

ESFERA ARTÍSTICO-LITERÁRIA: a canção na literatura

Maria Letícia Naime Muza¹

Universidade Federal de Santa Catarina

leticiamuza2022@gmail.com

RESUMO: Este trabalho apresenta uma proposta de atividades e de análise para a metodologia de ensino e de aprendizagem da língua quanto aos gêneros da esfera artístico-literária, ao problematizar a vida e a cultura local para a possibilidade de acesso à cultura global nas interações humanas (VYGOTSKY, 2009; BAKHTIN, 1997, 2006). Tal ressignificação metodológica tem como objetivo possibilitar a ampliação do conhecimento científico relacionado à língua portuguesa ao problematizar a relevância de ressignificações nas orientações no que tange aos espaços para a esfera literária e propor uma análise multissemiótica com o gênero canção a partir de poemas, apresentando o tetragrama do Grupo de Estudos da Canção (GECAN) / UFSC (BALTAR et al, 2007, 2019, 2023).

Palavras-chave: esfera artístico-literária; canção; tetragrama.

ARTISTIC-LITERARY SPHERE: the song in literature

ABSTRACT: This work presents a proposal for activities and analysis for the language teaching and learning methodology in terms of genres in the artistic-literary sphere, by problematizing local life and culture for the possibility of access to global culture in human interactions (VYGOTSKY, 2009; BAKHTIN, 1997, 2006). This methodological resignification aims to enable the expansion of scientific knowledge related to the Portuguese language by problematizing the relevance of resignifications in the guidelines regarding spaces for the literary sphere and proposing a multisemiotic analysis with the song genre from poems, presenting the tetragramma from the Song Studies Group (GECAN)/ UFSC (BALTAR et al 2019, 2023).

Keywords: artistic-literary sphere; song; tetragramma.

1. INTRODUÇÃO

Iniciamos este trabalho tecendo considerações sobre o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, em relação à literatura para estudo da língua não a tomando como pretexto para tal, mas tomando-a como parte do acervo da história e da cultura em um tempo e espaço definidos. Apontamos,

¹ Possui graduação em Letras-Licenciatura Plena Português/Inglês e Bacharelado-Tradutor/Intérprete Inglês/Alemão pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1984), especialização em Métodos e Técnicas de Ensino de Português e Línguas Estrangeiras pela UNISINOS (1990). Mestre em Linguística Aplicada na UFSC. Professora de língua portuguesa e inglesa da Rede Municipal de Educação.

então, para um trabalho que ressignifique a metodologia de ensino e de aprendizagem da língua e da literatura, dita clássica, a literatura do grande tempo (BAKHTIN, [1979]1997), ao lado da literatura mais cotidiana tão presente no universo escolar, ao problematizar a vida e a cultura local para a possibilidade de acesso à cultura global. Tal ressignificação metodológica possibilita ampliar o conhecimento científico relacionado às línguas e literaturas, partindo do cotidiano dos sujeitos, considerando as suas vivências nas comunidades nas quais estão inseridos. Neste trabalho, temos a pretensão de propor um novo olhar metodológico para o ensino da Língua Portuguesa nas escolas de Educação Básica, especificamente do Ensino Fundamental. Neste sentido, propomos pensar a linguagem e suas relações e implicações com a cultura e as ideologias a partir da literatura, ressignificando as concepções de *língua* e *linguagem*, com vistas à ampliação do conhecimento socio-histórico-culturalmente construído.

Concebendo os objetivos como intrinsecamente relacionados com as questões de pesquisa, este estudo se delinea para (i) problematizar a relevância de ressignificações nas orientações no que tange aos espaços para a esfera literária e (ii) propor uma análise multissemiótica com o gênero canção a partir de poemas, apresentando o tetragrama do Grupo de Estudos da Canção (GECAN) / UFSC (BALTAR et al 2019, 2023).

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O aporte teórico que norteia este trabalho está embasado em Vygotsky ([1997]2009), fundamentando o conceito de unilateralidade, hetero e autorregulação; em Bakhtin ([1979] 1997; [1981]2006), apresentando a visão dialógica na aquisição e apropriação do conhecimento. Ao tratar sobre o espaço da literatura, citamos Eagleton (2006), Culler (1999), Gomes (2010), Compagnon (2009) e Todorov (2010), fundamentando o trabalho sobre a formação do professor de línguas e o papel da literatura nas escolas de Educação Básica. Oliveira (2003), Rennó (2003), Tatit (1996) e Bosco (2007) que discorrem sobre a análise semiótica e Baltar (2007), Baltar et al (2019, 2022) sobre o estudo da canção. E, por fim, apresentamos algumas considerações dos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs (2013), a Proposta Curricular de Santa Catarina (2013), a Proposta Curricular de Florianópolis (2016) e a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2017).

Em relação ao conhecimento e a sua apropriação, valemo-nos de Vygotsky ([1997]2009) que discorre sobre a formação de conceitos científicos e sua relação com os conceitos espontâneos (cotidianos). O conceito científico é definido pelo autor como a tomada de consciência que se inicia pela

abstração e os conceitos espontâneos (cotidianos) se valem da concretude e do empirismo. Ambos os conceitos seguem caminhos opostos, apesar de estreitamente relacionados.

O desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é [...] uma questão prática de imensa importância - talvez até primordial - do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si quando inicia a criança no sistema de conceitos científicos. (VYGOTSKY, [1997] 2009, p. 241).

A pesquisa de Vygotsky ([1997] 2009) teve por finalidade o estudo comparado do desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos na idade escolar. O objetivo principal foi estudar a hipótese de trabalho aplicada à via original de desenvolvimento percorrida pelos conceitos científicos em comparação com os espontâneos. No que tange à análise comparada dos conceitos científicos e espontâneos, o autor registra:

[...] quando há os respectivos momentos programáticos no processo educacional o desenvolvimento dos conceitos científicos supera o desenvolvimento dos espontâneos. [...] no campo dos conceitos científicos, ocorrem níveis mais elevados de tomada de consciência do que nos conceitos espontâneos. O crescimento contínuo desses níveis elevados no pensamento científico e o rápido crescimento no pensamento espontâneo mostram que o acúmulo de conhecimentos leva invariavelmente ao aumento dos tipos de pensamento científico, o que por sua vez, se manifesta no desenvolvimento do pensamento espontâneo e redundando na tese do papel prevalente da aprendizagem no desenvolvimento do aluno escolar” (VYGOTSKY, ([1997] 2009), p. 243).

Para Vygotsky ([1997] 2009), o que nos interessa é a ideia de que o caminho entre o primeiro momento em que o sujeito trava conhecimento com o novo conceito e o momento em que a palavra e o conceito se tornam propriedade desse sujeito é um complexo processo psicológico interior, que envolve a compreensão da nova palavra ou de novos conceitos e que se desenvolvem gradualmente a partir de uma noção vaga, a sua aplicação propriamente dita pelo sujeito e sua efetiva assimilação. Assim, “no momento em que a criança toma conhecimento pela primeira vez do significado de uma nova palavra ou do novo conceito, o processo de desenvolvimento não termina, está apenas começando” (VYGOTSKY, ([1997] 2009), p. 250).

Podemos dizer, então, que o ensino direto de conceitos é estéril e não é nada pedagógico, pois

Esse processo de desenvolvimento dos conceitos ou significado das palavras requer o desenvolvimento de toda uma série de funções como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação, e todos esses processos psicológicos sumamente complexos não podem ser simplesmente memorizados, simplesmente assimilados. Por isso, do ponto de vista psicológico dificilmente poderia haver dúvida à total inconsistência da concepção segundo a qual os conceitos são apreendidos pela criança em forma pronta no

processo de aprendizagem escolar e assimilados da mesma maneira como se assimila uma habilidade intelectual qualquer. (VYGOTSKY, ([1997] 2009), p. 246).

Os significados das palavras modificam-se, ampliam-se ao longo do desenvolvimento do sujeito. A relação entre o pensamento e a palavra, então, é um processo complexo, que passa por fases e estágios. O pensamento se realiza na palavra, mas a palavra não é um reflexo especular da estrutura do pensamento, visto que o pensamento se reestrutura e se modifica ao transformar-se em linguagem. Para Vygotsky ([1997] 2009), a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio, pois o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É nas interações sociais, e por isso, também na escola, e este é o seu papel, que este conhecimento amplia-se e concretiza-se, no imbricamento de conhecimentos cotidianos e científicos, velhos e novos conceitos alargam-se em novos conceitos, constituindo o sujeito crítico que queremos.

Neste sentido, a linguagem, para Bakhtin ([1981] 2006), representada na palavra no seu sentido mais amplo, é ideológica e tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo, não apenas um reflexo, mas como um fragmento da realidade. A compreensão e a criatividade ideológicas, deslocam-se de signo em signo para um novo signo, em uma ação contínua, ressaltando que a compreensão nunca será a mesma. Compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos, a partir das vivências: ampliando-as, construímos novos conhecimentos.

Assim,

essa cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. (BAKHTIN, [1981] 2006, p. 32)

Esse aspecto semiótico e o papel contínuo da comunicação social como fator condicionante não aparecem em nenhum lugar de maneira mais clara e completa do que na linguagem, pois semiose e interação são elementos condicionantes da linguagem.

Pensando no caráter histórico e social, ético e político sobre a apropriação do conhecimento, consideramos as implicações da literatura para a formação do sujeito nas diferentes esferas da atividade humana. E, neste sentido, focalizando a ampliação da visão de mundo desse sujeito e, conseqüentemente, seu empoderamento, ressignificamos o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa com vistas a interação social, ampliando as vivências dos estudantes, por meio de um trabalho com a literatura, imbricando esferas do cotidiano (a pequena temporalidade articula somente o que é contemporâneo e

efêmero) e do grande tempo (a grande temporalidade articula o presente com o passado na prospecção do futuro), para compreensão e autoria, aliadas a atividades de reflexão sobre a língua – atividades metalinguísticas em suas diferentes dimensões.

Sobre a grande temporalidade, Bakhtin ([1979]1997 p. 364) aponta que

muitas vezes a obra aumenta em importância mais tarde, ou seja, insere-se na grande temporalidade. Uma obra não pode viver nos séculos futuros se não se nutriu dos séculos passados. Se ela nascesse por inteiro hoje (em sua contemporaneidade), se não mergulhasse no passado e não fosse substancialmente ligada a ele, não poderia viver no futuro. Tudo quanto pertence somente ao presente morre junto com ele.”

Os gêneros da esfera artístico-literária, muitos deles, perpetuam-se e prospectam-se no tempo futuro dado que a

complexa unidade de toda a humanidade, de todas as culturas humanas (a complexa unidade da cultura humana), assegura a complexa unidade da literatura da humanidade. Todos esses fatos se revelam tão-somente na dimensão da grande temporalidade, sendo nela que cada obra deve receber seu sentido e seu valor. As análises costumam escarafunchar no espaço acanhado da pequena temporalidade, ou seja, na contemporaneidade, no passado imediato e no futuro presumido, desejado ou temido. (BAKHTIN, [1979]1997 p.411)

Especificamente, para entendermos o campo da literatura, seu sentido e seu valor, conforme afirma Bakhtin (1997), trazemos Eagleton (2006) por este autor depreender que ideologia não apresenta apenas as crenças, mas que têm raízes profundas e muitas vezes são inconscientes, em especial, os modos de sentir, avaliar, perceber e acreditar, relacionadas ao poder social.

Assim, Eagleton (2006, p. 197) diz que

se não é possível ver a literatura como uma categoria objetiva, descritiva, também não é possível dizer que a literatura é apenas aquilo que, caprichosamente, queremos chamar de literatura. [...] Portanto, o que descobrimos até agora não é apenas que a literatura não existe da mesma maneira que os insetos, e que os juízos de valor que a constituem são historicamente variáveis, mas que esses juízos têm, eles próprios, uma estreita relação com as ideologias sociais. Eles se referem, em última análise, não apenas ao gosto particular mas aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre outros.

Desta forma, os códigos gerados na obra literária nos levam a esperar uma rima ou um final feliz que não se concretiza, gerando e violando as expectativas: um jogo mútuo complexo do que é regular e do que é ocasional, de normas e desvios, de padrões rotinizados e desfamiliarizações dramáticas. Por isso, o significado do texto não é apenas uma questão interna. Ele também é inerente à relação do texto com

sistemas de significação mais amplos, com outros textos, códigos e normas na literatura e na sociedade como um todo. (EAGLETON, 2006).

Culler (1999), então, afirma que as teorias refletem modos de ler o mundo e a literatura, modos marcados pelas injunções históricas, políticas e sociais às quais nem críticos, nem teóricos, nem autores, nem leitores estão imunes. Tais modos criam sentidos e configuram as identidades humanas. Podemos, assim, lidar tanto com as obras literárias quanto com as não-literárias. Ambas podem ser estudadas juntas e de modos semelhantes. Encontraremos textos mais ricos, mais vigorosos, mais exemplares, mais contestadores, mais centrais, enfim, em textos em gêneros da esfera literária ou de outras esferas da atividade humana de todo tipo conforme sua função.

Nós que ouvimos e lemos histórias somos bons em dizer se um enredo faz sentido, é coerente, ou se a história fica inacabada. Se os mesmos modelos do que faz sentido e do que conta como uma história caracterizam tanto as narrativas literárias quanto as históricas, então distinguir entre elas não parece ser uma questão teórica urgente. [...] Ao mostrar como as figuras retóricas conformam o pensamento também em outros discursos, os teóricos demonstram uma literariedade poderosa em ação em textos supostamente não-literários, complicando dessa forma a distinção entre o literário e o não-literário. (CULLER, 1999, p.26-7)

Com relação ao que é literário ou não, importa levar em consideração a diferença entre os gêneros primários (simples e cotidianos) e secundários (complexos e não tão cotidianos), nas diferentes esferas da atividade humana - os textos literários são gêneros mais complexos. Assim, no estudo da língua, ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. (BAKHTIN, 1997). E o papel da escola também é levar a vida para arte e identificar a arte na vida.

Gomes (2010) coloca, então, a questão da leitura literária, da escolha de gêneros também da esfera literária para as práticas de leitura e estudo da língua, alertando para a desvalorização social da literatura, marginalizada pela cultura científica, além do obstáculo da falta de formação do professor. Gomes (2010) aponta, também, para o fato de que os gêneros da esfera literária trazem muitas potencialidades pedagógicas e culturais para além do ensino da língua.

Por sua vez, Todorov (2010) reitera que a literatura, ou seja, os gêneros da esfera literária, tendem a ampliar o mundo vivido, enriquecendo a experiência pessoal, por meio da interação com o outro. Por esta razão, o autor aponta para o fato de o texto literário atuar como ilustração da intertextualidade, não do texto como pretexto, como é proposto na maioria dos livros didáticos, visto que o trabalho com a intertextualidade é contínuo e infundável. E esta é a proposta pedagógica que sugerimos na escola. Além

disso, Todorov (2010) constata o reduzido repertório de leituras dos professores que dificulta tal proposição de trabalho e, muitas vezes, a valorização dos meios e não do fim, ou seja, o estudo dos períodos literários em detrimento da discussão sobre os sentidos do texto.

Alinhado aos demais autores, Compagnon (2009) aponta para o fato de que a literatura/ leitura literária/ gêneros da esfera literária podem proporcionar o conhecimento de si e do outro por conta da experiência que a ficção traz juntamente às vivências de cada leitor. Chamamos a atenção, no entanto, que textos desta esfera ou de qualquer outra não deveriam servir como pretexto para o estudo da língua, mas ao trabalhar a compreensão pensar na língua (léxico e gramática), e, neste sentido, discutir sobre o porquê das escolhas estilísticas, lexicais e gramaticais feitas pelo autor no momento da escrita. Vemos que a literatura não é mais tomada como a arte de intelectuais “letrados”, mas como expressão da subjetividade, refletindo, por meio dos diferentes gêneros da esfera literária, a cultura local para ampliar o conhecimento sobre o mundo. Esta forma de considerar a literatura deve considerar como a escola trata e oportuniza o acesso às obras de literatura. Portanto, não basta que as escolas tenham nas prateleiras das bibliotecas um acervo intocável. Importante é a oportunidade de acesso e o acompanhamento de um trabalho para a compreensão da leitura e da ausculta também de gêneros da esfera literária.

Referindo-nos aos documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais que apresentam os princípios norteadores para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, estas propõem à educação considerar os tempos e espaços diversos e “os lugares de onde falam os sujeitos, os grupos sociais a que pertencem, os interesses e valores envolvidos, os projetos de sociedade em jogo.” (BRASIL, 2013, p.106). As DCNs, ao proporem como princípios conceitos éticos, políticos e estéticos, buscam alcançar e propiciar o desenvolvimento do estudante para o exercício da cidadania, progressão no trabalho e nos estudos.

Considerando que os estudantes da Educação Fundamental (EF) regular são crianças e adolescentes cujo desenvolvimento está ligado aos interesses e necessidades relacionados ao desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo, marcados por suas experiências individuais, culturais e sociais, os professores devem estar atentos a esse processo de mudanças, buscando formas de trabalho pedagógico diversificado, que nem sempre é uniforme e contínuo (BRASIL, 2013). Marcando o currículo por tais relações e experiências, construímo-lo coletiva e significativamente a partir das interações sociais que se estabelecem dentro e fora da escola.

Neste sentido,

tendo presente as relações entre concepções de língua, sujeito e cultura à luz das bases histórico-culturais, bem como considerando o processo de formação integral, que requer um percurso formativo para além do etapismo escolar, reitera-se que os sujeitos nas relações

mediadas pelas diferentes linguagens, neste tempo histórico, caracterizam-se por uma especificidade que os distingue significativamente em relação a outros tempos: os usos das linguagens dão-se por meio de recursos tecnológicos de todo tipo, processo em que as diferentes modalidades inter-relacionam-se em possibilidades enriquecedoras. (SANTA CATARINA, 2014, p.99)

Assim, consideramos as inúmeras interações que se colocam fora dos muros da escola, compreendendo os usos públicos da linguagem, os que implicam interlocutores desconhecidos, cujas interações ocorrem a distância (onde há privilégio da modalidade escrita da língua), exigindo maior domínio das convenções linguístico-discursivas (BRASIL, 1998).

Desta forma, parece-nos que a leitura literária no ambiente escolar não tem sido uma prática constante durante as aulas. Há muitas restrições, conforme já afirmamos, como falta de conhecimento pelos próprios professores e falta do hábito de ler. Tratar de leitura, por conseguinte, implica tratar de produção de sentidos. Falar de atividade de interpretação para compreensão da leitura deve considerar a intervenção e a interação de sujeitos, autor e leitor, no mundo, ou seja, uma prática situada temporal e espacialmente. Deste modo, a abordagem dada para a interpretação de textos não trata da clássica hermenêutica que supunha com essa atividade a busca pela “verdade” ou o sentido original de um texto.

Portanto, o ensino e a aprendizagem da Língua portuguesa e da Literatura na escola de Educação Básica tem tanto como ponto de partida como de chegada a interação social: para quê e por quê apresentamos este ou aquele gênero, nesta ou naquela esfera, das mais cotidianas às menos cotidianas, não destituindo, obviamente, os objetos de conhecimento da língua - léxico e gramática - mas redimensionando-os, nesta perspectiva, na e para a interação social com o intuito da formação omnilateral do sujeito e a autorregulação de suas ações. (FLORIANÓPOLIS, 2016)

A Proposta Curricular de Santa Catarina (2014, p. 131), quanto ao ensino de línguas, traz a reflexão sobre forma e função. Essa reflexão

requer a retomada do conceito de análise linguística, um processo demandado dos sujeitos que leem, escrevem e falam ou que usam LIBRAS e Braille: refletir sobre as línguas que usam em seus processos interacionais com o outro. Cabe registrar, então, que a análise linguística deve ser compreendida em favor das atividades de compreensão e produção textuais; ela está, portanto, a ‘serviço de’, não sendo objeto de estudo em si mesma e por si mesma.

Neste sentido, reiteramos também que, em se tratando de Educação Fundamental, o objetivo não é o ensino sistemático da literatura, mas por meio dela, há muitas possibilidades para ampliação do conhecimento sobre as relações sociais, a relação com o mundo e consigo mesmo, ou seja, interações com

a história e a cultura, favorecendo oportunidades de transformação, pelo conhecimento, do espaço social e do tempo histórico no qual estamos inseridos.

Nesta perspectiva da teoria histórico-cultural (VYGOTSKY ([1997] 2009), concretiza-se um dos caminhos para o desenvolvimento dos sujeitos e a razão dessa escolha teórica é que a escola existe justamente para que os estudantes ampliem, em se tratando de linguagem, suas vivências com as línguas, de modo que, saindo da escola, possam monitorar mais efetivamente os usos que já fazem delas nas relações que estabelecem com os outros, assim como ampliem significativamente suas possibilidades para novos usos em novas interações sociais.

Neste sentido, a literatura permite aos leitores que desenvolvam seu imaginário e sua subjetividade, construindo uma identidade singular. Além disto, o contato com o texto literário contribui com a ampliação do repertório linguístico, favorecendo o trânsito entre diferentes registros de linguagem para novas sociabilidades e para novos círculos de pertencimento, estimulando uma visão crítica do mundo e familiarizando-se com os demais componentes curriculares.

Sobre a canção, segundo Baltar et al (2019, p.17-18),

No domínio da linguística de perspectiva interacionista do Círculo de Bakhtin, Volochinov (1997) e Bakhtin (1997), Schnevly e Dolz (2004) a canção pode ser definida como um mega-instrumento a serviço da interação humana, um gênero do discurso multissemiótico com unidade temática, unidade composicional e estilo. A canção associa signos sonoros, combinados simultaneamente (harmonia) e sucessivamente (melodia), seguindo certa ordem e proporção (ritmo), cujas características principais são altura, duração, intensidade e timbre (MED, 1996), com signos verbais: palavras organizadas em poesia (estrofes e versos) ou em prosa (parágrafos e frases).

As vozes e culturas ancestrais eram registradas por meio de canções, representando seu modo de viver e seus valores. A canção, assim como a literatura, resgata essa história e registra as interações para além do tempo e do espaço. Por esta razão, mesmo sendo um gênero pouco explorado, planejamentos e propostas curriculares, a experiência com canções e a relação da literatura com canções da grande temporalidade resgatam o apagamento da história e da cultura. Assim, o

“gênero canção” é composto de signos de matriz sonora-musical e verbal. Ao tratarmos o gênero canção, multissemiótico, da palavra-enunciada-musicada, seguimos uma orientação enunciativista de língua(gem) de perspectiva interacionista, já que a análise não trata de uma dicotomia entre palavra e som, mas sim, de uma integração destes elementos em um amálgama de camadas distintas que nascem no ato enunciativo dialógico entre interlocutores localizados sócio-historicamente. (BALTAR et al, 2023, p. 37)

Na perspectiva da análise semiótica, Oliveira (2003) explica que as artes são consideradas como

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

Jean-Louis Scheffer, Louis Marin, Michel Butor e Roland Barthes, entre outros representantes da análise semiológica, postulam que “todo objeto artístico constitui um texto” que convoca a uma leitura ou a uma interpretação expressa em linguagem verbal que, como mediadora da “recepção de todas as criações artísticas”(apud OLIVEIRA, 2003. p. 19) configura-se na justificativa das análises intertextuais. As discussões teóricas são complementadas pela crítica literária, quando muitos críticos utilizam “noções metafóricas como ‘música verbal’ [...] e ‘planos sonoros’, visando à anulação das fronteiras entre a poesia e a música” (OLIVEIRA, 2003. p. 20) e pela historiografia literária, a exemplo, sobretudo, do romantismo e do simbolismo, representantes cruciais do entrelaçamento da literatura, nos seus diversos gêneros, e da música, materializada na canção. Enquanto muitos românticos adotaram a “sinestesia” como palavra de ordem e passaram a destacar cada vez mais as qualidades acústicas de sílabas, palavras e frases, apreciadas como fenômenos essencialmente musicais, os poetas simbolistas, de maneira geral, invocaram imagens associadas à maneira pela qual a canção afeta o ouvinte “como experiência imanente, transfiguradora, recepção sensorial difícil de identificar com uma ideia ou emoção precisa” (OLIVEIRA, 2003. p. 21).

Oliveira (2003) ressalva que, embora esses dois movimentos literários sejam destacados como ícones da exploração de recursos fônicos e acústicos da linguagem verbal, esse procedimento sempre se fez presente, em maior ou menor grau, na poesia. Além disto, não é somente este procedimento que desperta o interesse dos estudos sobre o inter-relacionamento entre a música e a literatura e nem é somente por meio dele que as formas de aproximação destas duas artes são observadas. A musicalidade intrínseca à linguagem verbal, a qual é manifestada por meio de imagens acústicas, com vistas a provocar reações subjetivas e sensoriais no leitor, dentre as quais, a autora relaciona “a assonância, consonância, aliteração, onomatopéias, variações tímbricas, além de elementos relacionais que incluem acentuação tônica, rima, ‘enjambement’ e pausas expressivas” (OLIVEIRA 2003. p. 22), é apenas uma das formas pelas quais literatura e música podem se relacionar.

Rennó (2003) defende a “poetização da canção”, termo que o autor toma emprestado de Augusto de Campos para se referir ao processo em que: a letra de música se sofisticava, extrapolando os limites entre a alta e baixa cultura e confundindo as distinções usualmente feitas entre cultura erudita e popular, ela alcança um plano esteticamente e pode, então ser tomada como uma modalidade de poesia: poesia cantada (uma forma de poesia de música, em contraposição à poesia literária, de livro). (RENNÓ, 2003. p. 53).

Sob esta ótica, percebemos que a canção inspira-se sempre em alguma coisa, situação vivida ou relacionada à temática de algum livro, filme, novela, poema. E é por meio de poemas que faremos a relação da canção com a literatura, com olhos no imbricamento de gêneros discursivos mais simples (gêneros primários) das esferas mais cotidianas e espontâneas e mais complexos (gêneros secundários) das esferas mais científicas. Poemas, como qualquer outra forma de criação artística, são um dos pilares das humanidades. Ao seguir os caminhos da emoção, da sensibilidade e da imaginação, o poema transmite conhecimento e os valores de um determinado tempo e lugar. Ressaltamos que o gênero é a canção (letra e música) e música são os elementos que compõem a musicalidade (ritmo, estilo, melodia) (TATIT, 1996). As letras que não se descolam da música “brilham no interior das reciprocidades de sentido – melodia, letra, harmonia, ritmo, canto – da canção” (BOSCO, 2007, p. 187).

Por fim, o campo de atuação artístico-literário, conforme denominado na BNCC (BRASIL, 2017), é o campo que promove escolhas, participação e planejamento de situações de leitura e audição, fruição e autoria, representativos da diversidade cultural e linguística, que favorecem experiências estéticas, éticas, sociais e históricas: a compreensão de mundo para transformação deste mundo.

3. METODOLOGIA

A pesquisa vale-se de procedimento formal, sistemático, contínuo e reflexivo sobre o objeto de pesquisa “que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento”[...] “que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais.” (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 155).

Neste trabalho, valeremo-nos da pesquisa-ação de cunho qualitativo-descritivo-propositivo que procura determinar o status e as projeções na premissa de que os problemas possam ser resolvidos e as práticas possam ser melhoradas por meio de descrição e análise de observações e possível proposição. Para o levantamento de dados, optamos pela análise documental quanto à observação das propostas de estudos do gênero canção no livro didático de língua portuguesa adotado em escolas da rede pública municipal de Florianópolis do estado de Santa Catarina, pois “o primeiro passo é a análise minuciosa de todas as fontes documentais, que sirvam de suporte à investigação projetada.” (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 158). Sobre a formulação do problema, este deve ser “levantado, formulado, de preferência em forma interrogativa e delimitado com indicações das variáveis que intervêm no estudo de possíveis relações entre si.” (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 159). Assim, colocamos uma proposição de explicações para os fatos, objetos de estudo, de modo a orientar a busca de informações, respondendo às perguntas de pesquisa.

Deste modo, este trabalho valeu-se da pesquisa qualitativa-propositiva por ter o ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, provendo análise documental para estudo crítico analítico de documentos gerados e proposição de trabalho com o gênero canção.

4. RESULTADOS

Para a análise documental, alguns conceitos devem ser explicitados, como o dado, o documento e a própria análise. Assim, entendemos por dado a informação e o modo de expressar essa informação sobre a realidade. Temos, então, segundo Flores (1994), o documento impresso que gerará a análise, ou seja, o estudo investigativo do texto e a relação entre as unidades do texto. A análise documental representa uma fonte natural de informação (FLORES, 1994). Analisamos, portanto, o livro didático de língua portuguesa do Ensino Fundamental II adotado nas escolas da rede pública de Florianópolis, durante o triênio 2021-2023 - Coleção Geração Alpha, da Editora SM, cujos autores são: Everaldo Nogueira, Greta Marchetti e Mirella L. Cleto.

A coleção está em consonância com as práticas de linguagem, eixos e campos de atuação sugeridos na BNCC (2017). A distribuição dos conteúdos na coleção segue as habilidades da língua portuguesa da BNCC (2017). Para o professor, a coleção sugere um cronograma de atividades, uma seção de bibliografia comentada, textos de apoio e atividades de preparação para exames de larga escala.

Cada livro da coleção apresenta 08 unidades; em cada unidade há uma abertura com um texto ou imagem introdutória aos capítulos que subseguem. Cada unidade possui 02 capítulos divididos em subseções - o primeiro capítulo em: Texto em estudo; Uma coisa puxa a outra; Atividades; A língua na real; Agora é com você! O segundo capítulo em: Texto em estudo; Atividades; A língua na real; Escrita em pauta; Agora é com você! No final de cada unidade há propostas indicativas de fechamento chamadas de Atividades integradas e Ideias em construção.

Em cada unidade são trabalhados diferentes gêneros discursivos: no 6º ano - narrativas de aventura, conto popular, história em quadrinhos, notícia, relato de viagem e experiência vivida, **poema**, biografia e anúncio de propaganda, entrevista; no 7º ano - conto e texto dramático, mito e lenda, crônica, reportagem, texto expositivo e infográfico, **poema narrativo e cordel**, carta de leitor e carta de reclamação, artigo de opinião; no 8º ano - conto de enigma e conto de terror, novela e romance de ficção científica, diário íntimo, declaração e petição on-line, verbete de enciclopédia e dissertação acadêmica, texto dramático, **poema e poema visual**, artigo de opinião e editorial, carta do leitor e debate e, no 9º ano - conto psicológico e conto social, conto e vlog de opinião, crônica esportiva e reportagem, reportagem de divulgação científica e infográfico, roteiro de TV e roteiro de cinema, artigo de opinião e lei, resenha

crítica, anúncio publicitário e anúncio de propaganda.

As atividades do livro didático, em relação às atitudes discursivas, trabalham no 6º ano: narrar, relatar, descrever e poetizar; no 7º ano: narrar, relatar, expor, argumentar e poetizar; no 8º ano: narrar, relatar, descrever, argumentar e poetizar e, no 9º ano: narrar, relatar, instruir, expor, argumentar, descrever.

Observa-se que em todos os anos há proposição de trabalho com gêneros da esfera artístico-literária da ordem do narrar e somente nos 6ºs, 7ºs e 8ºs anos com gêneros da ordem do poetizar, contudo em nenhum foi proposto um trabalho com o gênero canção.

4.1. Proposta de trabalho com a esfera artístico-literária

Para a escolha do gênero literário, ampliamos a proposta com o estudo de gêneros artísticos, sugerindo o estudo de poemas e sua relação com canções, posto que a semelhança entre poema e canção está em relação à escrita e à temática, pois as duas composições são feitas em versos/estrofes e costumam conter rimas. Além disso, costumam ter subjetividade, caráter emocional e falar de sentimentos do eu-lírico e, conforme Bakhtin ([1979]1997), é uma forma de trazer para dentro dos muros escolares o que acontece fora dele ao propor trabalhar canções e sua relação com a literatura e os fatos cotidianos, históricos e culturais.

Mas como musicar um poema? Tal qual a poesia, a canção possui a ideia da frase melódica. A forma como se compõe e conecta-se essa melodia poética é que ajuda a compreensão, e para tal, deve-se um cuidado, evitando quebrar a poesia (melodia, ritmo) da composição poético-musical. Então, pode-se dizer que todo poema é uma canção em potencial, pois o texto poético tem como característica ritmo e musicalidade nos versos.

Apresentamos, assim, a importância da análise multissemiótica em propostas de trabalho com gêneros discursivos da esfera artístico-literária, poema e canção. Para ilustrar, trouxemos alguns exemplos de poemas que viraram canções, para propor planejamento de sequência de atividades:

- *Motivo*, Cecília Meireles / *Motivo*, Fagner (fala do canto e da arte de ser poeta). Pequenas adaptações.
- *E Agora, José?*, Carlos Drummond de Andrade / *E Agora, José?*, Paulo Diniz. (sem adaptações).
- *Não, Não Digas Nada!*, Fernando Pessoa / *Não, Não Digas Nada*, da banda Secos e Molhados, clássico na voz de Ney Matogrosso (não foi musicado na íntegra, mas serviu de inspiração).
- *Luzes*, Paulo Leminski / *Luzes*, Arnaldo Antunes (poema cheio de trocadilhos que brinca com a interpretação do leitor).
- *A Rosa de Hiroshima*, Vinicius de Moraes (poeta e músico) / *Rosa de Hiroshima*, Secos e Molhados.
- *Azulão*, Manuel Bandeira / *Azulão*, musicado pelo compositor Jayme Ovalle e cantado por Nara Leão.
- *Soneto 11*, Luiz Vaz de Camões / *Monte Castelo*, Legião Urbana. Além do poema de Camões a música

ainda cita trechos bíblicos do livro de Coríntios.

- *Circuladô de Fulô*, Haroldo de Campos / *Circuladô de Fulô*, musicado e gravado por Caetano Veloso, que manteve até os neologismos e as marcas de oralidade do texto.
- *Canção Amiga*, Carlos Drummond de Andrade / *Canção Amiga*, Milton Nascimento.
- *Que o Deus Venha*, Clarice Lispector / *Que o Deus Venha*, musicado por Cazuza, gravado por Cássia Eller, Adriana Calcanhotto, Frejat e o próprio Cazuza.
- *Desejos*, Victor Hugo / *Amor Pra Recomeçar*, Frejat.
- *Morte e Vida Severina*, João Cabral de Melo Neto (livro de poesia regionalista escrito por João Cabral de Melo Neto. A obra inspirou um álbum inteiro do cantor Chico Buarque como *Funeral de Um Lavrador*, que é uma das mais fiéis ao texto da obra.
- *Quase Nada*, Alice Ruiz / *Quase Nada*, Zeca Baleiro.
- *Madeiras do Oriente*, Waly Salomão (escritor bahiano) / *Teu Nome Mais Secreto*, Adriana Calcanhotto (gravou algumas estrofes e criou a música *Teu Nome Mais Secreto*).

Dentre os poemas e as canções apresentados acima, escolhemos o poema *Rosa de Hiroshima*, de Vinicius de Moraes (poeta e músico) e a canção de mesmo nome, *Rosa de Hiroshima*, interpretada pela banda Secos e Molhados. A justificativa para esta escolha, para além da questão cronotópica do texto literário representado no gênero poema, são os crescentes conflitos no mundo pós-pandemia e contemporâneo, trazendo, no presente, a memória do passado e a reverberação do futuro, que vise a transformação do mundo com foco na cultura da paz.

Segue a letra do poema/canção:

Rosa de Hiroshima

Pensem nas crianças mudas, telepáticas
Pensem nas meninas cegas, inexatas
Pensem nas mulheres, rotas alteradas
Pensem nas feridas como rosas cálidas
Mas, oh, não se esqueçam da rosa, da rosa
Da rosa de Hiroshima, a rosa hereditária
A rosa radioativa, estúpida e inválida
A rosa com cirrose, a anti-rosa atômica
Sem cor, sem perfume, sem rosa, sem nada

Para a análise, lançamos mão de quatro itens, apresentados pelo Grupo de Estudos da Canção - GECAN/UFSC: componente sociossituacional, componente autoral, componente verbal e componente musical, conforme o tetragrama abaixo.

TETRAGRAMA DE ANÁLISE MULTISSEMÍOTICA DA CANÇÃO
(Versão 30/08/2022)



AUTOR: GRUPO DE ESTUDOS DA CANÇÃO (GECAN) - NELA - UFSC

1

Segue a análise:

4.1.1 Análise do Componente Sociossituacional (Esferas das Atividades Humanas; Contexto Histórico, Político, Social, Ideológico, Cultural, de Gênero, Étnico, Axiológico, Econômico)

Rosa de Hiroshima está relacionada a esfera artístico-literária, por trazer ao campo literário e das artes, os gêneros do discurso poema e canção, em uma combinação e fusão entre tais gêneros, marcados pela especificidade da esfera comunicativa, as características comuns formais e funcionais do poema e da canção característicos desta esfera. (SANTA CATARINA, 2013).

Pautando o contexto de produção e publicação do poema, após a Segunda Guerra, a Europa, que foi o epicentro da guerra, entrou em declínio social e econômico com a destruição massiva de muitas de suas cidades. Neste período, os EUA e URSS se consolidaram como principais potências, formando o mundo bipolar, com o primeiro caracterizando o capitalismo e o segundo, o socialismo. Houve, então, após a derrota da Alemanha, a libertação dos territórios ocupados, a libertação dos campos de concentração, a prisão de oficiais nazistas, a criação da ONU e o início da Guerra Fria.

No Brasil, a década de 70, período da gravação da canção, foi marcada pelo auge do regime militar, sob o governo Médici. Neste período houve um recorde de crescimento econômico no Brasil, alcançando uma taxa de crescimento de 14%, o chamado "milagre econômico". A moda, na época, era a calça boca-de-sino. Os ídolos esportivos eram o corredor de Fórmula 1, Emerson Fittipaldi, e o jogador de futebol,

Pelé. Na música, o grupo Secos & Molhados fazia seu sucesso.

4.1.2 Análise do Componente Autoral (Relação de Autoria com Eu-Tu-Lírico, Coautoria, Composição, Audiência, Intérpretes, Motivo verbal)

O poema *Rosa de Hiroshima* foi escrito pelo poeta, escritor, jornalista, cantor e compositor Vinícius de Moraes, em 1946, logo após o fim da II Guerra Mundial, em 1945, fato marcado pelo bombardeamento das cidades japonesas Hiroshima e Nagasaki. O poema foi uma crítica aos efeitos da bomba. Vinícius de Moraes, naquele momento, trabalhava no Itamaraty como diplomata. Ele ingressou no Itamaraty em 1943, aos 30 anos, por sugestão do chanceler Oswaldo Aranha (1894-1960).

Rosa de Hiroshima na década de 70 foi musicado pelo compositor e músico brasileiro Gerson Conrad e cantado por Ney Matogrosso da banda de MPB Secos e Molhados.

A canção *Rosa de Hiroshima* foi a décima terceira mais executada nas rádios brasileiras no ano de 1973. Em 2009, a revista Rolling Stone brasileira listou *Rosa de Hiroshima* como a 69ª entre as 100 maiores músicas brasileiras.

Houve outras versões da canção *Rosa de Hiroshima*, conforme segue:

- Ney Matogrosso a regravou e apresentou ao vivo esta canção em carreira solo.
- Arnaldo Antunes a regravou e lançou em 2003 esta canção para o disco *Assim Assado - Tributo ao Secos e Molhados* na comemoração dos 30 anos do grupo.
- A banda Salário Mínimo também a regravou para o disco *Beijo Fatal*, de 1987.
- A canção também foi gravada pela banda Raices de América no seu primeiro álbum na década de 80.

4.1.3 Análise do Componente Verbal (Conteúdo temático, Prosa ou poesia, Relações dialógicas, Atitudes discursivas, Versificação, Figuras de Linguagem)

Poema de autoria do poeta Vinícius de Moraes, publicado no livro *Antologia Poética* em 1954, musicado pelo compositor e músico brasileiro Gerson Conrad e cantado por Ney Matogrosso da banda de MPB Secos e Molhados, cujas atitudes discursivas apoiam-se nas características do poetizar e relatar, justificadas, por aquela normalmente pertencer ao ambiente discursivo literário e eleger sua própria língua natural como objeto do seu agir, cuja finalidade estética cria no interlocutor o sentido de fruição, e por esta cuja situação verbal relata/reporta ao interlocutor fatos ocorridos em um tempo e em um espaço determinados.(BALTAR, 2007).

O poema musicado é um protesto à bomba atômica disparada na II Guerra Mundial pelos EUA contra o Japão e os efeitos na população japonesa das cidades de Hiroshima e Nagasaki. A atitude do grupo Secos e Molhados foi o que chama-se de atitude rock n'roll, que questiona e critica a realidade,

modo de vida conservador e os fatos impostos de modo totalitário, vividos durante a ditadura militar no Brasil (1964 a 1985). Importa dizer que a década de 70 foi a mais dura, chamada de os anos de chumbo (1968 e 1974). Nesse período houve o aumento da censura e da repressão aos opositores.

A canção possui duas estrofes, uma quadra e uma quintilha e utiliza, como figuras de linguagem, a comparação e a metáfora da rosa, simbolizando a imagem da bomba ao explodir, mas que representa o sofrimento imposto pela guerra e pela ditadura nos contextos mundial e nacional. Além disso, há ironia, com tom sarcástico, da rosa ao descrever as feridas e sequelas da bomba no corpo humano e a hereditariedade da nocividade da bomba na saúde dos que ali habitavam e de seus descendentes. A rosa desabrochada também se refere à evacuação da população local:

crianças mudas, telepáticas/meninas cegas, inexatas/mulheres, rotas alteradas/feridas como rosas cálidas/rosa de Hiroshima, a rosa hereditária/rosa radioativa, estúpida e inválida/rosa com cirrose, a anti-rosa atômica/sem cor, sem perfume, sem rosa, sem nada.

Ampliando as relações interdiscursivas sobre a guerra e a ditadura, há inúmeras outras canções da MPB como: Pra não dizer que não falei das flores (Geraldo Vandré, 1967), Alegria, alegria (Caetano Veloso, 1967), Apesar de você (Chico Buarque, 1970), Debaixo dos caracóis dos seus cabelos (Roberto e Erasmo Carlos, 1971), Cálice (Gilberto Gil e Chico Buarque, 1973), O bêbado e a equilibrista (Aldir Blanc e João Bosco, 1975).

4.1.4 Análise do Componente Musical (Gênero Musical, Forma, Tonalidade, Cadência, Motivo musical, Ritmo, Melodia, Prosódia, Instrumentação, Fonograma)

A canção *Rosa de Hiroshima* caracteriza-se pelo gênero musical MPB folclórico. Foi gravada pela Gravadora Continental e lançada em 1973, em plena ditadura, no disco de estreia do grupo Secos e Molhados e que foi apresentado no Maracanãzinho em 1974. Esta foi a única canção creditada a Gerson Conrad no álbum. A canção é um grito pacifista e antinuclear. O ritmo e a entonação melódica juntamente com a letra têm um tom que emociona e faz o ouvinte sentir o drama e a tristeza das consequências descritas metafórica e ironicamente pela, da e na “rosa”.

O tom é D. A introdução segue a cadência D G. Os versos seguem: A G D G (predominante) e D C G Gm. A notação com letras identificam os nomes das notas. Nesse sistema A = Lá, B = Si, C = Dó, D = Ré, E = Mi, F = Fá, G = Sol. o fonograma (a gravação da canção) tem a duração de 02 (dois) minutos (2’).

Seguindo o tetragrama proposto pelo grupo Gecan/UFSC para análise multissemiótica de gêneros discursivos da esfera artístico-literária, possibilitamos não só a análise do componente verbal, próprio do

ensino da língua portuguesa, mas a amplitude deste componente, trazendo diferentes versões, outras vozes, novos diálogos e interações, outros gêneros, similitudes, auxiliando na compreensão dos sentidos do texto, “buscando um percurso educativo que crie condições para a formação humana integral, o que requer a omnilateralidade como foco” e tomando “a interação social situada sob o ponto de vista da cultura escrita e da história como o fundamento mais importante à Área de Linguagens” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 76)

No que diz respeito a tais conceitos, compreende-se a já mencionada interação social como o ponto de encontro entre os Componentes da Área, considerando que as diferentes linguagens têm em comum constituírem-se de signos a serviço dessa mesma interação social, tanto quanto da apropriação do conhecimento, compreendidos tais signos como instrumentos psicológicos de mediação simbólica, que têm lugar na cadeia ideológica, materializando-se na textualidade em gêneros do discurso, na cultura corporal do movimento e nas manifestações artísticas, para que haja relações entre os sujeitos, as quais são situadas histórico-culturalmente nas diferentes esferas da atividade humana. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 76)

Após a análise multissemiótica proposta pelo grupo GECAN/UFSC no tetragrama apresentado no poema e na canção *Rosa de Hiroshima*, possibilitamos promover uma discussão histórica, sociopolítica e geográfica, explorando, do mesmo modo, elementos da música, relações dialógicas de autoria e interpretação, trabalho que traz elementos interdisciplinares para a compreensão da leitura e da audição e autoria (produção textual oral e escrita), assim como “a apropriação de conhecimentos linguísticos de modo a contribuir para uma reflexão sobre os usos de formas de vocabulário e de gramática que, no âmbito mais amplo das Línguas, compõem a atividade mediadora na sociointeração”. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 77).

Propomos, então, ao explorar os componentes do tetragrama, um trabalho com os eixos da compreensão - leitura e audição - da autoria (produção), da análise reflexiva sobre a língua, não como conteúdos de ensino, mas como processos por meio dos quais se busca a ampliação crítica do repertório dos estudantes sobre os usos sociais da língua. Assim, segue na sub-seção seguinte, alguns objetivos que auxiliarão na proposição do planejamento das atividades de análise a serem trabalhadas nas aulas de língua portuguesa.

4.2 Objetivos de ensino e de aprendizagem

Para planejar sequências de atividades com poemas e canções, valendo-nos da Proposta Curricular de Florianópolis (2016), propomos:

4.2.1 Contextualização

4.2.1.1. Atividades de conhecimento prévio

Para explorar os elementos da análise do componente autoral e os elementos da análise do componente sociossituacional, contextualizando a canção com a época, a região, os grupos sociais e seus costumes, seguem alguns objetivos de ensino e de aprendizagem:

- Inferir o conteúdo do texto antes de fazer a leitura, com base em título, imagens, diagramação e informações contidas na capa, contracapa ou índice da obra literária e musical/cancioneira.
- Apresentar o poema (em uma roda de conversa), perguntando se identificam o autor e se o conhecem.
- Mostrar outras produções do poeta, identificando sua vida e obra.
- Perguntar se conhecem a canção e o grupo que a interpreta.
- Explorar conhecimentos prévios sobre Hiroshima (e Nagasaki)
- Ouvir o poema.
- Ouvir a canção.
- Perguntar sobre o que entenderam e sentiram.

4.2.1.2 Compreensão

Para explorar os elementos da análise do componente verbal e musical, seguem alguns objetivos de ensino e de aprendizagem:

- Articular as especificidades dentro do contexto de ensino e de aprendizagem de poemas e canções.
- Trabalhar as características do gênero poema: conteúdo temático (assunto), plano composicional (estrutura formal) e estilo (leva em conta a forma individual de escrever; vocabulário, composição frasal e gramatical).
- Trabalhar a diferença entre poema e poesia e poema e prosa.
- Trabalhar as características do gênero canção (letra e música), que como o gênero poema, caracteriza-se pela subjetividade, musicalidade e sentimento.
- Propor atividades para reconhecer os recursos expressivos sonoros ligados a musicalidade, identificando, também, efeitos de sentido gerados pela repetição de sons e de palavras.
- Identificar a finalidade interacional do gênero em que o texto é lido, assim como a esfera da atividade humana em que esse gênero institui relações interpessoais e especificidades do suporte em que o texto é materializado no gênero.
- Localizar informações explícitas, para a interpretação de informações implícitas e para a reflexão e avaliação sobre o conteúdo lido.
- Reconhecer recorrências/regularidades no conteúdo temático do texto no gênero e vivenciar sua aplicação:
 - a) na narração: conteúdo de informação e de fruição e recursos linguísticos para tal;
 - b) na poesia: conteúdo de fruição e recursos linguísticos para tal;
 - c) na descrição: conteúdo de informação e de fruição e recursos linguísticos para tal. Reconhecer diferentes semioses nos gêneros multimodais.
- Compreender e interpretar gírias e metáforas utilizadas no poema /canção, ampliando o conhecimento sobre história, política e cultura.
- Explorar os elementos indicativos da habilidade EF69LP48 que consiste em: “Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico- espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.” (BRASIL, 2017).

4.2.2 Apreciação e avaliação

- Identificar a finalidade de textos em diferentes gêneros
- Estruturar posicionamento crítico, desvelando elementos pós e contra a temática trabalhada na canção por meio de debate ou seminário, exposição de motivos, entre outras atividades.

4.2.3 Análise linguística

Segundo a Proposta Curricular de Florianópolis(2016), sugerimos que o enfoque nos conhecimentos gramaticais está em favor da compreensão e da autoria. Tais conhecimentos não são tomados como fins em si próprios, mas a serviço do monitoramento e da ampliação das vivências nas interações sociais.

Para explorar os elementos da análise do componente verbal, sugerimos os seguintes objetivos de ensino e de aprendizagem:

- Estabelecer relações entre partes do texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a sua continuidade.
- Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
- Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
- Perceber a diferença do tempo presente, passado e futuro como característica que define certos gêneros.
- Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

4.2.4 Produção

Em consonância com a Proposta Curricular de Florianópolis(2016), sugerimos mobilizar conhecimentos prévios sobre o gênero discursivo, fazendo inventário de ideias pertinentes ao tema proposto para:

- Propor produção de textos em gêneros do discurso com ênfase nas esferas do cotidiano:
 - a) esferas familiar e comunitária;
 - b) esferas das redes sociais;
 - c) esfera do consumo;
 - d) esfera jornalística (gêneros do discurso com textos de menor aprofundamento informacional);
 - e) esfera da saúde;
 - f) esfera escolar.
- Propor produção de textos em gêneros do discurso com ênfase nas esferas do grande tempo:
 - a) *esfera literária e das artes*;
 - b) esfera jornalística (gêneros do discurso com textos de maior aprofundamento informacional);
 - c) esfera científica;
 - d) esfera jurídica/da moral/da ética/das normalizações em geral

Os objetivos apresentados orientam os elementos de análise sugeridos no tetragrama de modo a facultar a ampliação de vivências com as línguas nas interações sociais por meio da compreensão e da autoria, neste trabalho, em textos no gênero do discurso canção da esfera artístico-literária, de forma mais ampla sem, no entanto, visar o esgotamento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a proposta de um ensino da língua mais abrangente, significativo e crítico, procuramos atender aos objetivos considerados inicialmente. Vimos que há possibilidades de ampliação de abordagens metodológicas no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Fundamental, no que respeita à formação crítica para os usos sociais da língua, ressignificando ações, e, nesta proposta, com enfoque para os espaços da esfera literária e artística, de modo a concretizar um trabalho com a literatura e a arte, imbricadas na história e na cultura global e local.

Deste modo, ao problematizar a relevância de ressignificações nas orientações no que tange aos espaços para a esfera literária e propor uma análise multissemiótica com o gênero canção a partir de poemas, apresentando o tetragrama do GECAN - Grupo de Estudos da Canção - da UFSC para uma análise dos componentes sociossituacional, autoral, verbal e musical, este artigo trouxe a possibilidade de se ampliar o ensino e a aprendizagem de gêneros discursivos da esfera literária e da esfera das artes de um modo, reiteramos, mais leve, amplo e crítico, para além dos eixos da compreensão, da autoria e da análise linguística, proporcionando um trabalho interdisciplinar, envolvendo as demais áreas do conhecimento.

Nesta proposição, iteramos que o trabalho com o gênero canção é fundamental na sala de aula, como forma de acesso às obras literárias e não apenas para conhecer as características do gênero ou para apreciação musical (letra e melodia), para fruição, para compreensão e autoria e para análise da língua. Outrossim, em um trabalho interdisciplinar, em atividades que focalizem como e por que determinadas formas e funções são utilizadas em textos de diferentes gêneros do discurso, nas diferentes esferas, cotidianas ou da grande temporalidade, e que, ao ampliar o mundo vivido e o conhecimento dos estudantes, despertem emoções e posicionamento crítico para que sejam atuantes e sensíveis às questões e problemáticas locais e cotidianas. Portanto, a canção, gênero que faz parte do cotidiano dos estudantes, traz de um modo mais leve o ensino da língua, visando ampliação dos conhecimentos linguísticos, sociais e históricos, numa perspectiva interdisciplinar mais analítica, questionadora e transformadora.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Hucitec, [1981]2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1979]1997.

BALTAR, M. O conceito de tipos de discurso e sua relação com outros conceitos do ISD. In: GUIMARÃES, A. M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. **O Interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

- BALTAR, M. et al. **Oficina da canção: do maxixe ao samba-canção. A primeira metade do século XX.** Curitiba: Apris, 2019.
- BALTAR, M. et al. **Oficina da canção. Da Bossa Nova ao iê iê iê. A segunda metade do século XX.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEB, 1998.
- BRASIL. **Base nacional Curricular Comum.** Brasília: MEC/SEB, 2017.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB, 2013.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Trad. Laura Sandroni. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2009.
- CULLER, Jonathan. **Teoria literária: uma introdução.** São Paulo: Beca produções Ltda., 1999.
- EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução.** Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FLORES, J. **Análisis de dados cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa.** Barcelona: PPU, 1994.
- FLORIANÓPOLIS. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.** Florianópolis; Prefeitura de Florianópolis/Secretaria de educação, 2016.
- GOMES, Inara R. Sobre “por que” e “como” ensinar literatura. In: **Nau literária: crítica e teoria de literaturas.** Porto Alegre: UFRGS. Vol. 6, n. 2. jul/dez 2010.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- MOURA, Verônica de Fátima Gomes de. **A Canção no Contexto das Relações da Poesia com a Música. XII Congresso Internacional da ABRALIC - Centro, Centros – Ética, Estética 18 a 22 de julho de 2011 UFPR – Curitiba, Brasil.**
- OLIVEIRA, Solange Ribeiro de. **Introdução à melopoética: a música na literatura brasileira.** In: **Literatura e música.** OLIVEIRA, Solange Ribeiro et al. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2003, p. 17 - 48.8.
- RENNÓ, Carlos. **Poesia literária e poesia de música: convergências.** In: **Literatura e música.** OLIVEIRA, Solange Ribeiro et al. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2003, p.49 - 71.
- SANTA CATARINA. **Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica.** SC: Secretaria do Estado de Educação, 2013.
- TATIT, Luiz. **O cancionista: composição de canções no Brasil.** São Paulo: Edusp, 1996.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. **Obras escogidas**. Madrid: Centro de Publicaciones Del MEC y Visor Distribuciones, [1997], 2009.

14 poemas que viraram música. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/blog/poemas-que-viraram-musica/>

Letra e música **Rosa de Hiroshima**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7bvrMzwr4wI>

Consequências da Segunda Guerra Mundial. In: Brasil Escola. Disponível em: <https://bit.ly/o-mundo-depois-segunda-guerra-mundial>

ARRUDA, Paulo. **As músicas e suas histórias**. Disponível em: <https://www.musicasesuashistorias.com.br/blog/rosa-de-hiroshima-vinicius-de-moraes-1946>

ALMEIDA, Gustavo Martins de. **Rosa de Hiroxima**. In: PublishNews Podcast. Disponível em: <https://bit.ly/rosa-de-hiroxima>

Rosa de Hiroshima. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Rosa_de_Hiroshima