

## Um problema do estudo do gênero discursivo canção popular brasileira em sala de aula

ORLANDO BRANDÃO MEZA UCELLA

Mestre em Literatura Comparada (UFRN). Professor efetivo de Língua Portuguesa do Município de Natal e revisor de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação a Distância da UFRN. e-mail: orlandoucella@gmail.com

POLLYANNA LIMA DE BARROS

Mestranda em Estudos da Linguagem (UFRN). e-mail: pollybbarbosa@gmail.com



### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Conhecendo o terreno dos estudos da canção, especificamente da popular brasileira, nosso leitor saberá que existem inúmeras possibilidades de trabalhar esse tema. Mesmo que conheça pouco a respeito desse estudo, escolhamos duas questões que consideramos fundamentais para traçarmos o início da discussão apresentada no resumo deste artigo, a saber: 1) o que consideramos como canção popular brasileira?; 2) Existe distinção entre canção e poema?

Em primeiro lugar, não pretendemos traçar nenhum esboço definitivo dessa classificação, afinal, acabaríamos por nos debruçar sobre uma discussão, provavelmente vã, uma vez que entendemos que não há uma linha que trace onde começa e onde termina o que é popular e o que é erudito. Em outras palavras, se enveredarmos por esse caminho de tentar definir o que é popular ou não na música, não só mudaremos o foco deste trabalho, como também não chegaremos a lugar algum, uma vez que o próprio conceito de canção ou música popular pode ter outros desdobramentos.

Embora mesmo que não definamos uma noção fechada de canção popular, faz-se necessário tratar deste assunto, uma vez que se trata do gênero discursivo que norteará esta análise. O fato é que as noções dicotômicas (popular *versus* erudito) ou não vêm sendo discutidas por filósofos, estetas e diversos outros estudiosos, variando conforme o momento histórico e a perspectiva de análise, a exemplo de Arnold Hauser, em *Teorias da arte* (1973), que distingue arte superior de arte popular (“música ligeira”)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Mesmo não sendo voltados especificamente para música, podemos citar outros autores

Por mais que outros autores tenham refinado esses conceitos posteriormente, optamos, por hora, pela compreensão do estudioso José Ramos Tinhorão, que em uma de suas primeiras obras, *Música popular: um tema em debate* (2012), trata a canção popular com base na dicotomia urbano *versus* rural. Esse autor compreende a música ou canção popular brasileira como sendo aquela que surge na virada do século XIX e se desenvolve no século XX, cuja raiz veio das classes sociais economicamente menos favorecidas e que foi, ao longo do tempo, ampliando seus autores, público e temáticas. Apesar de hoje termos uma série de fatores que contribuem para o rompimento de limites socioculturais, como esse do “urbano *versus* rural” utilizado por Tinhorão (2012), a música popular brasileira ainda reflete e refrata<sup>2</sup> traços de sua formação. Em outras palavras, a música popular brasileira ainda traz marcas dessa dicotomia (reflete), mas, ao mesmo tempo, essas marcas foram ressignificadas a tal ponto de não se conseguir mais distinguir limites claros (refrata).

Em segundo lugar, e respondendo agora ao outro questionamento, a relação entre poema e canção é antiga e vem “desde os cantos da Pré-História à música midiaticizada, tanto na cultura de matriz africana (com os *griots*, os *rappers* etc.), como na cultura de matriz eurocêntrica (com os *rapsodos* ou *aedos*, trovadores etc.)” (Ucella, 2014, p. 11). Apesar dessa raiz comum, canção e poema tomaram rumos completamente diferentes. Assim, pode-se dizer que, se no começo a proximidade entre esses dois gêneros era maior, atualmente, são manifestações discursivas regidas por recursos de produção e recepção distintos, por conseguinte, essa proximidade não é mais tão embrionária como no passado distante.

No Brasil, a canção possui um papel importante na construção da identidade, especialmente “quando falamos na canção popular brasileira do final século XIX até o século XXI, e no que diz respeito à forte influência da sonoridade afro-brasileira, como aponta o estudo de Muniz Sodré (1998)” (idem, p. 11). Corroborando com essa ideia de construção da identidade brasileira, Italo Moriconi, em *A poesia brasileira do século XX* (2002), afirma que “na sua face de arte brasileira da palavra, a poesia está, em boa parte, nas letras da música popular” (p. 11).

Levando em consideração essa importância e independência que a canção obteve ao longo do tempo, tomaremos o estudo da canção realizado pelo pesqui-

---

que trabalham com conceitos/concepções diferentes, como Kiefer (1990), Adorno (2002), Vasco de Mariz (2002) e Raymond Williams (2011).

<sup>2</sup> Expressões utilizadas pelo Círculo de Bakhtin, as quais Faraco (2009) explica da seguinte forma: “com os signos podemos apontar para uma realidade que lhes é externa (para a materialidade do mundo), mas o fazemos sempre de modo refratado. E refratar significa, aqui, que com nossos signos nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos – na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos – diversas interpretações (refrações) desse mundo” (p. 50-51).

sador Lauro Meller na obra *Poetas ou cancionistas?: uma discussão sobre música popular e poesia literária* (2015). Além de outras questões abordadas no livro, o autor trata da distinção entre poema e canção, ou de poeta e cancionista. Meller (2015) deixa evidente a necessidade de se buscar um percurso crítico distinto para se analisar a canção, uma vez que cada um desses gêneros se manifesta de modos distintos. Pensando nessa particularidade da canção, ele se preocupa em apresentar também modelos de análise para o estudo da canção, como, por exemplo, os modelos de análise de Luiz Tatit<sup>3</sup> e Philip Tagg<sup>4</sup>.

Apesar de até hoje não haver um consenso de modelo mais adequado para analisar a canção, como já apontou Meller (2015), faz-se necessário ressaltar a importância de se diferenciar poema de canção, uma vez que a canção apresenta características próprias. É justamente esse o nosso ponto de partida: defendemos que a transposição didática<sup>5</sup> do gênero discursivo canção popular deve atentar para a necessidade de se distinguir a canção do poema ou de se estudar a canção popular de modo a contemplar as características desse gênero adequadamente<sup>6</sup>.

Por fim, antes de estudar, neste breve artigo, a transposição didática da canção popular, traremos à tona um conceito do Círculo de Bakhtin. Para sermos mais exatos, a seguir elucidaremos uma das noções que consideramos cruciais para estudar a transposição didática do gênero discursivo canção popular, a saber: *enunciado concreto*.

#### A NOÇÃO DE ENUNCIADO CONCRETO

Segundo Bakhtin (2016), em *Os gêneros do discurso*, o enunciado concreto é único e reflete as condições específicas e as finalidades de determinado campo da

---

<sup>3</sup> A análise deste autor é baseada na semiótica greimasiana. Esse tipo de análise deixa como centro a dinâmica da melodia e da letra da canção, desconsiderando todos os outros elementos que possam vir a compor o gênero, como, por exemplo, o ritmo, tanto da própria melodia como dos outros instrumentos.

<sup>4</sup> Este autor trabalha com o conceito de *musema* e considera as particularidades da canção popular. Seu método de análise busca contemplar os elementos desse tipo de canção, explicitando uma espécie de “sotaque” da música.

<sup>5</sup> Consideramos como transposição didática o processo de transformação do saber científico para o saber escolarizado. Para que ocorra isso, faz-se necessário tratar do ambiente educativo (simplificando: escola, professor e aluno) e das habilidades pedagógicas do professor em transpor um gênero discursivo do seu lugar de origem para o contexto de escolarização (Almeida, 2007). A grosso modo, nessa perspectiva, considera-se, por exemplo, que ao retirar uma notícia do jornal e colocar em uma atividade avaliativa, esse gênero terá uma outra função além de informar, uma vez que está inserido no contexto de aprendizagem.

<sup>6</sup> Adiante, esclareceremos o que estamos considerando como uma abordagem “adequada”.

atividade humana. Ele afirma também que a língua “efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos por integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (p. 12). Ademais, outra característica do enunciado concreto é que ele não se restringe apenas aos enunciados verbais, pode ser qualquer enunciado (verbal ou verbo-visual-musical) que se encontra em uma situação real de comunicação.

Para esclarecer melhor o que é o enunciado concreto, Bakhtin (2016) recorre à distinção entre enunciado concreto e oração gramatical. Ele diferencia e problematiza a “oração como unidade da língua” e o “enunciado como unidade da comunicação discursiva” (grifos do autor, p. 31). Para o autor, a oração e o enunciado concreto são faces diferentes de uma unidade linguística.

De um lado, temos a oração, entendida como abstração, como algo deslocado de um contexto (situação extraverbal), além de não possuir também relação imediata com enunciados alheios. A oração “tem natureza gramatical, fronteiras gramaticais, leis gramaticais e unidade” (Bakhtin, 2016, p. 33), e isso significa dizer que na oração não há responsividade.

De outro lado, o enunciado concreto, por sua vez, é um ato singular, concretamente situado e emergido de uma atitude responsiva e valorativa. Logo, “o discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (Bakhtin, 2016, p. 28).

Em suma, o enunciado concreto é aquele que está situado em um contexto real de comunicação: “ele reflete as condições específicas e as finalidades de cada referido campo [da atividade humana]” (Bakhtin, 2016, p. 11). O gênero discursivo é, para Bakhtin (2016), orientado segundo a estabilidade do conteúdo temático, do estilo e da composição de um enunciado.

Assim, sob essa perspectiva, podemos dizer que não há uma forma fixa para o gênero canção, uma vez que conteúdo, estilo e composição possuem relativa estabilidade. No artigo “Música como discurso: uma perspectiva a partir da filosofia do Círculo de Bakhtin” (2012), Sílvia Schroeder e Jorge Luiz Schroeder aprofundam essa perspectiva do gênero. Apesar de o Círculo de Bakhtin ter desenvolvido seus principais conceitos com base na linguagem verbal, Sílvia e Jorge Luiz buscaram pontos em comum com linguagem musical. Por conseguinte, tomaremos essa perspectiva bakhtiniana da canção como um pressuposto teórico para este artigo.

#### O PROBLEMA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA CANÇÃO

Após passar por uma breve contextualização do gênero discursivo canção popular brasileira e da noção teórica que nos balizará, abordaremos as questões centrais do presente trabalho: 1) o contexto de ensino; e 2) o problema principal do estudo da canção em sala de aula.

O contexto de ensino abordado no presente trabalho é do Ensino Fundamental II, sobretudo os anos finais. Deter-nos-emos a uma prática docente recorrente ao se estudar a canção. Contudo, antes de avançarmos com essas questões, cabe ressaltarmos nesta etapa do artigo a complexidade da prática educativa, uma vez que são múltiplos os determinantes que interferem nela, tais como o contexto sociocultural familiar e escolar, bem como os parâmetros organizacionais, institucionais e legais etc.

Segundo Zabala (1998, p. 16), “os processos educativos são suficientemente complexos para que não seja fácil reconhecer todos os fatores que os definem”. Assim sendo, toda intervenção pedagógica ressaltará, com base em uma perspectiva teórica, um ou mais aspectos desse processo educativo, dando ênfase ao que o elaborador da intervenção considera como relevante para o aprendizado, seja o aluno, o contexto sociocultural, os parâmetros organizacionais, o docente etc. Isso ocorre mesmo nos casos em que a perspectiva teórica não esteja muito clara ou bem definida.

Há desgaste por parte do docente, quando ele, por vezes sozinho, elabora uma intervenção pedagógica que contemple vários elementos do complexo processo educativo para dar as condições ideais de aprendizado. A partir dessa intenção, surgem, por exemplo, os projetos sem um foco específico ou que sobrecarregam a rotina atarefada do professor. Por esse motivo, essa intervenção deve ser bem planejada e avaliada para que não sobrecarregue mais essa rotina, comprometendo o planejamento e, com isso, podendo tornar inviável o aprendizado.

Segundo Zabala (1998), essas são as duas partes de uma intervenção pedagógica, cuja unidade básica é a atividade ou tarefa. Esse autor destaca a importância dessa unidade, uma vez que ela “possui em seu conjunto todas as variáveis que incidem nestes processos [pedagógicos]” (p. 17). Dada a importância desse elemento no processo educativo, deter-nos-emos nessa unidade básica para abordar o gênero discursivo canção popular brasileira, uma vez que é nesse processo de transposição didática do gênero que podemos observar algumas variáveis do processo educativo.

No que diz respeito à segunda e última questão desta seção, passaremos a tratar do problema da canção em sala de aula, e para isso, partiremos da noção geral desse gênero: a canção é um gênero híbrido que conjuga dois tipos de linguagens, a verbal e a musical. Portanto, cantar é, segundo um dos pesquisadores mais expressivos dos estudos da canção, Luiz Tatit (2012)<sup>7</sup>, “uma gestualidade oral, ao

---

<sup>7</sup> Esse autor, talvez o mais difundido no meio acadêmico, propõe uma análise por meio das teorias semióticas. Ele considera, como já foi apontado, que a melodia é a identidade da canção. O problema dessa abordagem não está na teoria, mas sim no recorte que ele propõe, uma vez que busca estudar a canção apenas por meio da melodia, desconsiderando assim o ritmo e outros elementos da voz. Isso se reflete no diagrama apresentado por ele para analisar uma canção. Esse problema se equipara ao da delimitação por meio do estudo isolada da face sonora do signo linguístico criticado por Volóchinov em *Marxismo e*

mesmo tempo contínua, articulada, tensa e natural, que exige um permanente equilíbrio entre os elementos melódicos, linguísticos, os parâmetros musicais e a entonação coloquial” (p. 9). Tendo em vista isso e diversos outros estudos acerca do gênero discursivo canção popular<sup>8</sup>, consideraremos a conjugação das linguagens verbal e musical, traço basilar desse gênero.

A partir disso, apresentamos o problema central do estudo da canção em sala de aula: o estudo isolado da letra, deixando de fora a materialidade sonora. Assim, o que ocorre, por vezes, é o estudo voltado apenas para a estrutura dessa letra (métrica, presença de narrador, tipos de eu lírico, rimas etc.). Esse tipo de abordagem se equipara ao que Volóchinov (2017) critica quando trata do isolamento de um determinado aspecto da língua:

O estudo do aspecto sonoro da palavra ocupa um lugar desproporcionalmente grande na linguística, frequentemente dá o tom a ela e, na maioria dos casos, se realiza sem nenhuma ligação com a essência real da língua como signo ideológico (p. 144).

Nesse fragmento, o autor começaria a tratar do objetivismo abstrato, cujo interesse está apenas na “*lógica interna do próprio sistema de signos*” (grifo do autor, p. 163). Com isso, esse tipo de perspectiva tende a centralizar um aspecto da língua, esquecendo, por exemplo, sua natureza dialógica e responsiva.

Apesar de Volóchinov (2017) não abordar o gênero canção, o raciocínio do isolamento de um aspecto da língua é análogo ao do estudo do gênero canção popular supracitado. Por conseguinte, ao se explorar apenas uma parte da canção (a letra da canção) e ignorar a outra parte (os elementos musicais), perde-se parte essencial: deixa de ter valor como signo ideológico.

A seguir, passaremos a apresentar duas obras em que esse processo de isolamento da letra da canção ocorre. O primeiro exemplo é a coleção *Chico Buarque na sala de aula* (2010; 2012), de Tereza Telles. Além de a autora não explicitar o público-alvo principal, se Ensino Fundamental ou Médio, ela deixa clara a intenção de não abordar os aspectos musicais: “O trabalho está exclusivamente voltado para o manuseio da palavra nas canções, por isso, por questões didáticas, elas serão consideradas poemas e a teoria sobre a qual a análise se apoia é a teoria literária” (Telles, 2010). Isso fica evidente nas duas obras, tanto no volume 1 quanto no volume 2.

---

*filosofia da linguagem* (2017). Assim, limitar-nos-emos ao conceito de canção apresentado pelo autor e deixaremos de fora deste estudo seu modelo de análise da canção.

<sup>8</sup> Outros autores igualmente importantes, que reforçam essa compreensão, são: João Batista de Moraes Neto (2009), Joaquim Aguiar (1998), José Miguel Wisnik (1989), José Ramos Tinhorão (1998, 2001, 2009), Luiz Tatit (1986, 2004 e 2012), Santuza (2010 e 2015), Vasco Mariz (2002) etc.

A obra supracitada possui uma contribuição significativa para o tratado do texto em sala de aula, uma vez que a autora aborda em alguns casos o aspecto musical das palavras quando, por exemplo, trata da canção “Roda viva” (1967), de Chico Buarque. A autora afirma na seção “Aspectos formais” que “observa-se que, na linguagem oral, os infinitivos dos verbos, como *mandar* e *parar*, são pronunciados, “mandá” e “pará”, transformando-se, portanto, em oxítonas terminadas em *a*, justificando-se, pois, que rimem com *lá*” (Telles, 2010, p. 12). Além disso, a própria proposta de transposição didática já se constitui como um avanço, dado que esse é a canção popular brasileira de suma importância para a cultura literomusical brasileira. Levando em consideração esses dois pontos, acreditamos que há um avanço, porém ainda muito sutil, na transposição didática da canção, já que Telles (2010; 2012) trata a canção, predominantemente, como um poema.

Considerando que a autora deixa clara sua intenção de tratar a canção como poema, Telles (2010; 2012) acaba tratando o texto literomusical apenas superficialmente. Uma questão básica e muito recorrente de se observar nas propostas de transposição didática é a não explicitação de qual interpretação está sendo utilizada. Se uma canção pode ter inúmeras interpretações/versões e, conseqüentemente, gerar leituras distintas, torna-se essencial durante a intervenção pedagógica explicitar qual a interpretação/versão será estudada. Em todas as propostas, Telles (2010 e 2012) revela a autoria da letra da canção, no entanto, em nenhuma dessas propostas evidencia-se qual interpretação da canção o docente deve trabalhar em sala.

A segunda obra que citaremos como exemplo desse olhar direcionada apenas para um aspecto do gênero é o livro didático (doravante LD) *Universos – Língua Portuguesa: 9º ano* (Pereira; Barros; Mariz, 2015). Esse livro está no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2017. Cada capítulo dele aborda um gênero discursivo, e a canção está no capítulo 2, ou melhor, a “letra da canção”, como o próprio livro traz no começo do capítulo. Nesse caso, o LD centraliza o estudo no contexto político-ideológico para tratar do contexto.

É importante destacar que o LD em questão apresenta características igualmente relevantes para compreensão do texto. Uma delas ocorre quando a leitura se volta para o contexto de produção e a construção de sentido a partir disso, como pode-se notar, logo no começo do capítulo, os elementos a serem estudados:

Letra de canção:

- A importância do contexto de produção e de recepção na interpretação da letra
- O papel complementar da melodia na construção dos sentidos da letra

Movimentos musicais e gêneros de canção:

- Bossa Nova
- Jovem Guarda
- Tropicalismo
- Canção de protesto
- *Rock* dos anos 1980

Reflexões gramaticais:

- A coordenação e a subordinação na construção dos sentidos
- Estratégias de referência em canção de protesto  
(Pereira; Barros; Mariz, 2015, p. 30)

O foco no contexto abordado nas duas obras, em Telles (2010; 2012) e no LD, não é em si um problema, uma vez que a condição de produção para analisar o sentido está consoante tanto com a noção de enunciado concreto (Bakhtin, 2016), quanto com os PCN (1998)<sup>9</sup>. Assim, esse livro didático considera as canções como um enunciado concretamente situado e emergido de uma atitude responsiva e valorativa. Antes de seguirmos adiante, faz-se necessário citar outra passagem do livro em que se estimula o educando a ter uma atitude responsiva diante do texto, como é o caso, por exemplo, da alternativa “b” da seguinte questão:

14. As atividades feitas até agora nos levam a concluir que “Alegria, alegria” e “Apesar de você” são canções de protesto – canções engajadas com causas sociais e políticas.

[...]

b) Com qual desses tipos de engajamento você se identifica? Explique.

(Pereira; Barros; Mariz, 2015, p. 37)

Essa e outras características do LD podem ser identificadas como consoantes com os documentos oficiais e com a teoria bakhtiniana. Contudo, se a canção popular brasileira é um enunciado concreto, como tratam os documentos oficiais e o Círculo de Bakhtin, devemos, por conseguinte, buscar abordagens que compreendam sua totalidade (temática, estilo e elementos composicionais), uma vez que “eles refletem as condições específicas e finalidade de cada referido campo” (Bakhtin, 2016, p. 11).

Bakhtin (2016) não isola nenhuma das características do gênero para analisar um texto. Corroborando com isso, outro autor do Círculo de Bakhtin, Medviédov (2012) aponta que “a poética deve partir precisamente do gênero”, dado que “o significado construtivo de cada elemento somente pode ser compreendido na relação com o gênero” (p. 193). Em outras palavras, cada elemento que compõe o gênero contribui para a construção do sentido.

---

<sup>9</sup> Segundo os PCN (1998), as unidades básicas do processo de ensino de Língua Portuguesa não devem basear-se em uma “análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva” (PCN, 1998, p. 23).



Por esse motivo, a palavra na canção não pode ser vista a partir apenas da modalidade escrita. Sabendo isso, um dos estudiosos da canção, Simon Frith (1996), define a canção da seguinte forma: são “palavras em performance” (p. 166). É importante lembrar que não só as palavras estão intrinsecamente ligadas à produção de sentido e, conseqüentemente, à ideologia (Volóchinov, 2017), mas também a materialidade sonora de um tambor ou de uma guitarra estão necessariamente carregadas de ideologia. Por isso, a escola e sobretudo o educador devem estar preparados para abordar esses elementos em sala de aula quando forem estudar a canção.

Nesse aspecto, o capítulo do LD já se inicia nomeando o gênero como “letra de canção”, e o leitor já deve esperar que o recorte seja dado exclusivamente ao texto verbal. Na contramão disso, elenca-se como objetivo: “O papel complementar da melodia na construção dos sentidos da letra” (2015, p. 30). Com isso, cria-se aqui uma falsa expectativa de abordagem desse tema, uma vez que o livro sequer explica o que é melodia e tampouco esclarece o que chama de “papel complementar” na produção de sentido.

Ademais, como se afirmou anteriormente, o LD se detém na reconstrução do sentido a partir dos elementos externos, como mostra o exemplo a seguir sobre a canção “Alegria, alegria” de Caetano Veloso (1967):

7. Considere, agora, o contexto em que a canção “Alegria, alegria” foi escrita. Lembre-se de que o Brasil estava submetido a um regime autoritário: havia restrições ao direito de ir e vir e, a qualquer momento, as pessoas podiam ser abordadas na rua e acusadas de oposição ao regime.

a) Copie do texto dois versos que fazem referência a esse contexto, desafiando as regras do regime ditatorial.

b) Explique como esses versos se contrapõem aos preceitos da ditadura vigente na época.

(Pereira; Barros; Mariz, 2015, p. 36).

Observe que, nesse exemplo, as duas questões (letras “a” e “b”) direcionam a leitura do aluno para o contexto de produção da canção sem tocar em traços que caracterizam o gênero. Quando não se detém a esses elementos externos, o LD foca nos internos ao texto verbal apenas, como mostra o exemplo a seguir sobre a canção “Desafinado”, de Antônio Carlos Jobim e Newton Mendonça, interpretada por João Gilberto (1959):

5. Releia.

Fotografei você na minha Rolleiflex

Revelou-se a sua enorme ingratidão

a) O que é uma *Rolleiflex*? Que pistas do texto você usou para matar a charada?

b) *Revelou-se*, no contexto, assume dois sentidos. Explique-os.  
(Pereira; Barros; Mariz, 2015, p. 35)

Repare que, nesse exemplo, o LD foca a leitura do aluno na compreensão textual, recorrendo a elementos do próprio texto verbal. Essa é uma tendência desse LD e de inúmeros outros voltados para o Ensino Fundamental que buscam trabalhar com o aluno o gênero discursivo canção popular brasileira, a exemplo do livro didático *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem* (2015), também do 9º ano.

A ausência de traços que caracterizam a canção não invalida por completo as transposições didáticas apresentadas até o presente momento. As duas propostas de ensino possuem traços interessantes de serem estudados em sala de aula, como já mencionamos. Não obstante, esses traços não são suficientes para a transposição didática desse gênero, visto que a análise apenas do aspecto verbal escrito e do contexto, como já foi mostrado, tratam parcialmente a canção.

Há quem diga: para fins didáticos, é compreensível que se façam tais concessões. Exemplo: tratar a canção como poema; ou analisar apenas a letra da canção, assim como fizeram, respectivamente, Telles (2010; 2012) e Pereira, Barros e Mariz (2015). Esse tipo de argumento não justifica, dado que se for para abordar apenas o texto verbal, no contexto educacional em questão, como se fosse um poema, melhor seria explorar de fato um poema. É evidente que alguns dos recursos de análise do poema podem ser adaptados para a canção, como é o caso de Telles (2010; 2012), ao estudar os aspectos formais e temáticos das canções:

O poema compõe-se de quatro estrofes e uma estrofe/ refrão. Cada estrofe tem oito versos e o refrão tem quatro versos. Quanto à estrutura métrica, prevalecem os versos com oito sílabas métricas; sendo sílabas tônicas a segunda ou a terceira sílaba e a quinta e a oitava sílabas (Telles, 2010, p. 12).

Também é o caso de Pereira, Barros e Mariz (2015), ao utilizar a nomenclatura “eu lírico” em algumas das questões, como a alternativa “b” seguir:

3. Tomando como referência a segunda possibilidade de interpretação, responda.  
a) Em que verso começa o conflito?  
b) Em que versos o eu lírico procura explicar o novo estilo?  
(Pereira; Barros; Mariz, 2015, p. 35)

Nas duas questões supracitadas, nota-se que foram exploradas, respectivamente, a escansão dos versos e a expressão “eu lírico”. Nos dois casos, os estudos

trouxeram elementos de análise próprios do poema. Esses pontos de contato em comum é que fazem com que muitos materiais didáticos, ao propor uma transposição didática, explorem o gênero canção popular de modo equivocados, como foi apresentado neste trabalho.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para esta seção, mesmo sabendo que não há uma resposta definitiva para esse tipo de dilema, deixamos uma única questão: como estudar a canção na sala de aula?

Ao mesmo tempo que apresentamos o problema, trouxemos também o seu contra-argumento: o estudo da canção em sala de aula *não* pode se prender ao estudo da letra da canção isolada de seu material sonoro ou ser tratada como poema. Se a canção é a conjugação das duas linguagens, verbal e musical, não faz sentido explorar apenas um desses dois elementos. Essa prática costuma ser realizada, muitas vezes, por desconhecimento de uma das linguagens ou pela pressa nos planejamentos, dada a rotina sobrecarregada do professor.

Com isso, surge outro problema: considerando que um professor de Letras já tem uma rotina exaustiva de planejamentos, aulas, correções de trabalhos, provas etc., não faz sentido exigir que esse profissional estude música ou faça um curso de graduação para que ele aborde os elementos musicais da canção. Isso é inviável não apenas pela questão da sobrecarga do professor, mas também de currículo, uma vez que em meio a tantos gêneros discursivos o docente pode não querer trabalhar a canção em sala. Não há por que fazer esse tipo de exigência ao professor de Língua Portuguesa.

Sumariamente, abordamos neste artigo traços que consideramos como problemáticos do atual processo de escolarização da palavra cantada. Agora, nesta seção, expomos algumas possibilidades de conteúdos ou de traços da canção a serem abordados. Um caminho introdutório possível de realizar para transposição didática é tratar das seguintes características do gênero:

- geralmente, apresenta mais de um autor/compositor;
- o compositor nem sempre é o intérprete;
- diferentes interpretações geram diferentes sentidos;
- aspectos da oralidade (falada ou cantada).

Nas características acima não colocamos os aspectos musicais, uma vez que essa questão é demasiadamente complexa, e a elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica desse tipo exige, ao nosso ver, um esforço multidisciplinar. Ademais, desviaríamos do nosso objetivo central, que é a identificação e a reflexão sobre o problema. Os elementos apontados nesta seção são elementos básicos do

gênero discursivo, que podem ser analisados apenas com a formação em Língua Portuguesa e Literatura.

Outro ponto importante a ser observado é a seleção da canção a ser estudada, uma vez que se traz para o contexto escolarizado um gênero discursivo mais próximo das vivências dos alunos. É claro que a escolha do texto musical também auxilia nessa aproximação, e nesse caso, cabe ao professor observar a realidade de sua sala e a comunidade onde a escola está inserida para fazer a seleção da canção de modo mais adequado. Com isso, permite-se aproximar o aluno do hábito de leitura.

Sobre essa questão do critério de seleção, a estudiosa Maura Penna, em *Música(s) e seu ensino* (2015), ressalta que a escola deve atuar sobre as experiências culturais trazidas pelos alunos sem deixar de lado a música dita como erudita. Para a autora, os dois tipos de manifestações culturais são válidos: ela afirma, de um lado, que “a musicalização, portanto, não deve trazer um padrão musical exterior e alheio, impondo-o para ser reverenciado, em contraposição à vivência do aluno” (Penna, 2015, p. 45), e de outro, que “promover a sua compreensão e manipulação é dessacralizá-la, permitindo que seja apreendida, apropriada, redirecionada ou mesmo recriada” (Penna, 2015, p. 47). Com isso, ressaltamos a importância do critério de escolha da canção a ser estudada em sala, visto que essa seleção deve ser bem feita, caso contrário, a intervenção pedagógica corre o risco de não ser bem sucedida.

Por fim, a transposição didática da canção deve levar em consideração esses elementos básicos do gênero, para que o aluno consiga perceber que há uma distinção entre o poema e a canção, uma vez que o problema do isolamento da letra, no caso da canção, e o desvio desses traços basilares esvaziam o estudo, tornando-o sem sentido.

#### REFERÊNCIAS

- Adorno, Theodor W. *Essays on music*. California: University of California Press, 2002.
- Aguiar, Joaquim. *A poesia da canção*. São Paulo: Scipione, 1998.
- Almeida, Geraldo Peçanha de. *Transposição didática: Por onde começar?* São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- Bakhtin, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- Brasil. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1998.
- Faraco, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- Figueiredo, Laura de; Balthasar, Marisa; Goulart, Shirley. *Singular & plural: leitura,*

- produção e estudos de linguagem. São Paulo: Moderna, 2015.
- Frith, Simon. *Performing rites: on the value of popular music*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1996.
- Hauser, Arnold. *Teorias da arte*. Lisboa: Editoria Presença, 1973.
- Kiefer, Bruno. *Música e dança popular*. Porto Alegre: Editora Movimento, 1990.
- Mariz, Vasco. *A canção popular brasileira*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2002
- Medviédév, Pável Nikoláievitch. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.
- Meller, Lauro. *Poetas ou cancionistas?: uma discussão sobre a música popular e a poesia literária*. Curitiba: Editora Appris, 2015.
- Moriconi, Ítalo. *A poesia brasileira do século XX*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- Neves, Santuza Cambraia. *A canção popular no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- \_\_\_\_\_. *A canção brasileira: leituras do Brasil através da música*. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- Neto, João Batista de Moraes. *Caetano Veloso e o lugar mestiço da canção*. Rio Grande do Norte: Editora IFRN, 2009.
- Penna, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- Pereira, Camila Sequetto; Barros, Fernanda Pinheiro; Mariz, Luciana. *Universos: língua portuguesa, 9º ano: anos finais*. São Paulo: Edições SM, 2015.
- Schroeder, Sílvia C. N.; Schroeder, Jorge L. Música como discurso: uma perspectiva a partir da filosofia do Círculo de Bakhtin. *Música em Perspectiva*, 4(2):127-153, 2012.
- Tatit, Luiz. *A canção: eficácia e encanto*. São Paulo: Atual, 1986.
- \_\_\_\_\_. *O século da canção*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.
- \_\_\_\_\_. *O cancionista*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.
- Telles, Tereza. *Chico Buarque na sala de aula: leitura, interpretação e produção de textos*. São Paulo: Editora Vozes, 2010, vol. 1.
- \_\_\_\_\_. *Chico Buarque na sala de aula: leitura, interpretação e produção de textos*. São Paulo: Editora Vozes, 2012, vol. 2.
- Tinhorão, José Ramos. *Música popular: um tema em debate*. São Paulo: Editora 34, 2012.
- Ucella, Orlando Brandão Meza. *A poética da criouliização em Chico Science & Nação Zumbi: análise de três canções do álbum Afrociberdelia*. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.
- Volóchinov, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.
- Williams, Raymond. *Campo e cidade: na história e na literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- Wisnik, José Miguel. *O som e o sentido*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- Zabala, Antonie. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ARTIGO RECEBIDO EM 04/06/2018; APROVADO PARA PUBLICAÇÃO EM 26/07/2018

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é apresentar um problema do estudo do gênero discursivo canção popular brasileira no âmbito da educação básica, sobretudo do Ensino Fundamental II (anos finais). Discutiremos o isolamento da letra da canção como um problema na transposição didática (Almeida, 2007) da canção. Para tanto, demonstraremos isso por meio de dois livros: *Universos – Língua Portuguesa: 9º ano* (Pereira; Barros; Mariz, 2015) e *Chico Buarque na sala de aula* (Telles, 2010; 2012). As principais referências integram três áreas, a saber: 1ª) estudos da canção: Tatit (2004, 2012); Tinhorão (2012) e Meller (2015); 2ª) estudos sobre o enunciado concreto: Bakhtin (2016) e Volóchinov (2017); e 3ª) estudos sobre a prática educativa: Zabala (1998). Com este estudo, acreditamos evidenciar um problema ainda pouco abordado sobre o estudo da canção em sala de aula, mas que interfere diretamente no processo de transposição didática do gênero canção popular brasileira, como será mostrado a seguir.

**PALAVRAS-CHAVE:** Canção. Transposição didática. Prática educativa.

**ABSTRACT:** The objective of this article is to present a problem of the study of Brazilian popular song as a discursive genre in the scope of basic education, especially in the final years of elementary school. We discuss the isolation of song lyrics as a problem in didactic transposition (Almeida, 2007) of the song. To do so, we will demonstrate this through two books: the textbook *Universes - Portuguese Language: 9th grade* (Pereira; Barros, Mariz, 2015) and *Chico Buarque in the classroom*, a collection by Tereza Telles (2010). The main references integrate three areas, namely: 1) song studies: Tatit (2004, 2012); Tinhorão (2012) and Meller (2015); 2) concrete utterance studies: Bakhtin (2016) and Volóchinov (2017); and 3) educational practice study: Zabala (1998). With this study we highlight an issue not yet discussed on classroom song study but which directly interferes on the process of didactic transposition on Brazilian popular song genre as shown below.

**KEYWORDS:** Song, Didactic transposition, Educational practice.