são objetos de ensino e sim oportunidades de o aluno se expressar. Essa observação é pertinente a esta pesquisa, porque o seu objeto é a canção, um gênero textual que, em princípio, foi produzido de maneira oral e destinado a ser cantado e ouvido, conceito já fundamentado (BRONCKART, 1999),

Segundo o PNLD, “as atividades orais abordam alguns gêneros, mas não os tomam como objeto específico de ensino. Por fim, os conhecimentos lingüísticos são trabalhados de modo transmissivo sem favorecer a reflexão sobre a língua” (BRASIL, 2003, p. 25). A análise do PNLD mostra que o centro do trabalho dessa coleção é o estudo da gramática normativa em si sem estabelecimento de relações com as situações reais do uso da língua.

Para os autores da coleção, ensinar Português não é difícil, o que está errado é o método, o caminho. Eles comparam esse ensino com as auto-escolas, e, no Manual do Professor, exemplificam:

O que fazem os instrutores das auto-escolas? Após uns trinta minutos de explicações básicas sobre o funcionamento do carro o candidato a motorista já está na rua dirigindo. Dois meses depois, ele recebe a carta de motorista. E se os instrutores imitassem os professores de português? Se, em lugar de colocar os candidatos na direção do carro, os reunissem numa sala de aula projetassem o desenho do motor e passassem a explicar a função de cada peça? Assim, em um ano, muitos desistiriam de aprender a dirigir, e a auto-escola iria à falência. Pior: os desistentes sairiam convencidos de que dirigir é muito difícil, como, aliás, se diz do português (CORREA & LUFT, 2000, 6ª Série, p.3, Manual do Professor).

Dentro dessa metáfora, o motor do carro, na língua portuguesa, é a gramática e, assim como na auto-escola, não há por que ficar um ano explicando teoricamente para o aluno como esse motor funciona, também não há por que insistir na gramática. Os autores ainda afirmam que o aluno precisa se sentir capaz de falar e escrever com eficácia e originalidade, enquanto que a gramática dá o acabamento do texto (p. 3).

Cada volume é estruturado em 12 capítulos compostos por duas partes distintas: a primeira que vai da preparação das leituras até a redação e a segunda versa sobre gramática. As seções básicas de cada capítulo e seus objetivos principais são:

- “Abertura”- motivar e preparar o aluno para o tema da unidade;
- “Texto”- proporcionar o desenvolvimento da capacidade de expressão do aluno através dos recursos estilísticos dos textos;
- “Interpretação do texto”- propositalmente, procurar não esmiuçar e dissecar os textos para não tirar do aluno o prazer de senti-lo;
- “Atividade oral”- levar o aluno a conversar com os colegas e professores sobre o tema do capítulo, estimulando-o a expressar opiniões e vivências pessoais;
- “A palavra no contexto”- estudar o vocabulário para suprir as deficiências dos alunos que pouco lêem;
- “Leitura complementar”- proporcionar oportunidade de o aluno se defrontar com diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema e oferecer um maior número de texto aos que não têm condições ou hábitos de leituras freqüentes;
- “Sala de redação”- convidar o aluno a escrever;
- “Gramática”- abranger os conteúdos gramaticais, enfatizando os tópicos mais ligados à expressão escrita.

Seguindo os mesmos critérios adotados na análise da coleção “Português: Linguagens”, passo agora à descrição das canções, contextualizando-as nos capítulos e seções onde aparecem em cada volume. Para que o meu leitor possa ter uma visão do que vai encontrar, novamente inicio mostrando uma tabela com uma descrição geral e sucinta da obra, com as canções são apresentadas por série, capítulo e seção onde aparecem, assim como o número de atividades desenvolvidas e suas classificações em função do objetivo do estudo: a gramática, a leitura ou a gramática a partir do texto e uma classificação das canções como um todo, de acordo com suas utilizações na obra, critério agrupador na descrição das canções.

Conforme pode ser comprovado na Tabela 4, algumas canções estão apontadas com (*), com o objetivo de chamar a atenção do meu leitor para a diferença dos números das atividades propostas. A soma dos exercícios de leitura e gramática, nessas canções, não é o mesmo do total de questões propostas. Isso se dá porque existem algumas questões que não se relacionam nem com a leitura e nem com a gramática. Enquanto algumas são de conhecimentos gerais, conhecimento sobre os autores das canções, outras tratam de contextualizar a canção, são utilizadas para serem transformadas em jogral, ou ainda restringem-se apenas à etapa de simples decodificação.

Essa situação reporta a Marcuschi (2001) que reflete sobre as questões da compreensão dos textos e às perguntas que são contempladas nos livros didáticos de língua portuguesa, concluindo que “a compreensão é considerada, na maioria dos casos, como uma simples e natural atividade de decodificação” e que as questões ligadas à compreensão de textos, além de se restringir à identificação de conteúdos, não levando os alunos à crítica e reflexão, “vêm misturadas com uma série de outras que nada têm a ver com o assunto” (p.49).

Tabela 4- Distribuição das canções e atividades desenvolvidas nas quatro séries da coleção “A palavra é sua”.

CANÇÃO	CAPÍTULO	SEÇÃO	ATIVIDADES				CANÇÕES		
			LEITURA	GRAMÁTICA	LEITURA E GRAMÁTICA	TOTAL	LEITURA	GRAMÁTICA	LEITURA E GRAMÁTICA
5ª SÉRIE									
Cem anos de liberdade: realidade ou ilusão	2	Atividade oral	1	-	-	1	X		
A mão da limpeza	2	Gramática	-	-	-	-		X	
Maringá (*)	4	Gramática	-	2	-	5		X	
Luar do Sertão (*)	11	Abertura	5	6	1	15			X
6ª SÉRIE									
A turma do focinho (*)	2	Leitura complementar	4	1	-	6	X		
Todo dia era dia de Índio	7	Sala de redação	4	1	-	5	X		
7ª Série									
Boi da cara preta	4	Leitura complementar	-	-	-	-	-	-	-
8ª Série									
Você ainda pode sonhar	4	Sala de redação	-	-	-	-	-	-	-
Nervos de aço (*)	5	Atividade oral	-	-	-	1		X	
Borzeguim	11	Gramática	-	-	-	-		X	
Volte para o seu lar	11	Gramática	-	1	-	1		X	
Sapato 36 (*)	12	Leitura Complementar	11	2	-	15	X		
TOTAIS			25	13	1	49	4	5	1

2.3.1 Atividades de leitura

Como foi feito na descrição e análise das canções contidas na coleção anterior, inicio apresentando as canções que foram agrupadas por terem sido destinadas ao trabalho com a leitura.

5. O Brasil foi o último país da América a abolir a escravidão, em 13 de maio de 1888. Na prática, porém, até hoje os negros sofrem as conseqüências de três séculos de escravidão.

Leia um trecho do enredo da escola de samba Mangueira para o Carnaval de 1988, ocasião do centenário da abolição:

Cem anos de liberdade: realidade ou ilusão?

Será que já raiou a liberdade
 Ou que foi tudo ilusão
 Será...
 Que a Lei Áurea tão sonhada
 Há tanto tempo assinada
 Não foi o fim da escravidão?
 Hoje dentro da realidade
 Onde está a liberdade
 Onde está que ninguém viu?

Hélio Turco, Jurandir e Alvino

Agora responda:
 Você concorda inteiramente com a música? Concorda só em parte? Por quê?

“**Cem anos de liberdade: realidade ou ilusão?**” (Hélio Turco, Jurandir e Alvino) é um trecho do samba enredo da escola de samba Mangueira para o carnaval de 1988, que aparece em um capítulo cujo tema é a escravidão. A única reflexão proposta aos alunos para a canção é se eles concordam ou não com o seu conteúdo, solicitando que justifiquem sua resposta. É um enunciado que leva o aluno a interpretar, pensar e refletir a respeito do que leu. Porém, para esse trabalho não seria necessário o gênero canção, qualquer outro que tratasse do mesmo tema poderia substituí-lo. Embora seja chamada de música pelos autores do livro didático, o trabalho proposto ficou superficial.

Em contraponto a essa superficialidade, apresento a canção “**Sapato 36**” (Raul Seixas/Cláudio Roberto), que é bastante explorada em 10 questões de interpretação do texto, o que considero um bom exemplo para o trabalho com a leitura.

Sapato 36

Eu calço é 37
 Meu pai me dá 36
 Dói, mas no dia seguinte
 Aperto meu pé outra vez

Pai eu já tô crescidinho
 Pague pra ver, que eu aposto
 Vou escolher meu sapato
 E andar do jeito que eu gosto

Por que cargas-d'água
 Você acha que tem o direito
 De afogar tudo aquilo que eu
 Sinto em meu peito

Você só vai ter o respeito que quer
 Na realidade
 No dia em que você souber respeitar
 A minha vontade

Meu pai
 Meu pai

Pai já tô indo embora
 Quero partir sem brigar
 Pois eu já escolhi meu sapato
 Que não vai mais me apertar
 Que não vai mais me apertar
 Que não vai mais me apertar

Raul Seixas/Claudio Roberto









Das atividades propostas no item “Interpretação do texto”, as questões 3, 4, 5, 6, 7 e 10 relacionam-se à compreensão e interpretação da leitura do texto verbal. São questões

que, realmente, levam o aluno a refletir sobre o texto, tendo que buscar as respostas nele e fora dele, levando-o à interpretação.

1. O que você sabe de Raul Seixas?
 2. Comparando **Carta para a filha** e **Sapato 36**, observamos que ambos os textos tratam do relacionamento entre pais e filhos. No entanto, há algumas diferenças entre eles. Aponte-as.
 3. O que simboliza o sapato 36 para o narrador?
 4. Que atitude simbólica tomou o narrador para resolver o relacionamento com o pai?
 5. Na terceira estrofe ele usa **d'água** e **afogar**. Explique a relação que há entre essas palavras.
6. Segundo ele, o que é preciso para aprender a respeitar os outros?
 7. Se fosse possível resumir numa única frase toda a última estrofe, que frase seria essa?
 8. Você conhece outras músicas de Raul Seixas?
 9. Que elementos da língua coloquial contém o texto? Passe-as para a linguagem culta.
 10. Que idade você imagina que tem o narrador?

Achei muito interessante também o item 2 “Debate”, da seção “Atividade oral”, quando os autores contextualizam o momento da composição da canção e pedem que os alunos imaginem como ela seria numa outra época. É um tipo de questão que leva o aluno a exercitar sua imaginação e criatividade. Os itens c. e d. também proporcionam um questionamento positivo, levando o aluno à reflexão e crítica acerca dos valores que envolvem pais e filhos.

1. Jogral

Apresentem um jogral do texto **Sapato 36**. Relembrem o que fazer na página 15.

Obs.: Passem a letra da música para a 1ª pessoa do plural (nós). Se algum aluno conhecer a melodia, seria interessante que cantasse para a turma.

2. Debate

Dividam-se em grupos para discutir as seguintes questões:

a. **Sapato 36** foi composta em 1977. Se o autor vivesse por volta de 1880, o que vocês acham que ele falaria com o pai? E de que modo?

b. Na opinião de vocês, quais os motivos mais freqüentes dos conflitos entre pais e filhos?

c. Vocês são a favor ou não da liberdade total que alguns pais dão aos filhos? Por quê? Justifiquem.


d. Como se explica o fato de que os filhos, após certa idade, se comportam como os pais, assimilando seus valores?

Após a discussão, cada grupo apresenta suas conclusões aos colegas.

Na questão 1, é proposta aos alunos a transformação da canção em um jogral, procedimento criticável, de acordo com minha visão. A sugestão de passarem a letra da música, inicialmente composta na primeira pessoa do singular, para a primeira pessoa do plural, leva a uma descaracterização da canção enquanto gênero, tanto quanto sua transformação em jogral. Se isso não bastasse, essa mudança de pessoa verbal torna a canção impossível de ser cantada com a transposição para a primeira pessoa do plural, pois leva a uma quebra na prosódia musical, uma vez que a melodia e o ritmo foram compostos, inicialmente, para se complementarem com a letra em primeira pessoa do singular.

Essa experiência seria riquíssima se a proposta dos autores fosse exatamente tentar mostrar aos alunos a importância do perfeito casamento que deve haver entre a melodia, o ritmo e a letra, elementos que compõem a canção. Esse comportamento seria um exemplo justificável da leitura com uma verdadeira abordagem holística que eu entendo e venho enfatizando deva ser feita desse gênero textual. Ou seja, a leitura das partes não pode ignorar o todo!

As duas próximas canções são, respectivamente, “**A turma do focinho**” (Gilberto Gil) e “**Todo dia era dia de Índio**” (Jorge Benjor).



Leitura Complementar

Quantas vezes criticamos o corte de uma árvore, as queimadas provocadas pelo homem, a poluição dos rios... no entanto, não somos capazes de deixar limpa a praia que freqüentamos!

Leia a seguinte letra de música de Gilberto Gil:


A turma do focinho

<p>1. O mesmo que chique: elegante; de bom gosto.</p> <p>2. Varredor de ruas: espregado de limpeza urbana.</p> <p>3. Instrumento agrícola ou para jardinagem composto de um cabo longo com uma travessa perpendicular dentada, usado para remover folhas secas, jogar palha, etc.</p>	<p>Minha praia, que era o chic¹ do chic (Chic do chic) Hoje é o chic do chiqueiro Ninguém agüenta a imundície — [eu te disse? (Ah! Eu te disse) Ninguém agüenta o mau cheiro A barra ficou mais suja — que suja! — (Oh! Suja, que suja!) Do que pau de galinheiro</p> <p>A gatinha virou porca Oinc, oinc, oinc, oinc O gato virou porquinho Oinc, oinc, oinc, oinc Quem tomou conta da praia Foi a turma do focinho</p>	<p>Oinc, oinc, oinc, oinc Olha a turma do focinho Oinc, oinc, oinc, oinc Olha aí, chama o gari²! Oinc, oinc, oinc, oinc Seu gari, traz o ancinho³ Pelo amor de Deus, me livre Dessa turma do focinho</p>
---	--	--

É digna de nota a associação sugerida pela figura que aparece na parte superior da seção com o seu título: “Atividade oral”, destinada ao trabalho com a leitura, onde as questões relacionadas à canção estão inseridas. A apresentação da ilustração, faz supor que os autores do livro didático vão caracterizar a canção enquanto um gênero textual. Porém, isto acaba não acontecendo no desenvolvimento do estudo.

Das questões propostas para a canção de Gilberto Gil - no livro chamada de letra de música – as questões 1 e 3 referem-se à etapa de compreensão da leitura, porque suas respostas são extraídas do próprio texto, enquanto as questões 4 e 5 propiciam ao aluno atribuir sentido ao texto, no momento em que ele é convidado a expor seus pensamentos e procedimento em relação ao tema tratado na canção, que é a limpeza da praia.

A questão 6 refere-se, muito superficialmente, à linguagem musical e me chamou a atenção a maneira com que os autores lidaram com o gênero canção. Considero lamentável a descaracterização do mesmo.









Atividade Oral

1. O que era chic? *A praia, que era limpa.*
2. Com que palavra chic se aproxima sonoramente? *Com chiqueiro.*
3. A quem Gilberto Gil chama de "A turma do focinho"? *As pessoas que sujam a praia.*
4. Você acha correto chamar de porcos aqueles que não cuidam do meio ambiente ou da higiene pessoal? O porco tem alguma influência no comportamento dessas pessoas? Justifique suas respostas. *Resposta pessoal.*
5. Como você procede na praia, em relação à limpeza? *Resposta pessoal.*
6. Você conhece a melodia dessa música? Se souber, cante em grupo; caso contrário, ensaie um jogral com ela e depois apresente na classe. *Professor: ver metodologia do jogral no Manual do*

No momento em que propõem aos alunos que “se souberem cantem, caso contrário façam jogral”, estão matando a canção e transformando-a em qualquer outra coisa. Se ela tivesse sido criada para ser lida e recitada como jogral, assim o seria e não canção. E é exatamente esta a proposta de exercício para a canção de Jorge Benjor (“Todo dia era dia de Índio”), razão pela qual as duas foram agrupadas.

Todo dia era dia de índio

Curumim chama Cunhatã que eu vou contar Cunhatã chama Curumim que eu vou contar Cunhatã Curumim, Cunhatã Curumim.	De maltratar as fêmeas ou de poluir o rio, o céu e o mar Protegendo o equilíbrio ecológico, a terra, fauna e flora Pois na sua história o índio é o exemplo mais [puro
Antes que eles aqui pisassem Nas ricas e férteis terras brasileiras Que eram povoadas e amadas por milhões de [índios Reais e donos felizes da terra do pau-brasil.	Mais perfeito, mais belo De harmonia, de fraternidade e de alegria.
Todo dia, toda hora era dia de índio Todo dia, toda hora era dia de índio Mas agora eles só têm um dia, o dia 19 de abril Mas agora eles só têm um dia, o dia 19 de abril.	Da alegria de viver Da alegria de amar Mas no entanto agora O seu canto de guerra É o choro de uma raça Que já foi muito contente Pois antigamente
Amantes da pureza e da natureza, eles são na verdade incapazes	Todo dia, toda hora era dia de índio Todo dia, toda hora era dia de índio. <i>Jorge Ben Jor</i>

III. Redação

Sugestões de redação

1. Individual

Leia atentamente a canção da página seguinte. Depois, transforme-a em texto narrativo-informativo (semelhante a uma reportagem).

Antes de escrever, reflita sobre estas questões:

- a. Quem são “eles” no verso 4 do poema? E nos versos seguintes?
- b. O que você entendeu por “antigamente todo dia, toda hora era dia de índio”? Escreva sobre isso no seu texto.
- c. Você acha suficiente apenas um dia por ano para repensar sobre os índios e a causa indígena? Justifique no seu texto.
- d. O compositor faz uma descrição bonita e poética dos índios. Você concorda com ele? Justifique seu parecer no texto.

Ao olhar para os enunciados dos exercícios, é possível perceber a preocupação em formar um leitor consciente e crítico, ao formular as questões solicitando que o aluno, após refletir, assuma uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2000) e crítica, quando é levado a justificar suas respostas, conforme proposto nos itens c. e d. da questão. Das reflexões propostas, apenas a do item a. refere-se à compreensão, enquanto que os itens b., c. e d. ligam-se à interpretação da leitura.

É interessante que, ao mesmo tempo em que os autores a chamam de canção, utilizam-na para um exercício que a descaracteriza como tal, como deixam claro no enunciado que a introduz, quando se utilizam da palavra “transforme-a”.

Sei que o objetivo dos autores é somente o trabalho com o texto verbal, porém, no momento que têm atitudes como esse exemplo citado, estão desprezando totalmente o estilo particular que cada gênero contém e, de certa forma, desrespeitando o autor e sua obra. Se não for para respeitar e tratar cada gênero textual com suas peculiaridades, não é necessária a diversidade nas coleções. Seria mais interessante escolher e trabalhar conteúdos necessários somente com aquele determinado gênero textual. Contemplar numa coleção vários gêneros distintos, mas, tratá-los de uma mesma maneira, sem o devido respeito à particularidade de cada um, é incoerente e um tanto comprometedor. Inclusive, porque a própria diversidade pode oferecer experiências distintas e possibilidades diferentes de leitura, foco de interesse desta minha pesquisa.

Esse comportamento também pode ser identificado na proposta dos autores para a canção “**Nervos de aço**” (Lupicínio Rodrigues) que inicia o bloco de canções utilizadas para o ensino da gramática.

2.3.2 Atividades de gramática

Nervos de aço

Você sabe o que é ter um amor, meu senhor
ter loucura por uma mulher,
e depois encontrar esse amor, meu senhor,
nos braços de um outro qualquer.
Você sabe o que é ter um amor
e por ele quase morrer
e depois encontrá-lo em um braço
que nem um pedaço do seu pode ser.
Há pessoas de nervos de aço,
sem sangue nas veias e sem coração,
mas não sei se passando o que eu passo
talvez não lhe venha qualquer reação;
eu não sei se o que sinto no peito
é ciúme, despeito, amizade ou rancor,
eu só sei é que quando a vejo me dá um desejo de morte ou de dor.



Lupicínio Rodrigues (1914-1974)

Semana da Poesia

Organizem a **Semana da Poesia**. Usem os poemas deste capítulo ou selecionem outros, de antologias. Vejam as sugestões abaixo.

Idéias para a Semana:

- a. Transcrição de poemas em cartazes, ilustrando-os. Depois, exposição dos textos em murais da escola.
- b. Leitura de poemas:
 - Individual
 - Dialogada
 - Coral
 - Jogral
- c. Declamação de poemas (neste caso, devem ser memorizados).
- d. Dramatização de poemas.
- e. Apresentação de dados bibliográficos de poetas: fotos, textos, dados pessoais, cartazes, entrevistas, filmes, etc.
- f. Frases sobre poesia (transcritas em pequenas faixas e espalhadas no colégio).

Não se esqueçam de fazer publicidade antecipada sobre a Semana. Propaguem-na no colégio, no bairro, em casa.

A canção se encontra ao lado de uma série de poemas que são apresentados aos alunos como sugestão para serem lidos e representados em forma de jogral. Não há

qualquer alusão ao gênero canção, somente podendo ser identificada como tal, mais uma vez, por se tratar de autor conhecido.

No caso dessa canção, os autores poderiam ter deixado claro de que se trata do gênero textual canção e, se realmente quisessem utilizá-lo como modelo, ter sugerido aos professores que conscientizassem os seus alunos que o poema pode ser utilizado também para compor esse gênero ao lado da linguagem musical.

O mesmo comentário em relação à descaracterização do gênero feito para essa canção aplica-se às três que se seguem, que, mais uma vez, só puderam ser identificadas como canção por serem de autores conhecidos.

A canção “**A mão da limpeza**” (Gilberto Gil) foi utilizada na seção gramática para o estudo de fonema e letra.

B. A escrita é constituída de sinais gráficos chamados letras.

Leia:

Negra é a mão
De imaculada nobreza

Na verdade a mão escrava
Passava a vida limpando
O que o branco sujava, ê
Imagina só
O que o branco sujava, ê
Imagina só
Eta branco sujão

Gilberto Gil
A mão da limpeza (fragmento)

A mão da limpeza (fragmento)

Ao ler a palavra **escrava**, observamos que ela contém sete letras.

E-S-C-R-A-V-A

Ao ler a palavra **sujava**, observamos que ela contém seis letras.

S-U-J-A-V-A

Nem sempre há, numa palavra, a equivalência entre o número de letras e o de fonemas.
Veja:

passava → 7 letras, 6 fonemas

escrava → 7 letras, 7 fonemas

ATENÇÃO! Não confunda fonema com letra.

Fonema é unidade sonora (é pronunciável e audível); **letra** é representação gráfica (é visível).

EXERCÍCIOS

1. Forme novas palavras trocando a letra destacada. Observe como o fonema distingue vocábulos:

a. bala

b. mala

c. fala

2. Leia as palavras abaixo em voz alta e depois diga quantas letras e quantos fonemas cada uma apresenta:

a. limpa

d. Bahia

g. brinquedos

b. conhecido

e. quando

h. coisas

c. negreiro


f. impressionante

i. injusto

Não há nenhuma alusão ao fato de o texto consistir em uma canção, música ou até mesmo letra de música e foi reconhecida por ter aparecido também no livro da 6ª série da outra coleção aqui analisada.

Na coleção “Português: Linguagens”, o enfoque dado a essa canção volta-se para a leitura, com questões de compreensão e interpretação. Aqui, a maneira como os autores trouxeram o fragmento da canção para o livro descaracterizou-a completamente enquanto gênero. Para se trabalhar fonemas e letras, conforme propuseram, não haveria necessidade de ter sido, especificamente, com esse gênero textual; qualquer outro texto verbal serviria como material. É mais um bom exemplo de texto como pretexto, assim como as seguintes.

As duas próximas canções, “**Borzeguim**” (Tom Jobim) e “**Volte para o seu lar**” (Araldo Antunes), são utilizadas para o estudo gramatical como exemplos, respectivamente, de figuras de construção e figuras de linguagem.



5. **Repetição** — consiste no uso repetido de palavras ou orações, para intensificar ou enfatizar a afirmação ou sugerir insistência, progressão. Observe:

“Tudo, tudo parado: parado e morto.” (Mário Quintana)

“Deixa o índio vivo no sertão
Deixa o índio vivo nu
Deixa o índio vivo
Deixa o índio
Deixa”

Tom Jobim

Os temas tratados nas canções não se relacionam com os de outros textos que também se encontram nesse capítulo. Na verdade, aqui está outro exemplo do gênero textual canção utilizado como pretexto literal para o ensino gramatical. A impressão que fica é que os autores são obrigados a contemplar esse gênero em suas coleções e utilizam-se da canção para servir de exemplo dos conteúdos gramaticais a serem estudados.

A análise dessas duas canções me leva a repetir uma afirmação feita para a coleção “Português: linguagens” para servir de exemplo para o estudo dos conteúdos propostos não seria necessário esse gênero textual, a não ser que os autores ressaltassem o uso frequente das figuras de construção e de linguagem como marca de estilo na composição do texto verbal da canção.

4. Descubra as figuras de linguagem no texto abaixo:

Volte para o seu lar

Aqui nessa casa ninguém quer a sua boa educação.
 Nos dias que tem comida, comemos comida com a mão.
 E quando a polícia, a doença, a distância
 Ou alguma discussão nos separa de um irmão,
 Sentimos que nunca acaba de caber mais dor no coração.
 Mas não choramos à toa, não choramos à toa.
 Aqui nessa tribo ninguém quer a sua catequização.
 Falamos a sua língua, mas não entendemos o seu sermão.
 Nós rimos alto, bebemos e falamos palavrão.
 Mas não sorrimos à toa, não sorrimos à toa.
 Aqui nesse barco ninguém quer a sua orientação.
 Não temos perspectivas, mas o vento nos dá a direção.
 A vida que vai à deriva é a nossa condução.
 Mas não seguimos à toa, não seguimos à toa.
 Volte para o seu lar, volte para lá.

Arnaldo Antunes



A última canção que compõe esse bloco é “**Maringá**” (Joubert de Carvalho), inserida no Capítulo 4, da seção “Gramática”. Essa canção - tal como é chamada pelos autores - não só aparece na sua íntegra, como também apresentam a partitura de sua melodia. É um bom exemplo para comprovar que os autores dos livros didáticos, quando inserem esse gênero em suas coleções, o fazem sem conhecer suas condições de produção, ignorando suas funções e usos, acarretando com isso um não aproveitamento das possibilidades que a canção oferece, como será mostrado.

Maringá

Canção
I

Foi numa leva
Que a cabocla Maringá
Ficou sendo a retirante
Que mais dava o que falá.

E junto dela
Veio alguém que suplicou
Prá que nunca se esquecesse
De um caboclo que ficou.

Estribilho

Maringá, Maringá
Depois que tu partiste
Tudo aqui ficou tão triste
Que eu garrei a maginá.

Maringá, Maringá
Para havê felicidade
É preciso que a saudade
Vá batê noutro lugá.

Maringá, Maringá
Volta aqui pro meu sertão
Prá de novo o coração
De um caboclo assossegá.

II

Antigamente
Uma alegria sem igual
Dominava aquela gente
Da cidade de Pombal.

Mas veio a seca
Toda a chuva foi-se embora
Só restando então as água
Dos meus óio quando chora.

*Letra e música: Joubert de Carvalho
Adaptação: Marcelo Mellel*

Das cinco questões propostas, duas destinam-se exclusivamente ao ensino de gramática (questões c. e d.), duas contextualizam a canção e sugerem a pesquisa de outras canções (questões b. e e.) e a questão “a” sugere que se alguém souber a melodia, pode

cantá-la. O item b., especificamente, apesar de equivocado, pois, a canção deu origem ao nome da cidade e não a ela como aparece no exercício, contextualiza geograficamente, preparando para o estudo da variante lingüística, conteúdo gramatical trabalhado na questão seguinte e subseqüentes.

Ressalto que os autores poderiam ter questionado o porque desses termos e o que poderia acontecer com o texto ao ser corrigido (item c.). Seria importante conscientizar o aluno que a conseqüência desse exercício pode significar acabar com a rima, com a poesia, enfim, com a canção.

Novamente a linguagem musical, se apontada, contribuiria para que o aluno leitor compreendesse que esse exercício só seria possível descontextualizado, descolado do gênero canção. Porém, não é o caso, uma vez que nessa canção o emprego dessas variantes lingüísticas tem a função de retratar o indivíduo, sua origem e classe social.

Achei pertinente a mescla do estudo gramatical com a caracterização e contextualização da canção. A ordem na qual as questões foram apresentadas exemplifica de forma positiva que essa mescla é perfeitamente possível e válida no trabalho com esse gênero textual, desde que ela trabalhe para a leitura, o que não ocorreu aqui, ficando somente restrita ao trabalho gramatical.

- a. Se alguém souber a melodia da canção, pode cantá-la.
- b. Você sabia que essa canção deu origem à cidade de Maringá, no Paraná?
- c. Passe as seguintes palavras e frases para a linguagem culta: falá, prá, garrei, maginá, havê, batê, lugá, pro, sossegá, dos meus óio quando chora.
- d. A canção contém vários monossílabos. Classifique alguns deles:
 - prá, tão, é, vá, só. São tônicos ou átonos?
 - a, um, de, mas, dos. São tônicos ou átonos?

e. Conheça a história que inspirou Joubert de Carvalho a escrever a letra dessa canção.

Na década de 30, na cidade de Pombal, em Pernambuco, vivia uma bela moça chamada Maria. Para ajudar a família, vendia frutas, principalmente ingás (fruto do ingazeiro), abundantes na região. Por isso, era conhecida como Maria do Ingá. A seca na região levou Maria e seus pais a emigrarem para outro estado. Rui Carneiro, um político local apaixonado pela moça, ficou desolado. Logo que pôde, também emigrou. Foi para o Rio de Janeiro, onde conheceu o famoso compositor Joubert de Carvalho, a quem pediu uma bonita música, para homenagear a amada e sua terra natal, Pombal. Joubert escreveu a música, unindo os nomes Maria e ingá. Assim, surgiu **Maringá**, famosa canção que fez sucesso em todo o Brasil.

Péricles Borges (adaptado). In *Ialéia*. Curitiba, ano II, n. 21, jul. 1997, p. 66-7.

- Você conhece outras canções populares? Seria interessante pesquisar sobre canções ou cantigas de outras regiões (ou países), transcrevê-las em cartolina e combinar uma exposição no colégio. Informe de que região é a canção, quem é o autor e qual a história que o inspirou (se houver). Enriqueça o texto com ilustrações sugestivas. Se vários alunos conhecerem a melodia das canções pesquisadas, promovam um festival de música popular.

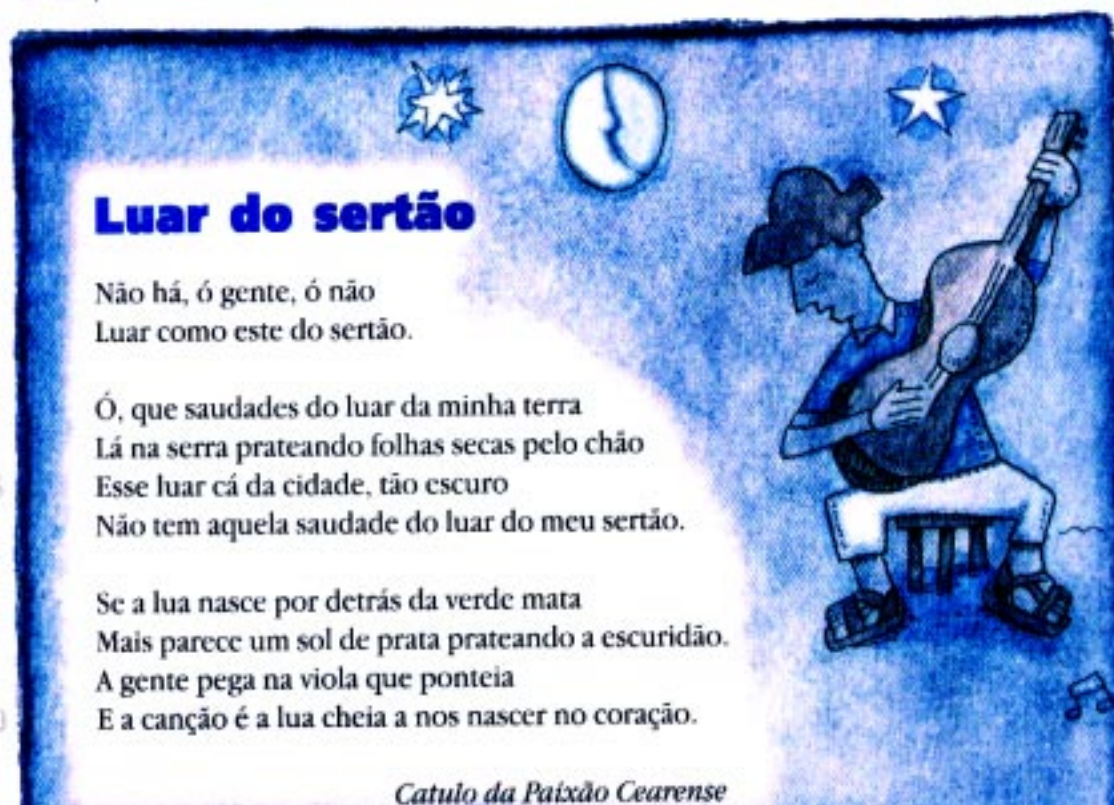
É de se lamentar a oportunidade perdida pelos autores em associar a escrita verbal com a escrita musical, já que se propuseram a apresentar a partitura da canção, ficando a mesma um tanto deslocada por não ter sido feito nenhum comentário a ela, sugerindo simplesmente um enfeite de paginação.

Essa canção poderia ter sido muito explorada para a leitura se aproveitada com tudo que oferece, inclusive com os exercícios propostos. Foi uma pena terem-na utilizado somente para a gramática e não associada à leitura.

2.3.3 Atividades de leitura e gramática

O fragmento da canção **“Luar do sertão”** (Catulo da Paixão Cearense) faz a abertura do Capítulo 11, é utilizado para ilustrar e introduzir o estudo do poema na sua construção e análise e é o único da coleção onde foi possível perceber a associação da gramática com a leitura, ou seja, o estudo da gramática a partir do texto, o que não ocorreu com a canção “Maringá”.

A poesia é como a música e a dança: necessária à vida. Sem poesia, tudo seria mais triste, mais pesado, mais feio, ou menos alegre, suave e belo. Então, vamos ao "Luar do sertão":



Luar do sertão

Não há, ó gente, ó não
Luar como este do sertão.

Ó, que saudades do luar da minha terra
Lá na serra prateando folhas secas pelo chão
Esse luar cá da cidade, tão escuro
Não tem aquela saudade do luar do meu sertão.

Se a lua nasce por detrás da verde mata
Mais parece um sol de prata prateando a escuridão.
A gente pega na viola que ponteia
E a canção é a lua cheia a nos nascer no coração.

Catulo da Paixão Cearense

Catulo da Paixão Cearense foi poeta e compositor. Suas letras exprimem a ingenuidade e a pureza do caboclo.

Nasceu em São Luís (MA), em 1863, e morreu no Rio de Janeiro, em 1946.

Passou parte da infância no sertão do Ceará e ainda jovem transferiu-se para o Rio de Janeiro, onde se tornou famoso como seresteiro. Sua canção mais divulgada é Luar do sertão. Alguns de seus livros: *Meu sertão*, *Sertão em flor*, *Mata iluminada*, *Alma do sertão* e *Luar do sertão e outros poemas escolhidos*.



I. Como construir um poema

Os poemas não saem prontos da cabeça dos poetas. Eles são criados, rascunhados, feitos e refeitos muitas vezes até ficarem prontos.

Como se constrói um poema? Vamos começar pela disposição gráfica.

As questões 1, 2 e 3 do item sonoridade dos poemas são exemplos que comprovam as análises de Marcuschi (2001), que afirma que as perguntas referentes às questões sobre compreensão do texto no livro didático, geralmente, não passam da etapa da decodificação.

Disposição gráfica

Em geral, os poemas são constituídos de blocos ou conjuntos de linhas.

Responda no caderno:

1. "Não há, ó gente, ó não" é o primeiro verso do poema. O que é, então, um verso?
2. Estrofe é um conjunto de versos. Quantas estrofes tem "Luar do sertão"?
3. Copie no caderno a primeira estrofe do poema.
4. Quantos versos tem a segunda estrofe? E a terceira?

Sonoridade dos poemas

A sonoridade é muito importante para o poema. O poeta, como o músico, cria combinações de sons harmoniosos e agradáveis.

Rima é a repetição de sons iguais ou semelhantes no fim e no interior dos versos. Ao contrário do texto em prosa, nos poemas podemos repetir não só sílabas e vogais no final dos versos, como também palavras e expressões inteiras no começo e no interior dos versos.

1. Identifique as rimas do poema, anotando-as no caderno.
2. Identifique as repetições de palavras no poema.
3. Agora releia o poema em voz alta para observar os efeitos sonoros das rimas e repetições.

II. Análise do poema

1. Qual o tema do poema?
2. Que adjetivo o poeta utilizou para caracterizar o luar da cidade?
3. O poeta nasceu no sertão e fala dele. Que linguagem ele utiliza no texto: a linguagem culta ou popular? Explique sua resposta.
4. Com quem ele está "falando" no poema?
5. Com que significado **pontear** foi usada?
6. O que você entendeu por "E a canção é a lua cheia a nos nascer no coração"?
7. Ao que ele compara a lua no sertão? Por quê?
8. O que você sabe sobre o **sertão**? Pesquise em livros ou enciclopédias.

O item II, que trata da análise do poema, também merece uma atenção nas questões 1, 4, 5, 6 e 7, que são relacionadas à leitura. As questões 1, 4, 5 e 7 destinam-se ao exercício de compreensão da leitura, pois suas respostas podem ser encontradas no próprio texto, enquanto que a questão 6 leva o aluno a um mergulho mais profundo nesse texto, ultrapassando a etapa da compreensão, fazendo-o chegar à interpretação no momento em que lhe é solicitado responder o que "ele entendeu".

A questão 3 propõe uma reflexão interessante a respeito da linguagem e seu uso. O elemento melódico dessa canção contribuiria para o enriquecimento das reflexões propostas para ela. A audição da canção permitiria, por exemplo, que os alunos associassem os instrumentos que geralmente são utilizados para acompanhá-la (viola, violões etc.) com o "sertão" e a vida rural, tema tratado em seu texto verbal.

Apesar desses apontamentos, os exercícios propostos para essa canção são melhores do que os propostos para as canções anteriores.

Para encerrar a apresentação e análise dessa coleção, deixei, propositalmente, duas canções que não se encaixaram nos agrupamentos anteriores e que merecem comentários específicos.

A única canção que aparece no volume da 7ª série é a cantiga folclórica de ninar “**Boi da cara preta**” (Canção folclórica de ninar de autor anônimo).

O boi na fala da gente

Muitos bichos de nosso dia-a-dia, entre eles o boi, fazem parte do folclore brasileiro.

Quem não ouviu, quando criança, esta cançãozinha na hora de dormir?

Boi, boi, boi

Boi da cara preta,

Pega esse menino

Que tem medo de careta.

Encontra-se no Capítulo 4, na seção “Leitura complementar”. É utilizada apenas para ilustrar o capítulo e a seção que fala dos bichos e de cultura popular, não sendo proposta nenhuma atividade para ser trabalhada. É chamada pelos autores de “cançãozinha”, termo que, em princípio, causou-me estranhamento.

Há uma tendência, talvez fruto da nossa cultura e educação, em menosprezar o que é nosso e enaltecer o que vem de fora. Em se tratando do folclore brasileiro isso é muito comum acontecer e, não é raro, utilizarmos de termos no diminutivo para manifestar um certo menosprezo que não tem razão de ser. É praxe também o uso do diminutivo para nos referirmos às coisas infantis e, muitas vezes, essa prática é uma maneira de diminuir o mundo infantil, colocando-o num patamar inferior ao do mundo adulto. Porém, o diminutivo também pode ainda ser empregado como uma forma carinhosa e respeitosa para nos referirmos a algo que seja de nosso apreço.

Não se percebe claramente qual foi a intenção dos autores. Nas duas coleções analisadas, foi a única vez que apareceu esse tratamento para uma canção.

A última canção a ser analisada, contida no volume da 8ª série, é “**Você ainda pode sonhar**” (*Lucy in the sky with diamonds, Lenon-McCartney / versão: Raul Seixas*) e só pode ser identificada como tal, novamente, por se tratar de autores conhecidos. Não são propostas questões e nem comentários. Fica um pouco difícil saber por que e para que ela foi utilizada.

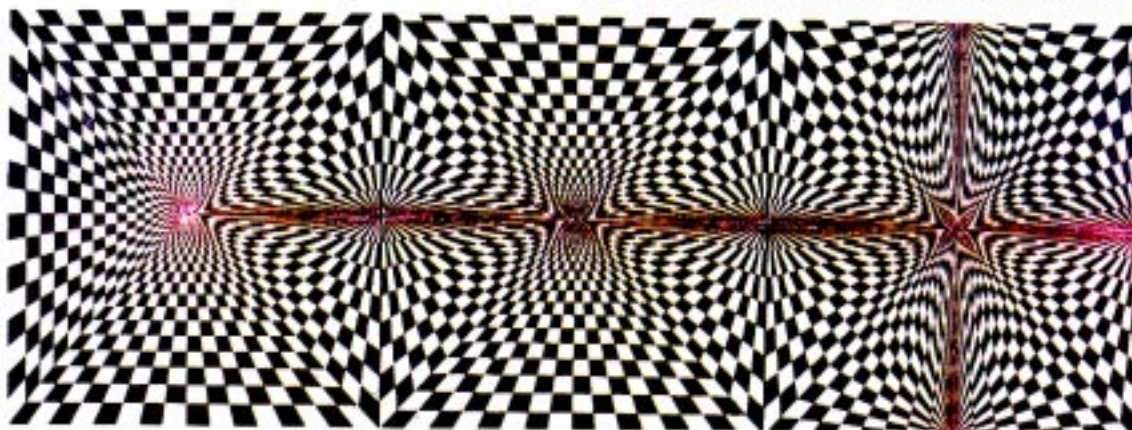
7. Reescreva o texto, pontuando-o corretamente.

"Ao contrário do *rock'n'roll* criado para jovens por músicos mais velhos o *rock* dos anos 60 era um tipo de música feito por jovens e para jovens Desta forma para aqueles que ainda não acreditavam que a juventude havia se tornado uma poderosa força social aí estava a música para evidenciar ruidosamente este fato novo"

(Carlos Alberto Pereira)

II. Aquecimento

Escreva vários pares de palavras com sentidos opostos: guerra/paz, amor/ódio, etc.



Você ainda pode sonhar
(Lucy in the sky with diamonds)

(Lennon-McCartney/Versão: Raul Scixas)

Pense num dia com gosto de infância
Sem muita importância procure lembrar
Você por certo vai sentir saudades
Fechando os olhos verá
Doces meninas dançando ao luar
Outras canções de amor
Mil violinos e um cheiro de flores no ar

Feche seus olhos bem profundamente
Não queira acordar procure dormir
Faça uma força. Você não está velho demais
Pra voltar a sorrir
Passe voando por cima do mar
Para a ilha rever
Vá saltitando sorrindo a todos que vê

Você ainda pode sonhar
Você ainda pode sonhar
Você ainda pode sonhar

Você ainda pode sonhar
Você ainda pode sonhar
Você ainda pode sonhar

O único motivo de se encontrar onde está é que se trata de uma canção dos anos 60, que tem a ver com o movimento hippie e com os jovens, sendo esse o tema abordado no capítulo onde ela aparece.

É difícil também estabelecer uma relação entre o desenho que aparece antes da letra da canção. Acredito que se trate de uma referência à busca da exacerbação dos sentidos proposta pelo movimento psicodélico, em voga na época em que a música foi composta.

O fato de os autores do livro didático não a terem relacionado explicitamente com a temática tratada e, apesar de a canção pertencer ao contexto onde está inserida, revela que, para os autores, ela não tem muita importância, pois, nem foi apresentada como o gênero que é.

2.3.4 Comentários sobre a coleção “A palavra é sua”

A Tabela 5 é um resumo que permite uma visão de conjunto de toda coleção, contendo o nome das canções com seus autores e a forma de apresentação dos seus textos verbais – na íntegra ou fragmentos - no livro didático. A tabela, ao contrário da coleção anteriormente analisada, mostra uma preferência dos autores pelo uso de canções inteiras.

Tabela 5 – Resumo das canções e autores na coleção “A palavra é sua” e classificação quanto à integridade do texto.

CANÇÃO	AUTORES	CANÇÕES INTEIRAS	FRAGMENTOS DE CANÇÕES
5ª Série			
Cem anos de liberdade: realidade ou ilusão?	Hélio Turco, Jurandir e Alvino		X
A mão da limpeza	Gilberto Gil		X
Maringá	Joubert de Carvalho	X	
Luar do sertão	Catulo da Paixão Cearense		X
6ª Série			
A turma do focinho	Gilberto Gil	X	
Todo dia era dia de Índio	Jorge Benjor	X	
7ª Série			
Boi da cara preta	Anônimo	X	
8ª Série			
Você ainda pode sonhar	<i>Lenon-McCartney/ versão: Raul Seixas</i>	X	
Nervos de aço	Lupicínio Rodrigues	X	
Borzeguim	Tom Jobim		X
Volte para o seu lar	Arnaldo Antunes	X	
Sapato 36	Raul Seixas / Cláudio Roberto	X	
TOTAIS		8	4

Da mesma forma que a coleção anterior foi resumida, a Tabela 6 é mais genérica e permite uma visualização de conjunto da coleção.

Tabela 6 - Resumo numérico da coleção “A palavra é sua”.

Descrição	Quantidade
Volumes	4
Canções inteiras	8
Fragmentos de canções	4
Total de canções	12
Total de questões	49
Canções inseridas na Abertura	1
Canções inseridas na Atividade oral	2
Canções inseridas na Gramática	4
Canções inseridas na Leitura complementar	3
Canções inseridas na Sala de redação	2

Ao analisar essas duas tabelas, tem-se uma visão mais detalhada dos aspectos quantitativos que servirão de referência para os comentários a respeito da coleção.

Essa é uma coleção que não deixa muito espaço para comentários, não por méritos, mas pela falta de uma postura mais bem delineada quanto à intencionalidade dos autores, principalmente no que se refere ao trabalho com a leitura, e, mais especificamente, com o gênero canção. Correndo o risco de ser também superficial, a palavra que resume o perfil dessa coleção é “superficialidade”. O material utilizado na construção da coleção é de qualidade e bastante apropriado, mas, o aproveitamento deixa muito a desejar.

O número de questões propostas para as canções (49) é grande em relação à quantidade total de canções contidas na coleção (12). Porém, é possível perceber, através da Tabela 4, que o maior número se concentra em apenas duas canções (Luar do sertão e Sapato 36), cada uma contemplada com 15 questões, significando aproximadamente 61% do total. Através da Tabela 4 também se evidencia o equilíbrio numérico entre as canções destinadas à leitura e as destinadas ao trabalho gramatical (4 e 5, respectivamente), em detrimento da atividade conjunta de gramática e leitura no qual se utilizou somente uma canção.

Embora o maior número de canções apareça na seção “Gramática”, o maior número de questões refere-se às canções incluídas na seção “Leitura complementar”. Considerando que os autores, ao dividirem os capítulos em seções, atribuem à seção “Leitura

complementar” o maior número de questões para as canções, e ainda que esta é uma seção que tem por objetivo levar o aluno a discutir vários pontos de vista sobre um mesmo tema, seria de se esperar que se utilizassem do gênero textual canção para o desenvolvimento da leitura, porém, como pode ser observado, o trabalho com a leitura ficou na superficialidade.

Considero adequada a escolha das canções, autores, capítulos onde aparecem e idade dos alunos leitores, mas volto a ressaltar o não aproveitamento das canções, como foi mostrado no momento das análises.

A descaracterização do gênero canção ficou evidente e, das 12 canções que aparecem na coleção, apenas duas recebem essa denominação. As demais são chamadas de poema, música, texto e três delas não recebe nenhuma identificação.

2.4- Confrontando as duas coleções

Após a exposição de todo material, apresento uma tabela na qual é possível comparar o conteúdo das duas coleções analisadas:

Tabela 7- Resumo comparativo das duas coleções		
Itens	Português: Linguagens	A palavra é sua
Total de canções	23	12
Canções completas	9	8
Fragmentos de canções	14	4
Uso da denominação canção	12	2
Outras denominações	11	10
Atividades propostas	38	49
Questões relacionadas à leitura	15	25
Questões relacionadas à gramática	10	13
Questões relacionadas à leitura e gramática	13	1

Ao olhar para o perfil numérico da Tabela 7, é possível afirmar que, sendo o número de volumes das duas coleções o mesmo, a coleção “Português: Linguagens” apresenta um número maior de canções (23), enquanto a coleção “A palavra é sua” apresenta um número maior de atividades relacionadas às canções (49), lembrando que 30 questões concentram-se em apenas duas canções: “Sapato36” e “Luar do Sertão”.

Ao observar o número de atividades relacionadas à leitura (15), foco de interesse desta pesquisa, em relação ao total de atividades (38), aparentemente tem-se a impressão de que a coleção “Português: Linguagens” não se preocupou tanto em propor questões

voltadas à leitura para as canções, pois a quantidade de questões da coleção “A palavra é sua” é maior (25), em comparação com a coleção “Português: Linguagens”. Porém, ao olhar para o aspecto qualitativo dos exercícios, fica evidente que a coleção “Português: Linguagens” preocupou-se mais com o aproveitamento da canção para a leitura, uma vez que das 23 questões relacionadas a outros objetivos 13 referem-se ao trabalho da gramática a partir do texto.

Na coleção “Português: Linguagens”, de um total de 38 questões, temos 28 destinadas, de uma forma ou de outra, ao aprendizado da leitura. Dessas 28 questões 13 referem-se ao estudo de gramática e leitura e 15 questões são destinadas exclusivamente ao trabalho com a leitura. Esses dados mostram uma preocupação dos autores em levar os alunos a um comportamento de reflexão e crítica frente aos conteúdos de Língua Portuguesa, proposta da postura interacionista de ensino de língua materna. Indo em uma direção oposta, vem a coleção “A palavra é sua” que, das 49 questões propostas, destinou 26 questões ao estudo de leitura, sendo que somente uma delas é destinada ao estudo da gramática a partir do texto, 13 são destinadas à gramática e 10 são questões destinadas a outros objetivos que não gramática e/ou leitura.

O exato equilíbrio numérico (8 e 8) de canções destinadas ao trabalho com a leitura e com a gramática na coleção “Português: Linguagens” (Tabela 1), somado aos aspectos qualitativos abordados, demonstram um interesse maior dos autores em aproveitar o gênero canção para o ensino da leitura, em relação aos autores da coleção “A palavra é sua”, que, além de terem contemplado a obra com um número menor de canções, deixam na superficialidade o trabalho com esse gênero.

A coleção “A palavra é sua” preocupou-se mais em apresentar um número maior de canções completas (8) em relação ao número de fragmentos (4), representando dois terços do total de canções utilizadas, enquanto que a coleção “Português: Linguagens” apresentou um número maior de fragmentos (14) em relação às canções completas (9), resultando nas conseqüências importantes e questionáveis para a construção dos sentidos na leitura, conforme discutido no momento da apresentação da coleção

Em se tratando de analisar a escolha das canções pelos autores das coleções, as duas se utilizaram de compositores que, a meu ver, oferecem um material diversificado que possibilita atender os temas geralmente desenvolvidos nas unidades dos livros didáticos, como por exemplo: juventude, preconceito racial, amor etc.

O único compositor comum às duas coleções é Gilberto Gil, porém, há alguns nomes que comungam dos mesmos pensamentos, idéias, épocas e até movimentos

musicais, possibilitando dizer que há uma aproximação. Enquanto na coleção “A palavra é sua” encontramos Lupicínio Rodrigues (8ª série), na coleção “Português: Linguagens” aparece Atila Iório (7ª série). São compositores que pertenceram à mesma época e canções com mesmo conteúdo temático. Francis Hime (7ª série) da coleção “Português: Linguagens” e Tom Jobim (8ª série) da coleção “A palavra é sua”, também exemplificam a afirmação, pois não só compartilharam época como compuseram e gravaram juntos.

Dessas constatações, pude depreender que os autores dos livros didáticos buscaram compositores com tendências lítero-musicais semelhantes para contemplarem suas coleções.

Em relação à abordagem da canção enquanto gênero textual, as duas coleções falharam em relação tanto no que diz respeito aos exercícios propostos, quanto no tratamento dado ao gênero. Apenas destaco que a coleção “Português: Linguagens” preocupou-se mais em chamar de canção os textos apresentados (12) do que a outra coleção que tratou apenas duas canções como tais (Tabela 7).

Nas duas coleções aparecem canções sem títulos que só foram identificadas através de consultas à internet ou por serem textos bastante conhecidos e de autores também muito conhecidos.

A linguagem musical da canção é desrespeitada nas duas coleções, ficando somente na sugestão de “[...] se conhecerem, cantem” ou “[...] se puderem, ouçam”.

CONCLUSÃO

CERRANDO AS CORTINAS

Estando já no final deste trabalho, exatamente como acontece no palco do teatro, quando, ao cerrarem as cortinas, o público troca opiniões e críticas a respeito do que viu e ouviu, eu também, chegando no “último ato”, permito-me discutir e emitir a minha crítica, procurando responder, de forma bastante enfática, às perguntas formuladas nos “atos iniciais”.

O primeiro questionamento levantado refere-se às propostas de utilização das canções apresentadas pelos autores dos livros didáticos de Língua Portuguesa aqui analisados: Elas propiciam a ampla exploração que esse gênero oferece? Conforme relatado, quando foram apresentadas as canções e os exercícios, lamentavelmente, as canções, em sua maioria, não são amplamente utilizadas, nem como o gênero textual a que pertencem e nem através de todos os recursos que elas possuem em sua essência, ou seja, as possibilidades verbais e não-verbais que elas oferecem para a leitura.

Ao retomar o conceito de leitura, aqui bem fundamentado por vários teóricos, reporto-me à afirmativa, bastante apropriada neste contexto, de que ler é atribuir e extrair significados do texto que, por sua vez, pode ser comparado a uma “mina” e precisa ser explorado na sua íntegra (LEFFA, 1996).

Olhando para a formação da canção enquanto um gênero que é resultado da junção de dois tipos de linguagem: a verbal e a não-verbal (musical: ritmo e melodia), conceito este trazido de Costa (2002; 2003) e Siqueira (1999), é fácil perceber que se trata de um gênero textual rico e, utilizando-me da analogia de Leffa (1996), “é uma mina profunda” com grande possibilidade de ser explorada no ato da leitura. Porém, ao olhar para o panorama apresentado no decorrer de toda essa “trama”, fica claro que, em nenhuma das coleções, com um total de 35 canções apresentadas, o aspecto não-verbal que o gênero possui foi explorado. A exploração dessa “mina” aconteceu de forma parcial, sempre lembrando que melodia e letra, na canção popular, interferem estreitamente uma sobre a outra (ULHÔA, 1999), e, complemento aqui, de uma forma quase que indissociável.

Essa “exploração pela metade” aconteceu, não só pelo desprezo da linguagem musical, como também pela abordagem das perguntas que se referiam, estritamente, ao texto verbal das canções.

Sendo a canção composta de elementos musicais, na qual o sentido da audição também é acionado, os autores dos livros didáticos, ao proporem exercícios de leitura que

se referem somente ao texto verbal, estão limitando as possibilidades, mecanismos e instrumentos de acionar outros sentidos que também são envolvidos no ato de leitura.

A constatação da correlação direta entre as linguagens verbal e não verbal na formação da canção já está dada. É muito fácil perceber que o mesmo tema desenvolvido através do texto verbal também é desenvolvido através do texto musical. O melhor exemplo que pode ser apontado é a canção “Diariamente” de Nando Reis que aparece no livro da 6ª série da coleção “Português: linguagens”. O tema tratado é o dia-a-dia e os hábitos rotineiros que o envolvem e, ao ouvir a canção, também fica evidente que a sua melodia repetitiva contribui para deixar clara essa intenção. O ritmo constante, de uma forma quase que obsessiva, reforça essa idéia de rotina. Esse exemplo evidencia que há coerência e interligação entre as duas linguagens que compõem o gênero textual em estudo, podendo ser identificadas em todas as canções aqui analisadas.

Retomando o conceito de que a informação não-visual é um fator de grande importância no momento da leitura, como afirmam Smith (1999) e Fulgêncio & Liberato (1992), e também o fato de, neste trabalho, o sentido da audição ter sido incluído no bojo das informações não-visuais que estão envolvidas no processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento da leitura, o descaso com a linguagem musical vem confirmar a não exploração, em todo o seu potencial, dessa grande “mina” que é o gênero canção. A partir do momento que o aluno lê o texto verbal e ouve a sua música - ou até mesmo canta - o sentido que vai construir para sua leitura pode ser muito mais facilmente elaborado e assimilado. Com toda certeza, o recurso auditivo pode auxiliar muito nesse processo.

Conseqüentemente, em se tratando de interpretação, afirmo que também há uma grande correlação entre a interpretação musical e a interpretação do texto verbal, ou seja, a interpretação de uma é fundamental para a interpretação da outra e vice-versa.

O contexto sócio-histórico e as condições de produção do gênero textual canção, também são fatores que, além de demonstrar o descomprometimento dos autores com a caracterização de gêneros que inserem em suas produções, também colaboram com a parcial exploração dessa “mina” a que Leffa (1996) se refere ser o texto, contribuindo com a descaracterização da canção.

Sendo um gênero textual concebido como de modalidade oral destinada a ser cantada e utilizada também como de modalidade escrita no livro didático, havendo necessidade, segundo Costa (2002), da competência lítero-musical para compreendê-la, sua identificação como canção, bem como o conhecimento de sua forma de produção e destino

de uso, auxiliariam o aluno em relação à maneira como deve se comportar frente a este ou àquele gênero no ato da leitura.

Geraldi (1993) teve importância neste trabalho para lembrar da necessidade que ele vê de os autores de livros didáticos diferenciarem os textos de modalidade oral e escrita. Bronckart (1999) e Cristóvão (2001) também muito contribuíram para tornar clara a necessidade da caracterização, para o aluno, do gênero a ser estudado.

Vejo essa necessidade de caracterização do gênero a ser trabalhado como de grande importância dentro da escola, pois, se, conforme preconizam os PCNs (BRASIL,1998), o grande objetivo da proposta interacionista de ensino é levar o aluno à reflexão, tornando-o crítico, dando-lhe condições de saber fazer suas escolhas no momento em que vai se utilizar da língua, como pode ter esse procedimento, se ele não conhece a diversidade que está à sua disposição?

Marcuschi (2002) e Meurer (2000) bem como outros já aqui apontados, foram claros ao afirmar, baseados nos conceitos bakhtinianos, que a finalidade dos gêneros textuais é, antes de tudo, servir, em contextos específicos, para uso de práticas sociais específicas, constituindo formas de comportamentos sociais também específicos. As canções “Chopis centis” (5ª série da coleção “Português; Linguagens”) e “Sapato 36” (8ª série da coleção “A palavra é sua”) podem ser bons exemplos dessas práticas sociais. Mas, é necessário que os alunos estejam conscientes de que se trata de uma canção que pode ser cantada, ouvida, executada e lida, de acordo com as intenções e necessidades de uso.

A partir do momento em que o aluno toma consciência do gênero textual a ser lido, ele tem muito mais condições de realizar um verdadeiro trabalho de leitura, ou seja, as etapas de compreensão e interpretação tornam-se muito mais reais e, como consequência, é de se esperar que em uma situação real na vida em que esse leitor tenha que se utilizar desse gênero terá mais condições de realizá-lo com êxito. Aí sim teríamos um exemplo de leitor crítico.

Lamentavelmente, esses apontamentos me levam a reafirmar que as possibilidades de utilização oferecidas pela canção, como texto a ser trabalhado para o desenvolvimento da leitura, não são totalmente aproveitadas levando à descaracterização do gênero. Em primeiro lugar, pelo abandono do seu elemento musical, por parte dos autores que não o abordam em suas produções e em segundo, pela maneira como a linguagem verbal das canções foi trabalhada, através das questões, nas duas coleções aqui analisadas.

Em se tratando da linguagem verbal, a primeira reflexão que faço é em relação à fragmentação dos textos. O que pode ser observado é que grande parte dos textos verbais das canções aparece em forma de fragmentos.

Segundo Cayser (2001), o fato de um texto ser apresentado em forma de fragmento, já propõe uma interpretação. Concordo plenamente com a autora. Isso pode ser observado nas canções “Pais e filhos”, “Por enquanto” e “Balada do louco” contidas nos livros da coleção “Português: Linguagens”, nas quais os autores solicitam que os alunos emitam suas opiniões baseados em poucos versos que apresentam ou comparem os fragmentos com outros textos que são apresentados na íntegra.

O recorte do texto verbal feito pelos autores, para inserirem em suas produções é, a meu ver, uma forma de indução de interpretação, pois considero necessário que o aluno conheça o texto na íntegra para que possa construir o sentido que quer “dar” e/ou “tirar” “do” e “para” o texto que leu.

Trago novamente o aspecto musical, pois se a canção fosse trabalhada na escola, como gênero que é, através de sua interpretação cantada ou simplesmente ouvida, os alunos perceberiam, facilmente, que a fragmentação do texto verbal não é viável. Esse dado comprova, mais uma vez, a complementaridade das duas linguagens: verbal e não-verbal, na formação da canção.

Além do aspecto de os textos das canções estarem completos ou não, as questões que as acompanham, em sua grande maioria, também não são devidamente utilizadas como “ferramentas” para ajudar os alunos leitores a explorarem a “mina poderosa” que é o gênero textual canção.

No capítulo anterior, quando as canções com suas respectivas questões foram apresentadas, foi possível perceber que, embora os números tenham mostrado, através das tabelas, o quanto foi destinado à leitura, ao se olhar para o aspecto qualitativo das perguntas, também foi possível perceber claramente que elas se restringem às etapas mais iniciais de exploração, deixando de lado as possibilidades de levar o aluno a uma maior e mais profunda reflexão e chegar às etapas da compreensão e interpretação.

Grande parte dessas questões restringe-se à etapa da decodificação e não permite ir muito além da visão de mundo que já trazem, tema amplamente discutido por Kleiman (1993), Taglieber & Pereira (1997), Menegassi (1999, 2001) e Cayser (2001), ou seja, não possibilita ao aluno ampliar muito seus conhecimentos.

Apenas para ficar mais fácil para a comprovação do meu leitor, trago o exemplo da questão 2 da canção “A turma do focinho” contida no exemplar da 6ª série da coleção “A

palavra é sua”: [*Com que palavra chic se aproxima sonoramente?*] (a resposta sugerida pelos autores no livro do professor é a palavra chiqueiro). Então eu questiono: por que não ter sido feita uma reflexão mais profunda ligando a 2ª com a 1ª questão [*O que era chic?*]? Acredito que seria o momento de alertar os alunos para o fato de que, embora aproximadas sonoramente, possuem sentidos diferentes, quase que antagônicos. Existem outros exemplos que vêm comprovar essa superficialidade no trabalho com a leitura em alguns momentos de apreciação das coleções estudadas.

Contrariamente a esse fato, foi possível encontrar questionamentos que levam os alunos à compreensão e interpretação da leitura, havendo até momentos em que se podiam constatar essas duas etapas acontecendo juntas, o que pode comprovar a afirmação de Scliar-Cabral (1986). Um bom exemplo é a canção “O verbo flor” do exemplar da 6ª série da coleção “Português: Linguagens”, que foi explorada com questões gramaticais que se relacionam com a leitura.

Um outro questionamento muito comum encontrado nas duas coleções objetos desta pesquisa é a solicitação de transformar o texto verbal das canções em jogral, como aconteceu com a canção da coleção “A palavra é sua” “Todo dia era dia de índio” entre outras, ou ainda, passar um texto escrito numa linguagem popular para norma culta, sem esclarecimento de que se trata apenas de um exercício com determinado objetivo.

Novamente, esses comportamentos também vêm descaracterizar e comprovar que os autores não se preocupam em evidenciar as particularidades de cada gênero a ser estudado.

Em se tratando da escolha do texto, segundo questionamento da pesquisa, trago, novamente, Fonseca & Fonseca (1977) quando afirmam que os textos escolhidos, em sua maioria, servem de exemplos e ilustrações. Esses autores posicionam-se contra o agrupamento de textos por unidades temáticas, alegando que não é contra este fato em si que se posicionam, mas, contra o tratamento dispensado aos textos quando inseridos nessas unidades temáticas e é exatamente isso que venho, insistentemente, afirmando aqui.

Em alguns momentos fica bem claro que as canções foram utilizadas como pretexto para o ensino gramatical, como por exemplo “Borzeguim” (livro da 8ª série da coleção “A palavra é sua”) e “Nobre vagabundo” (exemplar da 6ª série da coleção “Português: Linguagens”). Não vejo problemas numa canção ser inserida num livro didático por conter, em seu texto verbal, um tema ou conteúdo gramatical que seja do interesse dos autores para aquele determinado contexto. Apenas ressalto o lamentável desprezo e, muitas vezes, desconhecimento até do caráter enquanto gênero textual, destratando-a como tal. A

impressão que fica é que os autores vêm-se obrigados a cumprir algum objetivo da proposta política pedagógica de ensino que prevê a inclusão de diversidades de gêneros em suas produções, fazendo-o, muitas vezes, sem conhecer a fundo a natureza dos mesmos.

Essas práticas são exemplos da “didatização” que acontece quando os textos sociais, como é o caso da canção, vão para o livro didático. Essa didatização leva a uma descaracterização da canção enquanto gênero textual, pois, faz com que desapareçam os elementos que caracterizam um gênero: estilo, estrutura composicional e conteúdo temático, conforme Bakhtin (2000).

Ainda em relação à escolha das canções, é possível afirmar que as unidades e capítulos onde se inserem são adequadas. Percebe-se que essa adequação se dá exatamente porque, normalmente, nas unidades e capítulos são trabalhados temas pré-determinados, ficando evidente, então, que os autores escolhem as canções e as inserem nos capítulos e unidades para que possam servir de exemplo, por conterem no seu texto verbal temas ou conteúdos gramaticais tratados nessas unidades e capítulos. Os autores das canções escolhidas também são adequados às séries nas quais foram inseridas e também às idades dos alunos leitores, com exceção da canção “O cravo brigou com a rosa” da 6ª série da coleção “Português: Linguagens”.

É de se lamentar que os autores dos livros didáticos não se preocupem também em contextualizar a época e a história, mesmo que de maneira sucinta, das canções e de seus compositores, fato que colabora com as “lacunas” aqui encontradas no ato da leitura.

A avaliação das considerações até aqui elaboradas me leva, inevitavelmente, a supor que os autores das coleções de livros didáticos reservam ao gênero canção o mesmo tratamento dado a qualquer outro texto verbal. Embora não tenha sido meu objetivo a comparação entre o gênero aqui em estudo e outros que aparecem nas coleções analisadas, muitas vezes, até pelo trabalho de intertextualidade entre a canção e outro texto pude, mesmo que não categoricamente, perceber razoáveis evidências em favor das minhas observações.

Para concluir, afirmo que, enquanto gênero textual, a canção possui um material riquíssimo para o ensino, aprendizagem e desenvolvimento da leitura. E não só para ela, como pode ser visto nas canções que foram também destinadas ao trabalho gramatical. Especificamente as que foram analisadas nas duas coleções objetos desta pesquisa, a meu ver, são um material escolhido de acordo com a idade dos alunos leitores e advindo de compositores renomados da música popular brasileira, conforme pode ser demonstrado através da Tabela 5 que apresenta as canções com os nomes de seus compositores. São

compositores que, no momento de sua criação, preocuparam-se, acredito eu, com a junção e a perfeita correlação e interação das linguagens que compõem as canções.

Ao focar minha análise somente nos textos verbais, de um modo geral, vejo que eles possuem um material rico e variado que poderia propiciar um trabalho muito ampliado para o ensino da língua materna. Penso que para cada conteúdo a ser trabalhado na disciplina de Língua Portuguesa, se os autores quiserem, encontram uma canção para servir de material.

O aspecto musical também vem complementar essa proposição, uma vez que, conforme exemplificado em algumas das canções analisadas, exatamente por estar tão bem atrelado ao texto verbal, contribui para o enriquecimento da leitura e a caracterização do gênero. Entretanto, apesar de toda a riqueza do material didático aqui apresentado, é de se lamentar o desprezo por parte dos autores dos livros didáticos, do caráter pragmático das canções em suas coleções.

Como pesquisadora com formação musical, reconheço que pode haver certa dificuldade, por parte de alguém que não tem um conhecimento, pelo menos básico, em lidar com a linguagem musical. Não estou aqui exigindo que os autores das produções didáticas sejam exímios conhecedores de música. Reconheço a distância a que o conhecimento musical é colocado por aqueles que não o têm, e o receio causado por essa linguagem naqueles que se propõem a trabalhar com ela. Mas, por outro lado, não posso deixar de reconhecer também, antagonicamente, que ao lado da linguagem teórico-musical, encontra-se o recurso auditivo que possibilita o trabalho com a música a qualquer um que seja, auditivamente falando, saudável.

Resgato, novamente, um comentário inserido no ato das minhas análises. O desconhecimento da linguagem musical associado a uma “certa obrigação” de cumprir a sugestão dos PCNs em relação à diversidade dos textos, pode ser um fator determinante que levou os autores a incluírem as canções como um mero cumprimento, sem a clara preocupação em explorá-las e tratá-las como tal.

Fica então uma sugestão que poderia ser seguida pelos autores das futuras coleções e ou edições de livros didáticos de língua portuguesa. Acredito que poderiam incluir em suas produções CDs, fitas ou qualquer material audiovisual que acompanhasse os livros. Esses recursos adicionais serviriam para complementar a exploração do gênero canção, facilitando o trabalho com a linguagem musical por parte do professor, que, muitas vezes, não se sente preparado para desenvolver atividades específicas com esse gênero.

Reconheço que o professor de língua materna não tem a obrigação de ter formação musical, e, portanto, esse tipo de recurso adicional também serviria como uma forma de compensar essa deficiência, auxiliando-o no desenvolvimento de leitores competentes.

Tenho a plena consciência de que este trabalho é apenas a abertura de um caminho para que outros pesquisadores possam dar continuidade e enriquecer, cada vez mais, o estudo, a exploração e a conscientização da riqueza e do prazer que o gênero canção pode propiciar para o ato de leitura. Essa minha proposta mostra que é possível trabalhar com a música sem ser músico e isso pode ser levado para outras formas de linguagem, enriquecendo, assim, o universo em formação do jovem estudante.

É fato que os muros da leitura são enormes e o canto pode ser mais um recurso para que o aluno vá, cada vez mais, transpondo e ampliando esses limites.

Ler deve ser um prazer, e, ler cantando, um prazer muito maior!

BIBLIOGRAFIA

ARAÚJO, A. D. Análise de gênero: uma abordagem alternativa para o ensino da redação acadêmica. IN: FORTKAMP, M. B. M; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). *Aspectos da lingüística aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000, p.185-200.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). IN: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). *Livro didático de língua português: letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p.25-67.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa Nacional do Livro Didático-2004*. Brasília: MEC/SEF, 2003.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

BUTLEN, M. Ler: compreender e interpretar textos literários na escola. IN: RÖSING, T. M. K.; RETTENMAIER, M. (Orgs.). *Questões de leitura*. Passo Fundo: UPF, 2003, p.60-71.

CASTELLO-PEREIRA, L. T. *Leitura de estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler*. Campinas: Alínea, 2003.

CAYSER, E. R. *Livro didático: os (des)caminhos da interpretação textual*. Passo Fundo: UPF, 2001.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*, 5ª série, São Paulo: Atual, 1998.

_____. *Português: linguagens*, 6ª série. São Paulo, Atual, 1998.

_____. *Português: linguagens*, 7ª série. São Paulo: Atual, 1998.

_____. *Português: linguagens*, 8ª série. São Paulo: Atual, 1998.

CHARTIER, A-M., CLESSE, C., HÉBRARD, J. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHEDIAK, A. *Songbook: Caetano Veloso*. V2. Rio de Janeiro: Lumiar, s/d.

COLOMER T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORREA M. H.; LUFT, C. P. *A palavra é sua*, 5ª série. São Paulo: Scipione, 2000.

_____. *A palavra é sua*, 6ª série. São Paulo: Scipione, 2000.

_____. *A palavra é sua*, 7ª série. São Paulo, Scipione, 2000.

_____. *A palavra é sua*, 8ª série. São Paulo: Scipione, 2000.

COSTA, N. B. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. IN: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.107-121.

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

CRISTÓVÃO, V. L. L. Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático, 2001, 248 f. *Tese* (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário Aurélio – século XXI*, Nova Fronteira, versão eletrônica - Lexikon Informática Ltda., 1999, CD-ROM.

FONSECA, F.I.; FONSECA, J. *Pragmática lingüística e ensino do português*. Coimbra: Almedina, 1977.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. *Como facilitar a leitura*. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. *A leitura na escola*. São Paulo: Contexto, 1996.

GARCEZ, L. H. C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: UNB, 1998.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GIL, G., Sítio oficial. Disponível em: http://www.gilbertogil.com.br/sec_discografia_view. Acessado em: 03/05/2005.

GOODMAN, K. S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. IN: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. (Orgs.). *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p.11-22.

KAUFMAN, A. M.; RODRIGUEZ, M. H. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes/UNICAMP, 1993.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

LEE, R., Sítio oficial. Disponível em: <http://www.ritalee.com.br/estudio/letras1.asp?numero=301> Acessado em: 09/06/2005.

LEFFA, V.J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolingüística*. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.

MARCONDES, B.; MENEZES, G.; TOSHIMITSU, T. *Como usar outras linguagens na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2000.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. IN: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA M. A. (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p.46-59.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. IN: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.19-36.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. *Revista UNIMAR*, Maringá, 17(1) p. 85-94, 1995.

_____. Leitura: a elaboração de perguntas pelo professor e os reflexos na interpretação textual. *Mimesis*, Bauru, 20(2) p.83-101, 1999.

_____. Leitura e construção de sentidos no livro didático. In. V SEMANA DE LETRAS, *Anais...* Maringá, 2001, p.327-344.

MENUHIN, Y.; DAVIS, C.W. *A música do homem*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

MEURER, J. L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. IN: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). *Aspectos da lingüística aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000, p.149-166.

NEPOMUCENO, L. A. Música: uma viagem em direção à Lingüística. IN: CABRAL, J. G.; MORAIS, J. (Orgs.). *Investigando a linguagem: ensaios em homenagem a Leonor Scliar-Cabral*. Florianópolis: Mulheres, 1999, p.83-91.

ROJO, R. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries). IN: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p.69-99.

SCLIAR-CABRAL, L. Processos psicolingüísticos de leitura e a criança. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, 19(1) p.7-20, 1986.

SERRA, J.; OLLER, C. Estratégias de leitura e compreensão do texto no ensino fundamental e médio. IN: TEBEROSKY, A. et al. *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.35-43.

SILVA, E. T. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

SIQUEIRA, I.C.P. Canção popular, uma perspectiva metodológica. *Revista Unimar Ciências*. Marília, 8(4) p.117-120, 1999.

Sítio oficial do Grupo Musical “Legião Urbana”. Disponível em: http://www.legiao.org/1_4_pais.asp. Acessado em 03/05/2005.

Sítio oficial do Grupo Musical “Paralamas do Sucesso”. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/paralamas/audios/index.htm>. Acessado em: 07/02/2005.

SMITH, F. *Leitura significativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. IN: EVANGELISTA, A. A. M. (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.17-48.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed., Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, J. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. IN: NEVES, I. C. B. et al. (Orgs.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 2 ed. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS, 1999, p.205-214.

TAGLIEBER, L. K.; PEREIRA, C. M. Atividades pré-leitura. *Gragoatá*, Niterói, 2 p.73-92, 1997.

TATIT, L. *O cancionista: composição de canções no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1996.

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

ANEXOS

ANEXO 1

Coleções de livros didáticos adotados pelas escolas

Livro didático / Autor (es) / Editora	Escolas		Totais	
	Pública	Privada	Total	%
Português: Linguagem Thereza Anália Cochar Magalhães; William Roberto Cereja Editora Saraiva/Atual	13	2	15	31,3
A Palavra é Sua - Língua Portuguesa Celso Pedro Luft; Maria Helena Correa Editora Scipione	6	0	6	12,5
Lendo e Interferindo Anna Frascolla Calmon Navarro Texeira da Silva; Aracy Cândida dos Santos; FerNaura Silveira Paes Editora Moderna	2	0	2	4,2
Linguagem:Criação e Interação Cássia Leslie Garcia de Souza; Márcia Aparecida Paganini Cavéquia Editora Saraiva	2	0	2	4,2
Tecendo Textos - Ensino de Língua Portuguesa Através de Projetos Antônio de Siqueira e Silva; Rafael Bertolin; Tânia Amaral Oliveira Editora IBEP	2	0	2	4,2
Linguagem Nova Carlos Emílio Faraco; Francisco Marto de Moura Editora Ática	2	0	2	4,2
Coleção Português – Uma Proposta para o Letramento Magda Soares Editora Moderna	0	2	2	4,2
Na Ponta da Língua Isalino Silva de Albergaria; Márcia Adriana Fernandes de Magalhães; Rita de Cássia Espeschit Braga Editora Dimensão	1	0	1	2,1
ALP - Análise,Linguagem e Pensamento - Língua Portuguesa Marco Antônio de Almeida Hailler; Maria Fernandes Cocco Editora FTD	1	0	1	2,1
Português - Idéias &Linguagens Maria da Conceição Castro Editora Saraiva	1	0	1	2,1
Encontro e Reencontro em Língua Portuguesa - Reflexão e Ação Marilda Prates Editora Moderna	1	0	1	2,1
Português: Palavra Aberta Isabel Cristina Martelli Cabral Editora Saraiva/Atual	1	0	1	2,1
Diálogo Aut.: Eliana Beltrão; Maria Lúcia Velloso; Tereza Gordilho FTD	0	1	1	2,1
Pensar Expressar Criar Martins, Gerusa. Casa Publicadora Brasileira	0	1	1	2,1
Gramática: Texto, reflexão e uso William Roberto Cereja; Thereza Cochar Magalhães Editora Atual	0	1	1	2,1

Coleções de livros didáticos adotados pelas escolas (cont.)

Livro didático / Autor (es) / Editora	Escolas		Totais	
Coleção Português – Leitura, Produção, Gramática Leila Lauar Sarmiento Editora Moderna	0	1	1	2,1
Coleção Ler, Entender, Criar Língua Portuguesa Maria das Graças Vieira Proença; dos Santos; Maria Regina Figueiredo Horta Editora Ática	0	1	1	2,1
Apostila Positivo	0	4	4	8,3
Apostila Dom Bosco	0	2	2	4,2
Apostila Objetivo	0	1	1	2,1
Totais	32	16	48	100,0

ANEXO 2

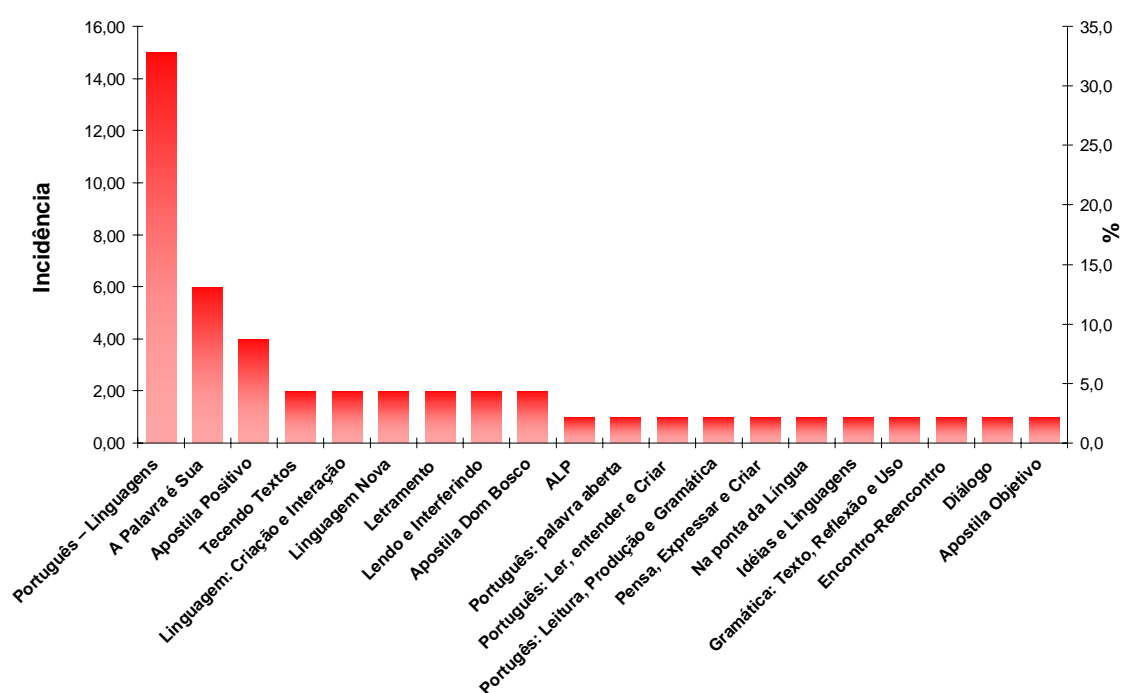


Gráfico da distribuição do número de escolas em função do livro didático.

ANEXO 3

O NARIZ

Era um dentista respeitadíssimo. Com seus quarenta e poucos anos, uma filha quase na faculdade. Um homem sério, sóbrio, sem opiniões surpreendentes, mas de uma sólida reputação como profissional e cidadão. Um dia, apareceu em casa com um nariz postiço. Passado o susto, a mulher e a filha sorriram com fingida tolerância. Era um daqueles narizes de borracha com óculos de aros pretos, sobrancelhas e bigodes que fazem a pessoa ficar parecida com o Groucho Marx. Mas o nosso dentista não estava imitando o Groucho Marx. Sentou-se à mesa de almoço — sempre almoçava em casa — com a retidão costumeira, quieto e algo distraído. Mas com um nariz postiço.

— O que é isso? — perguntou a mulher depois da salada, sorrindo menos.

— Isto o quê?

— Esse nariz.

— Ah, vi numa vitrina, entrei e comprei.

— Logo você, papai...

Depois do almoço ele foi recostar-se no sofá da sala como fazia todos os dias. A mulher impacientou-se.

— Tire esse negócio.

— Por quê?

— Brincadeira tem hora.

— Mas isto não é brincadeira.

Sesteou com o nariz de borracha para o alto. Depois de meia hora, levantou-se e dirigiu-se para a porta. A mulher o interpelou:

— Aonde é que você vai?

— Como, aonde é que eu vou? Vou voltar para o consultório.

— Mas com esse nariz?



— Eu não compreendo você — disse ele, olhando-a com censura através dos aros sem lentes. — Se fosse uma gravata nova, você não diria nada. Só porque é um nariz...

— Pense nos vizinhos. Pense nos clientes.

Os clientes, realmente, não compreenderam o nariz de borracha. Deram risada: (“Logo o senhor, doutor...”), fizeram perguntas mas terminaram a consulta intrigados e saíram do consultório com dúvidas.

— Ele enlouqueceu?

— Não sei — respondia a recepcionista, que trabalhava com ele há 15 anos. — Nunca vi “ele” assim.

Naquela noite, ele tomou seu chuveiro, como fazia sempre antes de dormir. Depois, vestiu o pijama e o nariz postiço e foi se deitar.

— Você vai usar esse nariz na cama? — perguntou a mulher.

— Vou. Aliás, não vou mais tirar este nariz.

— Mas, por quê?

— Por que não?

Dormiu logo. A mulher passou a metade da noite olhando para o nariz de borracha. De madrugada começou a chorar baixinho. Ele enlouquecera. Era isto. Tudo estava acabado. Uma carreira brilhante, uma reputação, um nome, uma família perfeita, tudo trocado por um nariz postiço.

— Papai...

— Sim, minha filha.

— Podemos conversar?

— Claro que podemos.

— É sobre esse seu nariz...

— O meu nariz, outra vez? Mas vocês só pensam nisso?

— Papai, como é que nós não vamos pensar? De uma hora para outra, um homem como você resolve andar de nariz postiço e não quer que ninguém note?

— O nariz é meu e vou continuar a usar.

— Mas por que, papai? Você não se dá conta de que se transformou no palhaço do prédio?

Eu não posso mais encarar os vizinhos, de vergonha. A mamãe não tem mais vida social.

— Não tem porque não quer...

— Como é que ela vai sair na rua com um homem de nariz postiço?

— Mas não sou “um homem”. Sou eu. O marido dela. O seu pai.

Continuo o mesmo homem. Um nariz de borracha não faz nenhuma diferença.

— Se não faz nenhuma diferença, então por que usar?

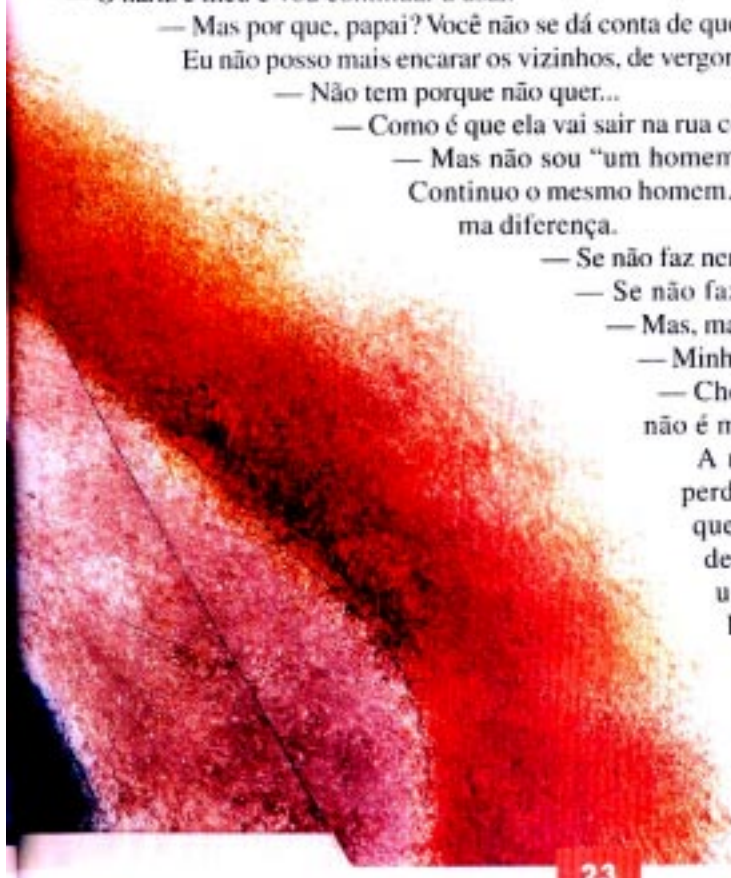
— Se não faz diferença, por que não usar?

— Mas, mas...

— Minha filha.

— Chega! Não quero mais conversar. Você não é mais meu pai!

A mulher e a filha saíram de casa. Ele perdeu todos os clientes. A recepcionista, que trabalhava com ele há 15 anos, pediu demissão. Não sabia o que esperar de um homem que usava nariz postiço. Evitava aproximar-se dele. Mandou o pedido de demissão pelo correio. Os amigos mais chegados, numa última tentativa de salvar sua reputação, o convenceram a consultar um psiquiatra.



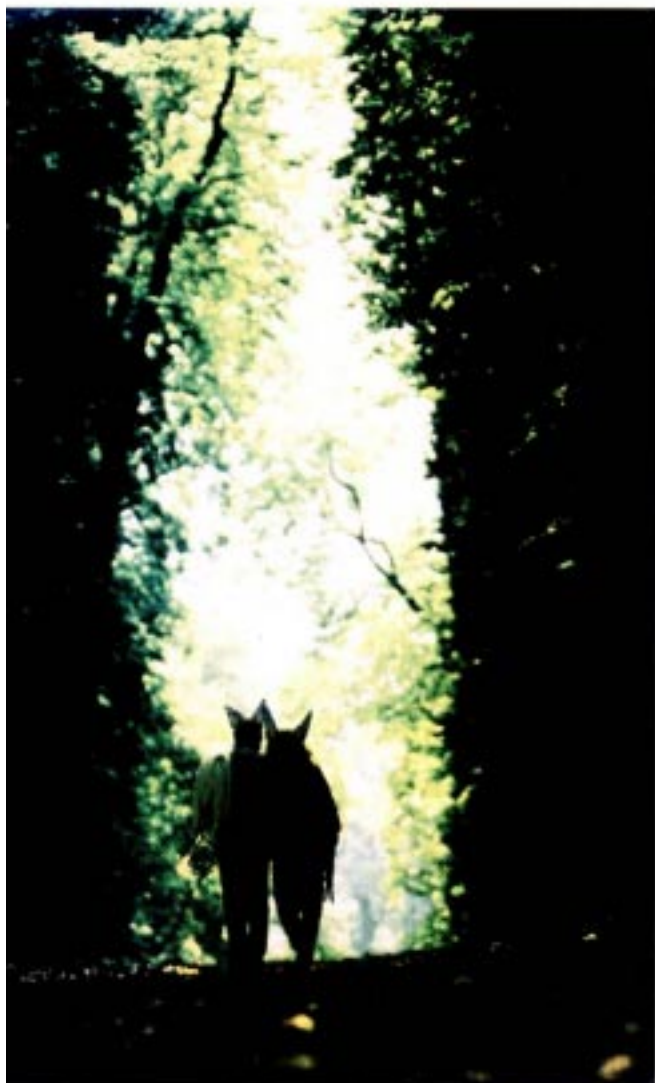
ANEXO 4

Balada do louco (Arnaldo Baptista - Rita Lee)

Dizem que sou louco
Por pensar assim
Se eu sou muito louco
Por eu ser feliz
Mais louco é quem me diz
Que não é feliz, não é feliz
Se eles são bonitos
Sou Alain Delon,
Se eles são famosos
Sou Napoleão
Mais louco é quem me diz
Que não é feliz, não é feliz
Eu juro que é melhor
Não ser um normal
Se eu posso pensar
Que Deus sou eu
Se eles têm três carros
Eu posso voar
Se eles rezam muito
Eu já estou no céu
Mais louco é quem me diz
Que não é feliz
Não é feliz
Eu juro que é melhor
Não ser um normal
Se eu posso pensar
Que Deus sou eu
Sim, sou muito louco
Não vou me curar
Já não sou o único
Que encontrou a paz
Mais louco é quem me diz
E não é feliz
Eu sou feliz

<http://www.ritalee.com.br/estudio/letras1.asp?numero=301>

ANEXO 5



J. P. FRUCHET/KEYSTONE

SONETO DA FIDELIDADE

De tudo ao meu amor serei atento
 Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto
 Que mesmo em face do maior encanto
 Dele se encante mais meu pensamento.

Quero vivê-lo em cada vão momento
 E em seu louvor hei de espalhar meu canto
 E rir meu riso e derramar meu pranto
 Ao seu pesar ou seu contentamento.

E assim, quando mais tarde me procure
 Quem sabe a morte, angústia de quem vive
 quem sabe a solidão, fim de quem ama

Eu possa me dizer do amor (que tive):
 Que não seja imortal, posto que é chama
 Mas que seja infinito enquanto dure.

(Vinícius de Moraes. *Poesia completa e prosa*.
 Rio de Janeiro: Aguilar, 1974, p. 269.)

zelo: dedicação, cuidado.
vão: insignificante, banal.
louvor: elogio, exaltação.
canto: poesia.
pranto: choro.
pesar: tristeza, desgosto.

ANEXO 6**CANTO DE UM POVO DE UM LUGAR**

Caetano Veloso

Composição: Caetano Veloso

Todo dia o sol levanta

E a gente canta

O sol de todo dia

Finda a tarde a terra cora

E a gente chora

Porque finda a tarde

Quando a lua amansa

E a gente dança

Venerando a noite