

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

RUBENS PEREIRA DA SILVA ALVES

Resenha crítica de canções: análise da escolha lexical como
estratégia argumentativa

São Paulo
2022

RUBENS PEREIRA DA SILVA ALVES

Resenha crítica de canções: análise da escolha lexical como
estratégia argumentativa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional -
PROFLETRAS, do Departamento de Letras Clássicas e
Vernáculas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências
Humanas, da Universidade de São Paulo.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elis de Almeida Cardoso Caretta

São Paulo
2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

P436r Pereira da Silva, Rubens
Resenha crítica de canções: análise da escolha
lexical como estratégia argumentativa / Rubens
Pereira da Silva; orientadora Elis de Almeida Cardoso
Caretta - São Paulo, 2022.
174 f.

Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas.
Área de concentração: Mestrado Profissional em Letras
em Rede Nacional.

1. resenha crítica. 2. canções. 3. léxico. 4.
ensino de língua portuguesa. I. Caretta, Elis de
Almeida Cardoso, orient. II. Título.

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria da Glória, e à minha irmã, Isabela, por construirmos juntos os nossos sonhos.

AGRADECIMENTOS

À minha família, aos meus “Padinhos” e “Madinhas”, meus alicerces, minha fortaleza.

À Prof^a. Dr.^a Elis de Almeida Cardoso Caretta, sempre com muita dedicação, carinho, generosidade e diálogo na orientação deste trabalho. Fico eternamente grato pelo aprendizado ao longo deste percurso.

À Prof^a. Dr.^a Beatriz Daruj Gil e à Prof^a. Dr.^a. Valéria Gil Conde, pela valiosa contribuição para o desenvolvimento da dissertação na Qualificação.

Aos professores do ProfLetras, por acreditarem na escola pública. Agradeço por tantos ensinamentos. Obrigado por ajudarem a enriquecer minha formação científica e profissional.

Aos meus colegas do ProfLetras: Adriano, Amanda, Bárbara, Cléia, Jéssica, Júlia, Juliana, Regislene, Vanessa e Viviane, que caminharam comigo nesta jornada, compartilhando nossos momentos de lutas e glórias. Vocês expressam o sentido de companheirismo.

À minha companheira, Thayná, por me dar forças, estando ao meu lado a todo momento.

Aos meus colegas da EMEF Parque Boa Esperança II, que constroem a escola pública ao meu lado. Às minhas diretoras, Zuleika e Cris, por permitirem a realização desta pesquisa, e ao meu amigo Elton, pela parceria e pelas lutas de sempre.

Aos meus alunos, que participaram desta pesquisa e que estão no dia-a-dia dividindo a sala de aula hoje e nosso futuro amanhã.

Rios sem discurso

*Quando um rio corta, corta-se de vez
o discurso-rio de água que ele fazia;
cortado, a água se quebra em pedaços,
em poços de água, em água paralítica.
Em situação de poço, a água equivale
a uma palavra em situação dicionária:
isolada, estanque no poço dela mesma,
e porque assim estanque, estancada;
e mais: porque assim estancada, muda,
e muda porque com nenhuma comunica,
porque cortou-se a sintaxe desse rio,
o fio de água por que ele discorria.*

*O curso de um rio, seu discurso-rio,
chega raramente a se reatar de vez;
um rio precisa de muito fio de água
para refazer o fio antigo que o fez.
Salvo a grandiloquência de uma cheia
lhe impondo interina outra linguagem,
um rio precisa de muita água em fios
para que todos os poços se enfrasem:
se reatando, de um para outro poço,
em frases curtas, então frase e frase,
até a sentença-rio do discurso único
em que se tem voz a seca ele combate.*

João Cabral de Melo Neto

Resumo

Esta pesquisa tem o objetivo de apresentar como proposta didática a produção de uma resenha crítica de canções, em Língua Portuguesa, para o 8º ano do ensino fundamental, valendo-se da análise da escolha lexical como estratégia argumentativa, além de analisar os resultados das produções textuais escritas pelos alunos. A partir de um projeto de rádio na escola onde esta pesquisa foi aplicada, objetiva-se aproximar as atividades da vida escolar com o ensino de língua portuguesa, tornando-o contextualizado e significativo. A opção por trabalhar em sala de aula com o gênero resenha crítica de canções possibilitou aos estudantes dialogarem entre si e argumentarem acerca de suas preferências musicais, além de serem apresentados a algumas canções reconhecidas no cânone brasileiro. Os aportes teóricos para este trabalho centram-se nas contribuições sobre a concepção de língua como atividade social (CASTILHO, 1994); sobre os gêneros como organizadores da atividade discursiva (BAKHTIN, 2011); e sobre os elementos que compõem uma resenha crítica (ANDRADE, 2006); (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004); (MOTTA-ROTH; HEDGES, (2010). Em relação ao trabalho em sala de aula, recorremos a Antunes (2009; 2012) para orientar o ensino do léxico, a Koch e Elias (2012) para o ensino do texto, e a Dolz; Noverraz; Schnuewly (2004) para a organização modular da sequência de atividades. Espera-se que os alunos participantes desta pesquisa estejam aptos a analisar as relações de sentido presentes em letras de canções, a relacioná-las aos seus aspectos multimodais e a empregar adequadamente o léxico, a fim de produzir uma resenha crítica de canções.

Palavras-chave: resenha crítica; canções; léxico; ensino de língua portuguesa

Abstract

This research aims to present as a didactic purpose a writing of a critical review of songs, in Portuguese language, to 8th grade Elementary School students, making use of lexical choices as an argumentative strategy. From a radio project set in the school where this research was applied, it is intended to approach students' daily life to Portuguese language teaching, becoming contextualized and meaningful. The choice of teaching critical review of songs in classroom made dialogue among students possible, concerning their musical preferences, as well as being introduced to some well-known songs in Brazilian canon. The theoretical approaches for this work is based on the contributions about language as a social practice (CASTILLO, 1994); genders as organizers of discursive activity (BAKHTIN, 2011); and the components of a critical review (ANDRADE, 2006); (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004); (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010). Considering language teaching in classroom, we appeal to Antunes (2009; 2012) to guide the lexical teaching, to Koch and Elias (2012) for the text teaching and to Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) to organize the modular stages of didactic activities. It is expected that the participating students of this research be able to analyze relations of meaning in song lyrics, as well as to relate to its multimodal aspects, and to use lexicon properly, in order to write a critical review of songs.

Keywords: critical review; songs; lexicon; Portuguese language teaching

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Exposição da estrutura do texto <i>Resenha sobre a música: Os argonautas, de Caetano Veloso</i>	80
Quadro 2 – Exposição da estrutura do texto <i>Os argonautas: A alma inquieta</i>	85
Quadro 3 – Exposição da interpretação de um trecho da canção <i>Os argonautas, de Caetano Veloso</i>	87
Quadro 4 – O léxico no texto <i>Resenha sobre a música: Os argonautas, de Caetano Veloso</i>	88
Quadro 5 – O léxico no texto <i>Resenha sobre a música: Os argonautas: A alma inquieta</i>	89
Quadro 6 – Sugestão de alteração de respostas do Questionário orientador da argumentação.....	94
Quadro 7 – Exposição da estruturação da introdução da resenha crítica.....	95
Quadro 8 – Exposição da estruturação do desenvolvimento da resenha crítica I – Exploração da canção.....	97
Quadro 9 – Exposição da estruturação do desenvolvimento da resenha crítica II – Análise lexical.....	97
Quadro 10 – Exposição da estruturação do desenvolvimento da resenha crítica II – Análise lexical II.....	98
Quadro 11 – Exposição da estruturação da conclusão da resenha crítica.....	99
Quadro 12 – O papel das palavras de cunho avaliativo na função textual do léxico na resenha crítica de <i>Drão</i>	103
Quadro 13 – Campos léxico-semânticos na resenha crítica de <i>Drão</i>	104
Quadro 14 – O papel das palavras de cunho avaliativo e a função textual do léxico na resenha crítica de <i>Eu odeio amar você</i>	106
Quadro 15 – Campo léxico-semântico na resenha crítica de <i>Eu Odeio Amar Você</i>	107
Quadro 16 – O papel das palavras de cunho avaliativo e a função textual do léxico na resenha crítica de <i>Saudade dos Tempos</i>	108
Quadro 17 – Campos léxico-semânticos na resenha crítica de <i>Saudades do Tempo</i>	109

Quadro 18 – O papel das palavras de cunho avaliativo e a função textual do léxico na resenha crítica de <i>Descobridor dos Sete Mares</i>	111
Quadro 19 – Campos léxico-semânticos na resenha crítica de <i>Descobridor dos Sete Mares</i>	111
Quadro 20 – A função textual do léxico na resenha crítica de <i>Mas que Nada</i>	113
Quadro 21 – Campo léxico-semântico na resenha crítica de <i>Mas que Nada</i>	113
Quadro 22 – O papel das palavras de cunho avaliativo e a função textual do léxico na resenha crítica de <i>Asa Branca</i>	114
Quadro 23 – Campo léxico-semântico na resenha crítica de <i>Asa Branca</i>	115
Quadro 24 – O papel das palavras de cunho avaliativo e a função textual do léxico na resenha crítica de <i>Deus e o Diabo na Terra do Sol</i>	117
Quadro 25 – Campos léxico-semânticos na resenha crítica de <i>Deus e o Diabo na Terra do Sol</i>	118
Quadro 26 – O papel das palavras de cunho avaliativo e a função textual do léxico na resenha crítica de <i>O Tempo não Para</i>	120
Quadro 27 – Campo léxico-semântico na resenha crítica de <i>O Tempo não Para</i>	120
Quadro 28 – O papel das palavras de cunho avaliativo e a função textual do léxico na resenha crítica de <i>Vou Ter que Superar</i>	121
Quadro 29 – Campo léxico-semântico na resenha crítica de <i>Vou Ter que Superar</i>	122
Quadro 30 – Campos léxico-semânticos na resenha crítica de <i>Maria de Vila Matilde</i>	123

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – O TEXTO EM SALA DE AULA	19
1.1 O texto como atividade social.....	19
1.2 O texto argumentativo.....	24
1.3 O gênero resenha crítica.....	32
1.4 O gênero canção em sala de aula.....	35
CAPÍTULO II – O ESTUDO DO LÉXICO	41
2.1 Léxico: Definição.....	41
2.2 Funções expressivas do léxico.....	47
2.3 Relações semânticas e campos léxico-semânticos.....	52
2.4 Considerações sobre o ensino do léxico.....	56
CAPÍTULO III – PROPOSTA DE APLICAÇÃO: O PLANO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	63
3.1 Fases da sequência didática.....	63
3.2 Apresentação da situação.....	65
3.3 Os módulos.....	66
CAPÍTULO IV – RELATÓRIO DE APLICAÇÃO DA PESQUISA	72
4.1 Primeira aula – Apresentação da situação.....	72
4.2 Segunda aula – Apresentação do gênero resenha crítica I.....	74
4.3 Terceira aula – Apresentação do gênero resenha crítica II.....	81
4.4 Quarta aula – Módulo 1: Análise das resenhas estudadas.....	87
4.5 Quinta aula – Seleções das canções para serem resenhadas.....	90
4.6 Sexta aula – Módulo 2: Organização dos grupos: socialização de ideias.....	91
4.7 Sétima aula – Módulo 3: Reflexão sobre a canção: Questionário orientador da argumentação.....	93
4.8 Oitava aula – Módulo 4: Estruturação do gênero resenha crítica.....	94
CAPÍTULO V – ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	100
5.1 Texto 1: Resenha crítica de <i>Drão</i>	101
5.2 Texto 2: Resenha crítica de <i>Eu Odeio Amar Você</i>	105
5.3 Texto 3: Resenha crítica de <i>Saudades do Tempo</i>	107
5.4 Texto 4: Resenha de <i>Descobridor dos Sete Mares</i>	110
5.5 Texto 5: Resenha de <i>Mas que Nada</i>	112
5.6 Texto 6: Resenha de <i>Asa Branca</i>	113
5.7 Texto 7: Resenha de <i>Deus e o Diabo na Terra do Sol</i>	115
5.8 Texto 8: Resenha de <i>O Tempo não Para</i>	119

5.9	Texto 9: Resenha de <i>Vou Ter que Superar</i>	121
5.10	Texto 10: Resenha de <i>Maria de Vila Matilde</i>	122
5.11	Texto 11: Resenha de <i>Ponta de Lança</i>	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS		125
REFERÊNCIAS		128
ANEXOS		136

INTRODUÇÃO

Um dos desafios do ensino de língua portuguesa é o de engajar os alunos a se comprometerem com o próprio conhecimento, despertando neles a necessidade de relacionar os objetivos da aprendizagem com sua vida cotidiana. Ensinar torna-se significativo quando aquele que aprende percebe as relações daquilo que já é conhecido com o que se pretende conhecer. Seguindo essa concepção de educar, a contextualização da prática pedagógica é o elo entre a realidade do aluno e o conhecimento que ele adquire na escola.

No intuito de manter sempre em movimento o diálogo entre os saberes dos alunos da rede pública e o ensino de língua portuguesa, a dissertação de mestrado intitulada *Resenha crítica de canções: análise da escolha lexical como estratégia argumentativa* tem como objetivo aplicar uma sequência de atividades a fim de desenvolver a produção textual do gênero resenha crítica de canções, explorando as propriedades discursivas do léxico no desenvolvimento do texto argumentativo.

A proposta desta pesquisa se baseou no projeto *Nas Ondas do Rádio*, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME). O projeto prevê que os alunos da rede municipal em São Paulo organizem uma rádio escolar com músicas para serem tocadas nos intervalos das aulas. Embora um grupo menor de alunos seja responsável pela administração integral do projeto, um dos anseios dessa proposta é a interação entre os membros da comunidade escolar, visando à melhoria do convívio entre todos. O objetivo é estimular o protagonismo juvenil por meio de atividades educacionais, aperfeiçoando a competência leitora e escritora dos alunos de ensino fundamental¹ e mantendo-os na escola por maior tempo, já que as aulas para planejar as ações são realizadas no período extraclasse. *Nas ondas do Rádio* aponta para um modelo de aluno que se deseja formar: participativo, colaborador e crítico perante o conhecimento e as relações sociais.

¹Projeto de lei justificado e outorgado na Portaria nº 5.792, de 2009, publicada no Diário Oficial da Cidade de São Paulo no dia 15/12/2009. Disponível no site: <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-5792-de-15-de-dezembro-de-2009>> Acesso em 30/12/2019.

Em uma concepção de escola que considera o estudante como ativo no processo de ensino-aprendizagem, a necessidade de estimular o protagonismo da juventude em sua vida escolar é evidenciada em experiências de iniciativas como esta. Segundo o documento “Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria” (SÃO PAULO, 2016), o desenvolvimento do projeto capacita o aluno a tomar para si a responsabilidade de organizar atividades, propiciar melhores espaços de convívio, tornar-se participativo nas atividades em grupo, e transformar o ambiente escolar, evitando que a apatia e a violência tirem as boas relações que a escola pode oferecer.

Esta pesquisa foi aplicada em uma escola localizada na periferia de São Paulo, onde a rádio, sem negar as limitações que a própria instituição escola apresenta, muito contribui para que a violência e a precariedade não sejam reproduzidas nos espaços educacionais.

Objetivando trazer boas práticas que ocorrem fora da sala de aula para o planejamento pedagógico da disciplina ministrada, a proposta de aplicar uma sequência de atividades didáticas tornou-se viável por conectar o conhecimento de mundo dos estudantes com o conhecimento adquirido na escola, uma vez que traz para a sala de aula a reflexão sobre a linguagem em uso, em diálogo.

A partir das mudanças de paradigma no ensino de língua portuguesa, com a formulação de documentos oficiais que orientam os currículos escolares, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1998) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (2018), ampliaram-se as possibilidades da integração das práticas sociais à sala de aula. Esses documentos acompanharam as mudanças de concepções sobre a linguagem, a partir das contribuições da linguística moderna. A mais importante delas foi a centralização do objeto de ensino-aprendizagem da língua materna no texto: o estudo das frases descontextualizadas e voltadas para as regras gramaticais foi deslocado para os temas transversais, que organizaram o conhecimento escolar nos PCNs; e, atualmente, para os Campos de Atuação, que categorizam as diferentes áreas de circulação dos gêneros textuais, como

presente na BNCC. Os gêneros, por conseguinte, adquirem prioridade nos currículos e na organização dos materiais didáticos contemporâneos.

No contexto de organização da rádio escolar, a cada aluno que sugeria uma música de sua preferência para ser escutada no intervalo, uma pergunta era feita para justificar sua escolha: “Por que você gosta desta música?” As respostas, nem sempre satisfatórias, diziam que suas músicas favoritas mudavam de acordo com o humor: se felizes, uma canção agitada; se tristes, uma canção melódica. Na reflexão da prática pedagógica, a necessidade por elaborar um plano de aula que abordasse o ensino de argumentação surge no bojo da pergunta mencionada acima. Assim, as atividades da rádio, o texto como objeto de estudo de língua portuguesa e a necessidade de oferecer uma resposta pedagógica às perguntas sobre as preferências musicais dos alunos possibilitaram a ideia de incorporar o ensino de resenha crítica no planejamento das aulas de língua portuguesa e, conseqüentemente, tornar-se objeto de estudo deste trabalho.

Considerando a natureza argumentativa do gênero resenha crítica, impõe-se a necessidade de buscar meios para que o aluno tenha condições de desenvolver suas ideias, percepções, preferências e avaliações daquilo que está sendo resenhado. A escolha pelo ensino de resenha crítica de canções, além do projeto da rádio explicitado acima, favorece o trabalho no ambiente escolar, já que uma canção pode exprimir o que há de mais humano em alguém que a escuta. Abordar a canção é lidar com a sensibilidade humana e, nas palavras de Cardoso (2012),

[...] significa ampliar a variedade de linguagens e permitir a descoberta de novos caminhos de aprendizagem; é, antes de tudo, trabalhar com a sensibilidade humana, de uma forma prazerosa e saudável para com o aluno (CARDOSO, 2012, n/p.)

Partindo da familiaridade do aluno com o gênero canção, pode-se explorar em sala de aula a materialidade expressa em sua letra e a vasta possibilidade de sentidos no casamento das palavras com o som, o ritmo, a melodia e a harmonia, experienciando sentimentos que vivemos no dia-a-dia e relacionando-os com fatos históricos, culturais, políticos e científicos já

produzidos pela humanidade. O estudo da escolha lexical nas canções, dessa forma, possibilita trabalhos frutíferos para as aulas de língua portuguesa.

Se por um lado os currículos orientadores da prática pedagógica apresentaram avanços no que tange à centralidade do texto como objeto de estudo em língua portuguesa, abdicando-se do ensino de regras gramaticais alheias às situações de comunicação, como as condições de produção e a adequabilidade em relação ao uso da língua; por outro, o ensino do léxico ainda não foi explorado em sua totalidade, apresentando insuficiências para as demandas que tal estudo traz. Segundo Antunes (2012), o lugar do léxico nos materiais didáticos é reduzido: relegado ao estudo de formação de palavras e ao seu significado básico, de sorte que os exercícios propostos exigem do aluno apenas a identificação e substituição de determinadas palavras. O tratamento das respostas é feito apenas a partir da correção da forma considerada incorreta, com a prerrogativa de que apenas há uma forma certa de se dizer.

O estudo do léxico nas canções pode expressar variadas possibilidades de significação, para além da definição imediata que a palavra apresenta. O universo temático da canção pode sugerir uma imensidão de sentidos que o léxico pode atribuir, fazendo o aluno olhar para a riqueza de sua significação. Na descoberta dos seus múltiplos e possíveis significados, o aluno é estimulado a sentir a necessidade de ter uma postura ativa, crítica e dialógica ao identificar sentidos em uma palavra e justificar sua escolha por meio do contexto artístico da canção. Esta proposta pode ser produtiva no crescimento da competência lexical do aluno na prática da escuta e da leitura. Ele tanto pode analisar os variados significados, como aprender aqueles que lhe são novos.

Assim, consideramos a análise lexical nas canções como parte da argumentação na resenha crítica uma estratégia privilegiada no intuito de oferecer ao aluno recurso de análise para a produção de sua resenha, para torná-lo mais atento aos sentidos que as escolhas lexicais sugerem em determinado texto e para compreender realizações metafóricas em diferentes contextos.

Na busca por ampliar os sentidos que as canções podem oferecer, acrescentamos ao leque de análise a multimodalidade letra/melodia, ambas constituintes do gênero canção. Considerando o hibridismo do gênero, o casamento dos componentes letra/melodia adiciona possibilidades além do significado primeiro da palavra. Assim, o sentido atribuído no contexto da canção pode ganhar novos traços quando entrelaçado com seus componentes, já que o resultado harmônico desta combinação oferece uma gama de sensações a quem a escuta.

Considerando o projeto da rádio escolar, a lacuna curricular dos documentos oficiais em atividades voltadas ao léxico e uma necessidade pelo trabalho com argumentação – em observação feita no cotidiano da sala de aula – este trabalho tem como objetivo analisar as produções de resenhas críticas de canções feitas pelos alunos, com foco na análise da escolha lexical como estratégia argumentativa. Os objetos específicos dessa produção textual propõem ao aluno:

- a) compreender as possibilidades de efeitos de sentido que a seleção lexical da canção sugere;
- b) aperfeiçoar sua competência lexical com a escolha lexical para descrever/adjetivar a canção;
- c) aprender os principais componentes do gênero resenha crítica;
- d) desenvolver capacidade argumentativa em textos escritos;
- e) relacionar os efeitos de sentido decorrentes no entrelaçar da letra/melodia;
- f) estimular o pensamento crítico ao avaliar uma canção, valorizando a identidade e o posicionamento do aluno.

A metodologia de pesquisa para aplicação desta sequência de atividades baseia-se em etapas do esquema modular propostas na sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004): apresentação da situação, os módulos e a produção final.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, faremos algumas considerações teóricas sobre o ensino do texto em aula, traçando um histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil desde quando se tornou disciplina autônoma, relacionando-a ao pensamento pedagógico da escola em diferentes períodos. Em seguida, abordaremos questões sobre a argumentatividade na linguagem humana e no ensino do texto argumentativo. Adiante, trataremos da abordagem do gênero resenha crítica, no que diz respeito à sua natureza, à estrutura, às características e aos elementos que o compõem. O último item deste capítulo destina-se a apresentar considerações sobre o trabalho com o gênero canção em aula.

No segundo capítulo, abordaremos as concepções de léxico que serão utilizadas na análise dos textos. Nesta etapa, detalharemos os seguintes aspectos: i) definição do léxico, de modo a estabelecer o objeto de estudo deste trabalho; ii) funções expressivas do léxico, que são presentes na argumentação e avaliação em resenhas críticas; iii) relações semânticas e campos léxico-semânticos, que organizam o campo de experiência do universo temático da canção; e iv) considerações sobre o ensino do léxico na escola.

No terceiro capítulo, descreveremos a proposta de aplicação da pesquisa junto à metodologia escolhida para a sequência de atividades.

No quarto capítulo, relataremos a aplicação desta pesquisa em sala de aula.

No quinto capítulo, teceremos comentários sobre o resultado dos trabalhos, definiremos os critérios para a seleção das resenhas críticas produzidas pelos alunos e organizaremos as categorias de análise propostas para cada texto.

CAPÍTULO I – O TEXTO EM SALA DE AULA

1.1 O texto como atividade social

A forma como o texto é trabalhado em língua portuguesa diz muito sobre a concepção de ensino ao qual o professor de língua portuguesa é filiado, como também reflete a concepção de escola que o professor segue (ou é obrigado a seguir), o modelo de leitor/escritor que se deseja formar e o comportamento das pessoas em relação ao conhecimento. Historicamente, o tratamento dado ao ensino do texto acompanhou as mudanças na concepção de escola de cada período.

Ao traçar um panorama histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil, Soares (2002) afirma que o texto se tornou, inicialmente, foco nos estudos de língua portuguesa, tendo o ensino de gramática como aporte para compreender seu sentido. Porém, esse modelo acabou desembocando em uma prática voltada exclusivamente para a análise gramatical descontextualizada, valendo-se de métodos que consistiam em repetição e memorização dos conteúdos.

A partir da década de 1980, a linguística e suas ramificações começam a obter certo prestígio nos espaços de formação de professores, ainda que não seja possível dizer que a transposição didática tenha ocorrido nos mesmos marcos. Desde então, as ciências linguísticas vêm acumulando estudos voltados ao ensino, direcionando, inclusive, os documentos orientadores da prática pedagógica. Na década seguinte, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (1996), consoante a Constituição de 1988, é aprovada para estabelecer um sistema de educação que englobe toda a dimensão nacional nos marcos da Nova República, valorizando o caráter democrático e plural da nova configuração do Estado. Assim, as contribuições da sociolinguística, da linguística textual, da pragmática e da análise do discurso influenciaram a concepção de ensino de língua portuguesa nos materiais didáticos (SOARES, 2002, p. 171).

Contemporaneamente, a BNCC (2018), de caráter normativo, determina os eixos de aprendizagem que devem ser garantidos aos alunos do ensino

básico. O ensino de língua portuguesa, disciplina integrante da área de linguagens, é orientado pela natureza comunicativa, sociointerativa e dialógica da linguagem, expressada pela modalidade oral ou escrita. Os currículos escolares, seguindo essa concepção, são organizados de acordo com a área de circulação de determinados textos na vida social, estudada por meio dos gêneros.

Castilho (1994) enfatiza a necessidade de escolher uma concepção de língua para dar diretrizes ao trabalho em sala de aula. Dada a importância de se dispor de uma teoria sobre os fatos da língua, o autor discorre sobre as três principais correntes do pensamento linguístico que contribuíram para o estudo da linguagem: língua como atividade mental, língua como estrutura e língua como atividade social.

Na primeira corrente teórica, a língua é concebida como atividade mental (1994, p. 19), cabendo aos estudiosos dessa vertente estudar a competência linguística do falante, bem como as possibilidades virtuais de formações gramaticais dentro do sistema. Seu objeto de estudo é a sentença, sendo regida por uma gramática válida universalmente.

Na segunda corrente, a língua é entendida como uma “estrutura composta por signos, definidos pelas oposições e contrastes que neles conhecemos” (1994, p.19). Uma das prioridades desta corrente é compreender a composição da língua pela ordenação hierárquica de suas estruturas, tendo o enunciado como seu objeto de estudo.

Na terceira corrente, à qual este trabalho é filiado teoricamente, entende-se a língua como atividade social historicamente situada, focalizando o uso pelos falantes, preocupada com o contexto de produção e circulação. Na perspectiva discursiva, a língua não é externalizada sem as condições impostas pela realidade concreta.

Para Antunes (2009, p. 35-37), a língua é compreendida como uma atividade funcional, ligada intrinsecamente à sociedade, à história e à cultura. A autora afirma que a língua é “*regulada e moldada pelas estruturas sociais, de*

forma que não existem usos linguísticos aleatórios ou aplicações irrestritas.”
(grifos da autora).

Os falantes, por sua vez, não são meros formadores de construções linguísticas, apartados de seu agir no mundo. Dessa forma, o uso da língua é indissociável da intencionalidade das pessoas, de modo que a circulação de enunciados não acontece por fora de uma situação concreta de comunicação, tampouco a linguagem é disposta apenas para ser referida a uma combinação de unidades do sistema da língua. A língua, por conseguinte, não é tão somente um código, mas tem no seu uso todas as ações da vida humana, o que atrela o enunciado à dimensão do discurso. Recorremos a Bakhtin/Volochínov, nas contribuições feitas pelo chamado Círculo de Bakhtin, para definir o caráter enunciativo-discursivo da linguagem:

De fato, a forma linguística (...) sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (grifos do autor) (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014, p. 99-100).

Se considerarmos a natureza social e discursiva dos enunciados como central nesta concepção de linguagem, não podemos compreender seus fenômenos no ato individual dos falantes, mas na perspectiva dialógica da língua – o diálogo é condição fundamental em um evento da língua, de sorte que um dado enunciado, mesmo que entendido como acabado, é sujeito a ser replicado em outros discursos, o que configura a “*conclusibilidade* específica do enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 280). Tal conclusibilidade é, portanto, a antessala para sua réplica e, conseqüentemente, para o diálogo com outros falantes:

Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo *pela situação social mais imediata.* (...) Com feito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo

representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor.
(grifos do autor) (BAKHTIN, 2014, p. 116)

Além da natureza social e dialógica, os enunciados apresentam uma forma enunciativa específica, que responde aos propósitos comunicacionais dos falantes, os *gêneros do discurso*. Conceber a língua como atividade social pressupõe que as diversas formas que agimos no mundo requerem diferentes tipos de texto para diferentes situações de interação. Na perspectiva discursiva, a materialização dos textos ocorre por meio dos gêneros do discurso, definidos por Bakhtin (2011, p. 262) como “*tipos relativamente estáveis de enunciado*”, acomodando seu conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Segundo Gebara (2012), deve-se compreender o caráter linguístico-discursivo do texto na ação que se faz no mundo através da linguagem, de acordo com as possibilidades que o gênero em questão autoriza:

O texto é, em primeiro lugar, a materialização desta experiência genérica. Não entramos em contato com o gênero a não ser por essa materialização. Assim, na tensão existente na elaboração de cada texto dentro das conformações e pressões impostas pelos gêneros, compreendemos o que seja agir socialmente (...) (GEBARA, 2012, p. 27).

Da mesma forma que não se pode negar a dimensão ideológico-discursiva da linguagem, o mesmo pode ser dito à filiação teórica da língua para orientar o trabalho pedagógico. Geraldi (1984) afirma a dimensão política da teoria sobre a linguagem escolhida para o ensino, atrelada aos textos selecionados para ser apresentado aos alunos, ao nível de interação que é construído por meio da linguagem, ao respeito às manifestações de linguagens trazidas pelos estudantes e aos objetivos de avaliação.

Seguindo a concepção de língua como atividade social, bebendo das contribuições da linguística textual, a concepção dialógica da língua objetiva o ensino do texto na interação *texto-autor-leitor*, de modo que os papéis dos interlocutores em uma situação de comunicação são construídos pelo texto em diálogo (KOCH; ELIAS, 2010).

Para que a interação possa ser realizada significativamente, dois elementos são necessários para sua concretização: a materialidade do texto e

os conhecimentos prévios do leitor. No segundo elemento, para que a interação tenha êxito, o leitor dispõe de estratégias sociocognitivas denominadas “processamento textual” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 39), que ativam os seguintes conhecimentos: linguístico, enciclopédico e interacional (KOCH; ELIAS, 2010, p. 40). O primeiro diz sobre os conhecimentos gramaticais e lexicais do leitor. Já o segundo refere-se aos saberes adquiridos na experiência de mundo do leitor. Por último, o terceiro conhecimento abarca os aspectos pragmáticos da interação: os atos ilocucionais de fala, no sentido da máxima griceriana de qualidade informacional do texto; o conhecimento metacomunicativo do leitor; e a identificação genérica adequada para o uso da linguagem.

Para que os conhecimentos prévios sejam postos em movimento, é necessário que a interação dos interlocutores pelo texto seja feita em diálogo, de modo que a atividade de linguagem seja respaldada pelo compartilhamento de conhecimentos de ambos, o qual Koch e Elias (2010) denominam *contexto sociocognitivo*. Assim, os interlocutores obtêm conhecimentos que “devem ser, ao menos em parte, compartilhados, uma vez que é impossível duas pessoas partilharem exatamente os mesmos conhecimentos” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 61).

Considerando a concepção de língua que adotamos, a orientação ideológica do trabalho pedagógico e o caráter enunciativo-discursivo da linguagem, algumas implicações pedagógicas devem nortear o ensino do texto. Antunes (2009) elenca alguns comportamentos e procedimentos que o ensino deve considerar nessa perspectiva. São eles:

- Texto como eixo do programa de ensino;
- O gênero como uma realização particular de texto;
- O ensino funcional da gramática, em detrimento do ensino normativo;
- A intenção comunicativa dos textos;
- A correção, antes feita sob a luz da norma padrão, para a forma composicional do gênero;
- O texto como interação verbal.

1.2 O texto argumentativo

Neste subcapítulo, traçaremos um percurso do estudo da argumentação na linguagem, relacionando a pertinência de suas contribuições para a aplicação da atividade didática proposta neste trabalho.

O interesse por compreender a argumentação na linguagem herda da Retórica Clássica alguns fundamentos que ainda são influentes em estudos nas Ciências Humanas em geral. Aristóteles (2005) afirma que é na capacidade de persuasão que estão os objetivos de estudo da retórica (2005 [1355b]). No entanto, só é possível entender a influência da retórica em diálogo, considerando os participantes do evento discursivo.

Nos estudos linguísticos, Fiorin (2018) delimita, mas não opõe retórica e persuasão e, em última instância, da argumentação, diferenciando-as nos seguintes termos:

Os argumentos são os raciocínios que se destinam a persuadir, isto é, a convencer ou a comover, ambos meios igualmente válidos de levar a aceitar uma determinada tese. A retórica é a arte da persuasão, a 'arte do discurso eficaz' (FIORIN, 2018, p. 19).

A argumentação, portanto, é parte da linguagem em funcionamento, enquanto a retórica ocupa-se deste componente como uma arte do bem argumentar. Seguindo o linguista, outra questão que pode ser colocada sobre a argumentação na linguagem é sobre como identificar a dimensão argumentativa no discurso:

(...) todos os discursos são argumentativos? Poderíamos pensar que não, pois só seriam argumentativos que expõem e amplificam o desacordo, bem como aqueles que procuram resolver um conflito, buscando o consenso, os pontos comuns entre posições discordantes. Assim, seriam argumentativos certos gêneros do discurso político (debate), do discurso jurídico (acusação e defesa), do discurso religioso (sermão apologético), e assim por diante. (FIORIN, 2018, p. 19)

Tal posicionamento atribui à argumentação uma função restrita a gêneros particulares em esferas do debate público, negando a argumentabilidade no discurso na vida cotidiana. Seria impossível, no entanto, admitir que não argumentamos quando estamos em espaços familiares, com amigos, etc. Fiorin (2018, p. 28-29) recorre ao dialogismo de Bakhtin para

demonstrar que todo discurso é parte de uma cadeia histórica de outros discursos. Proferir um enunciado é entrar na cadeia histórica de enunciados, revelando acordo ou desacordo com aqueles que já foram ditos, mesmo quando não estão aparentemente contrapostos. Sendo assim, não é possível retirar a dimensão argumentativa de determinado discurso. Reproduzimos a defesa do professor brasileiro:

Ora, se argumentação é a tomada de posição contra outra posição, a natureza dialógica do discurso implica que os dois pontos de vista não precisam ser explicitamente formulados. Na medida em que um discurso é sempre um discurso sobre outro discurso, todos os discursos são argumentativos, pois todos eles fazem parte de uma controvérsia, refutando, apoiando, contestando, sustentando, contradizendo um dado posicionamento. Todos os discursos são argumentativos, pois são uma reação responsiva a outro discurso. (FIORIN, 2018, p. 29)

Essa definição coloca uma questão paradoxal com uma reflexão que surgiu no contexto de pesquisa, em que surge a necessidade de ensinar argumentação no projeto da rádio escolar. Se compreendermos que a dimensão argumentativa é presente em todo discurso, que agimos sobre as pessoas e sobre o mundo no ato enunciativo, afirmar que os alunos não estavam respondendo sobre suas percepções acerca das canções satisfatoriamente contradiria as motivações para aplicar uma sequência de atividades em torno da argumentação e o próprio conceito de argumentatividade que adotamos neste trabalho. No entanto, se considerarmos a diferença entre a prática social cotidiana com a prática escolar, as diferentes modalidades discursivas que presenciamos no dia-a-dia, os níveis de formalidade da língua, as diferenças entre a língua falada e língua escrita, e a realização individual do falante, reafirmamos a pertinência da proposta deste trabalho. Com ele, percebemos o talento, a criatividade e a originalidade que os alunos mostram nas suas relações cotidianas.

Retomamos a função da escola, que definimos anteriormente como a instituição responsável por democratizar os conhecimentos sistematizados da humanidade. Em língua portuguesa, afirmamos, também, o diálogo como fator estratégico para o ensino. Dialogar, portanto, é colocar-se à disposição para apresentar um conhecimento e ter uma escuta atenta às genuínas

contribuições dos alunos em seu processo de aprendizagem. Dialogar é colocar em movimento todo o conhecimento que o estudante carrega da língua e relacioná-lo dialogicamente com o conhecimento escolarizado (no melhor sentido do termo). Assim, reaproximamos o conceito de argumentação e a sua pertinência no ensino de língua portuguesa.

O interesse pelo estudo da argumentação reabilita a herança da retórica argumentativa dos gregos clássicos, em *Tratado da Argumentação: a Nova Retórica* (2005), de Perelman e Olbrechts-Tyteca, e na linguística. Após uma era de absolutismo religioso da Idade Média e do racionalismo científico do início da Idade Moderna (PAULINELLI, 2014, p. 391), o contexto pós-guerras do século XX e a negação do positivismo lógico, que hegemonizou o método para o conhecimento, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) retomam a retórica clássica para privilegiar o movimento argumentativo em debate como estruturante de um modelo jurídico-democrático. As técnicas argumentativas centralizam a base de seus estudos, tributários das contribuições da Retórica Clássica, mas à disposição da interdisciplinaridade dos estudos da linguística e da semiótica.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) definem a argumentação como a ação de aproximar, por meio das técnicas argumentativas, o apoio do auditório para aquilo que defende o orador. Citamos:

O objetivo de toda argumentação (...) é provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou, pelo menos crie nele uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 50).

Os autores localizam a argumentação no campo do verossímil, do provável. O efeito de verossimilhança, para os autores, é gerado em função do auditório. Este, todavia, não se resume a um público abstrato, impessoal. Os valores, a identidade e o pertencimento do público conferem ao orador a pertinência do ato argumentativo. Assim:

O auditório presumido é sempre, para quem argumenta, uma construção mais ou menos sistematizada. Pode-se tentar determinar-lhe as origens psicológicas ou sociológicas; o

importante, para quem se propõe persuadir efetivamente indivíduos concretos, é que a construção do auditório não seja inadequada à experiência. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 23)

(...)

A extensão do auditório condiciona em certa medida os processos argumentativos, isso independente das considerações relativas aos acordos nos quais nos baseamos e que diferem conforme aos auditórios (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 29.)

A relativa universalidade do auditório grego clássico, definido por Aristóteles pela especificidade do gênero, diversifica-se nos grupos sociais por sua identidade de acordo com as particularidades do contexto sócio-histórico em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

A principal contribuição dos autores está na sistematização das técnicas argumentativas. Embora ambos tenham vislumbrado as possibilidades de argumentação no âmbito jurídico deliberativo, o mesmo pode ser dito aos estudos que se preocupam com a argumentação na linguagem. Os autores dividem as técnicas argumentativas em: argumentos quase lógicos, que se assemelham à lógica formal; argumentos fundados sobre a estrutura do real, que são apresentados nas categorias atribuídas à realidade; e argumentos que estruturam o real, que buscam organizar categorias de conhecimento da realidade (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 216).

Paulinelli (2014) exemplifica os tipos de argumento pertencentes de cada categoria argumentativa proposta por Perelman. Citamos a autora:

- a) Argumentos quase lógicos: Contradição, incompatibilidade, ironia, ridículo, identidade, definição, regra de justiça, quase matemáticos (transitividade, divisão, dilema, ad *ignorantiam*);
- b) Argumentos fundados sobre a estrutura do real: Sucessão, argumento pragmático, finalidade (desperdício, direção, superação), coexistência (essência, pessoa – autoridade, argumento ad hominem), duplas hierarquias, argumentos a *fortiori* (“com maior razão”);
- c) Argumentos que fundam a estrutura do real (operam por indução): Exemplo, ilustração, modelo, comparação, argumento pelo sacrifício, analogia, metáfora. (PAULINELLI, 2014, p. 402)

No campo da linguística, a análise do discurso traz as contribuições de Perelman para o estudo da argumentação em todas as esferas da comunicação, mesmo aquelas em que não há uma situação de polêmica

declarada. De acordo com Amossy (2007), os discursos podem não estar dispostos à persuasão *a priori*, mas ainda assim, exercem níveis de influência sobre aqueles que participam da interação discursiva:

Sem dúvida, o ato de tomar a palavra nem sempre se destina a conduzir o público a aprovar uma tese. Da conversa cotidiana aos textos literários, muitos são os discursos que não têm orientação argumentativa. Entretanto, a fala que não tem a intenção de convencer acaba por exercer alguma influência, orientando maneiras de ver e de pensar. (AMOSSY, 2007, p. 121-122)

À medida que a argumentação já não pode ser compreendida apenas em situações de debate entre opostos, sua dimensão está presente em qualquer ato discursivo, afirmando a argumentatividade em todo ato de fala. Segundo Amossy (2011, p. 130):

Passa-se, então, a uma concepção mais larga de argumentação, entendida como a tentativa de modificar, de reorientar, ou mais simplesmente, de reforçar, pelos estudos da linguagem, a visão das coisas por parte do alocutário.

Tanto as contribuições da Nova Retórica, como aquelas herdadas da Retórica Clássica, influenciam a análise da argumentação nas ramificações da linguística que focam a perspectiva discursiva. Um dos pilares desta herança é situar na argumentação o que se entende pelo que é mais ou menos aceitável no entendimento de uma questão, em detrimento de um método maniqueísta que almeja eliminar uma noção de falso, buscando determinada verdade. Segundo Fiorin (2018, p. 77),

Na argumentação, não se opera com o verdadeiro e o falso, mas com o verossímil, com aquilo que não é evidente por si. O verossímil é o que parece verdadeiro, em virtude de um acordo numa dada formação social numa determinada época. O verossímil é inerente ao objeto do discurso argumentativo, pois, nas questões éticas, jurídicas, econômicas, filosóficas, políticas, pedagógicas, religiosas, etc. não há o verdadeiro e o falso, mas trabalha-se com o mais ou menos verossímil.

O autor afirma que a forma de raciocínio mais comum no processo argumentativo é a inferência. De acordo com Fiorin (2018, p. 31),

é a operação pela qual se admite como correta uma proposição em virtude de sua ligação (por implicação, por generalização ou mesmo, segundo alguns autores, por analogia) com outras proposições consideradas verdadeiras. (...) O texto diz mais do que aquilo que está enunciado: ele apresenta pressuposições,

subentendidos, consequências não ditas, etc. No processo argumentativo, usam-se inferência. São elas que fazem progredir o discurso.

Em relação às inferências, o professor classifica-as em três ordens: lógica, semântica e pragmática (FIORIN, 2018, p. 32). A primeira diz sobre as relações entre as proposições, por exemplo, o silogismo. A segunda, sobre os significados que decorrem das palavras, ou seja, o significado semântico das palavras. A terceira, sobre as convenções sociais traduzidas pela comunicação em uso.

As inferências são construídas por três formas de raciocínio: a dedução, a indução e a analogia. A dedução é “o raciocínio em que se vai do geral ao particular” (FIORIN, 2018, p. 48). A indução, por outro lado, “parte de fatos particulares da experiência para chegar a generalizações” (FIORIN, 2018, p. 59). Por fim, a analogia “é o raciocínio em que de uma proposição particular se conclui uma proposição particular somente pela semelhança dos casos referidos” (FIORIN, 2018, p. 64).

Na proposta de atividade didática deste trabalho, em que a tarefa final é escrever uma resenha crítica de canções, um aluno pode operar dedutiva, indutiva e/ou analogicamente sobre os significados que são construídos pela apreciação da canção a ser resenhada. É possível que o estudante se atente para uma construção de sentido observada em uma canção sobre amores incompreendidos e, dedutivamente, sugira uma interpretação generalizante do amor, em uma situação particular presente na letra da canção; ou que capte a generalização da crítica social e, por meio da indução, relacione-a a algum aspecto particular do seu cotidiano; ou, ainda, faça analogias da brasilidade com a escolha lexical apontada por ele na produção de sua resenha. Ainda que sua redação tenha o professor como interlocutor imediato de seu discurso, suas considerações sobre a canção relacionam-se dialogicamente com outras resenhas, ou qualquer outro discurso, que também se objetivam a falar sobre a mesma canção, concordando ou não.

Sabendo que há a dimensão argumentativa em todo evento discursivo, ainda que não esteja em gêneros próprios do debate entre opostos, a análise

do discurso, entre outras correntes da linguística, busca na interação discursiva as marcas argumentativas presentes na língua. Segundo Cabral (2016, p. 26):

Não há dúvida, no entanto, que, seja qual for o campo ao qual se estenda o fenômeno da argumentação, entram em jogo três questões: o contexto enunciativo, as escolhas linguísticas e a organização textual.

Koch (1984) acrescenta a dimensão pragmática e ideológica na ação discursiva, por meio de uma interação social. De acordo com a autora, agimos sobre as pessoas nas relações cotidianas, carregando nossos juízos de valor no ato de persuasão dos nossos interlocutores:

A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. (...) Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que o **ato de argumentar** constitui o ato linguístico fundamental, pois **a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia**, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende 'neutro', ingênuo, contém uma ideologia – a da sua própria objetividade. (grifos da autora) (KOCH, 1984, p. 19)

Em relação às escolhas linguísticas da argumentação, Koch (1984) elenca quatro fatores que constituem os marcadores argumentativos no enunciado: as pressuposições, as intenções do locutor, os operadores argumentativos e as imagens recíprocas. (KOCH, 1984, p. 36).

A autora toma de Ducrot a categoria de pressuposição, definindo-a como um eixo coerente do discurso que, embora não esteja explicitamente dito no enunciado, orienta o desenvolvimento da interação discursiva por ele. Assim, em um discurso realizado em uma resenha crítica, está pressuposto que o professor e os alunos enunciam em torno dos propósitos comunicacionais pressupostos no próprio gênero. Os recursos utilizados para que a argumentação se realize são feitos no nível da retórica e/ou da pragmática, dependendo da articulação do locutor para que se verifique a eficácia da argumentação. Por exemplo, se um aluno argumentar que item lexical X está relacionado à cultura Y, valendo-se do seguinte enunciado: “Nem o mais infeliz

desavisado diria hoje que o fado tem outra nacionalidade”², há um efeito pragmático, que induz o leitor a não adotar uma posição contrária ao autor; bem como um efeito retórico, apelando ao *páthos* do auditório para buscar determinado convencimento.

Em relação às intenções do locutor, Koch resume-as como as “intenções explícitas ou veladas do locutor” (KOCH, 1984, p. 36). Neste trabalho, as intenções dos alunos ao produzirem uma resenha são, *a priori*, as obrigações convencionais de um aluno na escola. Neste contexto, as intenções do locutor podem ser desenvolvidas no âmbito das escolhas político-pedagógicas, que influenciam as concepções de ensino, língua, texto, léxico e método didático, desenvolvidas nos capítulos dedicados a cada item.

Os operadores argumentativos são desenvolvidos por meio do componente semântico das conjunções e das relações de subordinação dos enunciados, dos efeitos pragmáticos e retóricos da interação enunciativa. Em “viver seria passar pela existência sem aceitar tais desafios. Ter uma postura mais confortável, ainda que menos interessante”³, o operador concessivo indica um encadeamento entre as duas proposições. Podemos inferir duas possibilidades de sentido nesta relação de subordinação: o autor tanto pode demonstrar seu posicionamento na oração principal, como buscar um efeito de afastamento perante as duas possibilidades.

Por último, as imagens recíprocas são as construções de identidade dos interlocutores que se constroem por meio da interação, valendo-se dos recursos linguísticos para materializar sua imagem.

Platão e Fiorin (1996) elencam os tipos de argumentação que mais figuram nos livros didáticos de Língua Portuguesa: argumento de autoridade; argumento baseado no consenso; argumentos baseados em provas concretas; argumentos com base no raciocínio lógico; e argumento da competência linguística.

² Trecho retirado do texto *Os argonautas: a alma inquieta*, de Andreia Scheeren, disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49119/000827495.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 01/12/2019.

³ Trecho retirado do texto *Resenha sobre a música Os Argonautas*, de Caetano Veloso, de Anienne Nascimento, disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/resenhas/4753015>>. Acesso em 01/12/2019.

O papel da argumentação em contexto escolar, de acordo com Liberalli (2018), não se restringe apenas à formulação de ideias para construir um texto, mas pode estimular uma cultura argumentativa na vida cotidiana, de modo a contribuir para a criatividade e a coerência de determinado argumento em um contexto de uso. Na atividade didática deste trabalho, para defender uma ideia de que determinada canção diz sobre uma questão específica, os alunos podem lançar mão de citar, direta ou indiretamente, autores reconhecidos por serem especialistas em determinado assunto para sustentar sua defesa. Da mesma forma, podem se basear em um consenso partilhado por uma comunidade, por exemplo, que o *rap* se destina a cantar a vida de pessoas que vivem nas periferias das cidades. Os argumentos baseados em provas concretas podem ser utilizados para que o aluno relacione se dado conteúdo lexical na letra da canção se refere a um fato comprovado. Ao basear-se no raciocínio lógico, o aluno pode identificar as relações de causa e consequência em proposições levantadas a partir da letra; por fim, o aluno pode apresentar conhecimento do léxico da língua para buscar convencer o leitor, que será desenvolvido nos próximos capítulos.

1.3 O gênero resenha crítica

A resenha crítica, seguindo a concepção de Antunes, é uma “síntese seguida de comentário sobre a obra publicada, geralmente feita para revistas especializadas das diversas áreas da ciência, arte ou filosofia” (ANTUNES, 2006, p. 11). A partir dessa definição, a autora conceitua o gênero pelo seu conteúdo temático e pela sua circulação na vida social, enfatizando a relevância desse gênero em seu propósito de comunicação. Sobre a importância das resenhas críticas, observa Antunes (2006, p. 11):

As resenhas desempenham papel fundamental para qualquer estudante ou especialista, pois é por meio delas que tomamos conhecimento de um livro que acaba de ser publicado, e a partir dessa informação podemos decidir pela leitura ou não da referida obra

Na perspectiva textual do gênero, a definição da resenha crítica está relacionada ao plano composicional e ao conteúdo temático. Suas partes são

compostas pela exposição sintética da obra e pela avaliação feita pelo autor: “as resenhas se caracterizam por apresentarem pelo menos dois movimentos básicos: a descrição ou o resumo da obra e os comentários do produtor da resenha” (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004, p. 39).

Na perspectiva discursiva do gênero, a resenha crítica é definida pela participação dos interlocutores envolvidos na interação humana e pelo contexto de produção, materializada em sua forma típica. Assim, entende-se o gênero a partir dos seguintes componentes: “o autor, sua função social, a imagem que o autor tem de seu destinatário, o tema/objeto de resenha, local e/ou veículos onde o texto possivelmente circulará, o momento da produção e os objetivos do autor do texto” (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004, p. 30).

Em uma situação em que os interlocutores agem a partir de um determinado objetivo, Motta-Roth e Hendges (2010) evidenciam a participação dos atores sociais que compartilham e negociam seus interesses por meio do gênero em questão:

A resenha é um gênero discursivo em que a pessoa que lê e aquela que escreve têm objetivos convergentes: uma busca e a outra fornece uma opinião crítica sobre determinado livro. Para atender ao leitor, o resenhador basicamente descreve e avalia uma dada obra a partir de um ponto de vista informado pelo conhecimento produzido anteriormente sobre aquele tema. Seus comentários devem se conectar com a área do saber em que a obra foi produzida ou com outras disciplinas relevantes para o livro em questão (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 27-28).

Na convergência de interesses dos interlocutores, a busca de ambos se dá pelo caráter avaliativo e informativo do gênero, variando sua estratégia retórica de acordo com a área do conhecimento (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 44).

Em relação à composição da resenha crítica, cada estrato do gênero responde às suas funções comunicativas. Consoante à estruturação do texto argumentativo, os elementos que compõem a resenha são a apresentação, desenvolvimento e conclusão. Por outro lado, o autor pode se dispor de determinado conteúdo relacionado à apresentação no desenvolvimento do texto, ou trazer algum elemento da conclusão em parágrafos introdutórios. Tais

escolhas são de natureza do estilo do autor, que dispõe de diferentes estratégias para a produção de sua resenha.

Andrade (2006) observa que as resenhas são compostas pelas seguintes partes: cabeçalho, informação sobre o autor, exposição sintética do texto e comentário crítico (ANTUNES, 2006, p. 23). De acordo com a estruturação sugerida pela autora, o conteúdo do cabeçalho e as informações sobre o autor relacionam-se a aspectos extratextuais da obra, enquanto a exposição sintética do texto e o comentário crítico dizem sobre o olhar para dentro da obra analisada.

Motta-Roth e Hendges (2010) sintetizam as partes de uma resenha de acordo com sua função comunicativa: apresentar, descrever, avaliar e (não) recomendar a obra (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 29), optando por diferentes procedimentos retóricos para desenvolver cada parte do texto. As autoras atentam para o uso da linguagem presente nas resenhas, em que o tempo verbal no presente confere validade permanente da opinião do resenhista em relação ao texto. Da mesma forma, indica o teor semântico dos verbos usados em resenhas, predominando aqueles que indicam avaliação. De acordo com as autoras:

A linguagem usada em resenhas frequentemente inclui verbos no presente do indicativo para descrever a atualidade e a relevância do tema do livro. (...) A linguagem é densamente avaliativa e, muitas vezes, inclui exemplos ou excertos do livro para ilustrar críticas ou elogios. (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 43):

Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) trazem à cena da estrutura do gênero resenha alguns elementos prototípicos do texto: livro resenhado, autor do livro, contextualização do livro, tema do livro, autor da resenha, área em que a se insere o resenhista, veículo em que ela foi publicada, livros citados nas referências bibliográficas (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004, p. 33). Ainda que sua análise das partes do gênero seja focada na resenha acadêmica, podemos relacionar a mesma estrutura da resenha de determinado livro à canção que será o objeto de estudo das resenhas produzidas pelos alunos neste trabalho. Em um dos exemplos apresentados pelas autoras, o movimento de descrever e comentar a obra resenhada pode

ser feita em oito partes: a) nos capítulos introdutórios: 1) tema e 2) contexto do livro, 3) seus objetivos e 4) justificativas do recorte temporal escolhido; b) no desenvolvimento: 5) a estrutura e os 6) comentários das partes da obra, 7) relacionando as críticas favoráveis e contrárias ao que está sendo avaliado; c) 8) conclusão com avaliação do autor à obra resenhada (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004, p. 114).

As resenhas discorrem necessariamente sobre outros textos, o que implica compreender a natureza intertextual desse gênero. Mesmo que possamos entender que todo texto tem sua dimensão intertextual, as resenhas necessariamente apontam para outro gênero. Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2006) atentam para que o resenhista defina qual voz está sendo enunciada no texto:

(...) a resenha é um texto sobre outro texto, de outro autor. Assim, é natural que haja menções ao texto original, (...) vem acompanhado de comentários feitos pelo resenhista. Porém, deve-se tomar cuidado ao fazer essas menções para que o que foi dito pelo resenhista e o que foi dito pelo autor do texto original fiquem absolutamente claros para o leitor. (MACHADO, LOUSADA, ABREU-TARDELLI, 2004, p. 55)

1.4 O gênero canção em sala de aula

Neste item, abordaremos a estratégia do estudo das canções nas aulas de língua portuguesa, explorando as características desse gênero e apontando os benefícios que as canções podem proporcionar na escrita de resenhas críticas e no estudo do léxico. O objetivo não é o estudo desse gênero em sua totalidade, já que não almejamos formar cancionistas profissionais, mas colaborar no desenvolvimento do senso crítico dos estudantes ao apreciar uma canção, conforme assinala Costa (2003). Para tanto, dividiremos essa seção em duas partes: na primeira, definiremos o gênero canção na perspectiva discursiva, para orientar o trato com as canções em língua portuguesa; na segunda, pontuaremos a importância de trazer a canção para o interior da sala de aula.

O gênero canção: orientações para o ensino de língua materna

Para a caracterização do gênero canção, retomaremos algumas contribuições bakhtinianas a respeito da definição e da relação da atividade humana com os gêneros discursivos. Para Bakhtin (2011), o uso que fazemos da linguagem se realiza em forma de enunciados, cujas formas são indissociavelmente materializadas nas relações sociais. Essa premissa nos permite dizer que a forma e o conteúdo dos enunciados estão dialeticamente relacionados com as diversas formas de interação humana. Bakhtin (2011) elenca três componentes que materializam o enunciado em uso: “o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional” (2011, p. 262). Considerando as diferentes maneiras que interagimos, que demandam diferentes formas de uso linguagem, o autor chega à definição de *gênero do discurso* como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (grifos do autor) (BAKHTIN, 2011, p. 262) que surgem em diferentes atividades sociais.

O adjetivo “estáveis”, na definição de Bakhtin, indica que os gêneros do discurso estão sujeitos às mudanças em sua constituição, conforme surgem novas necessidades de uso da linguagem. As canções são um exemplo de gênero que pode dispor de diferentes elementos de outros gêneros, de forma a constituir novos tipos de enunciados.

Rajo (2015) destaca a flexibilidade do gênero canção pela complexidade de suas formas de composição. A autora observa que uma canção, por exemplo, um choro, tem seus elementos textuais presentes na letra em consonância com os elementos harmônicos, melódicos e rítmicos, presentes na melodia. A autora classifica uma canção como texto multimodal ou multissemiótico:

Texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos

como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais, (ROJO, 2015, p. 108)

Dos elementos que compõem uma canção, Costa (2003) afirma que os componentes verbais e musicais não podem ser analisados separadamente, com o risco de transformar uma canção em outro gênero. O autor defende a proposta de um campo lítero-musical brasileiro, de forma a acomodar interdiscursivamente o gênero canção em todos os seus aspectos, sem as incorrências da cisão verbo-musical (COSTA, 2001).

Rocha (2020) aponta a dualidade do gênero canção no ensino, em que a fronteira entre os elementos linguísticos e musicais apresenta difícil superação devido ao favorecimento que cada área tem de acordo com sua formação, seja a linguística ou a música. No ensino de língua portuguesa, o autor acrescenta que o trabalho com os elementos linguísticos acaba por monopolizar a atenção dos profissionais da educação em Letras, em detrimento dos elementos musicais da canção.

Em relação ao entrecruzamento do gênero canção com as diferentes modalidades da linguagem, Costa (2003) detalha a relação estabelecida da canção com a oralidade e a escrita no processo de produção, circulação e apreciação das canções. Segundo o autor, a modalidade escrita pode ser vista no ato de produção da letra, no encarte presente no suporte disco e na leitura (ou canto) do enunciatório no ato de apreciação. O interesse pela modalidade escrita das canções, no campo dos estudos linguísticos ou literários, é evidenciado pela semelhança com a literatura. Segundo o autor,

[A canção] se dispõe a ser objeto de análise das disciplinas que privilegiam a matéria escrita, especialmente a literatura. Além disso, a canção lança mão de recursos semelhantes ao processo de criação poética, quais sejam, a métrica, as rimas, e mais recentemente, com o advento do Tropicalismo, de procedimentos concretistas: a projeção na canção de dimensões espaciais próprias da materialidade gráfica. (COSTA, 2003, p. 28)

Na relação gênero canção e modalidade oral, Tatit (*apud* COSTA, 2003, p. 30) sublinha o caráter oral das canções populares, na medida em que entoa

a coloquialidade oral na musicalidade ordenada: “O canto é, portanto, a extensão da fala: é a sua extensão estética”.

Costa (2003) critica a categorização da canção em uma modalidade da linguagem, seja ela oral ou escrita. O autor afirma que o gênero atravessa ambas as modalidades no movimento de produção, circulação e apreciação da canção. Na produção, a composição pode ser feita de maneira oral e escrita nos encartes do disco, da mesma forma que a leitura da letra e o canto ou escuta dos enunciatórios ocorrem na circulação e apreciação da canção. Em diferentes esferas da vida social, portanto, a canção está presente em ambas as modalidades da língua.

Considerando as implicações acima, em consonância com Rojo (2015), Rocha (2020) e Costa (2003), tomamos o gênero canção em seu caráter multissemiótico, de forma a compreendê-lo nos seus estratos verbais e musicais. Para o ensino de língua materna, bem como a perspectiva adotada nesta proposta de aplicação de sequência de atividades, o estudo da canção pretende ser tomado na combinação dos níveis verbais e musicais, de forma que não haja uma cisão no gênero em questão. A escolha pelas resenhas críticas de canções, em consequência, torna-se o gênero no qual o estudante poderá dialogar com a canção escutada, a fim de cumprir os objetivos dispostos neste trabalho.

Pressupostos para o trabalho com a canção em língua portuguesa

Compreender a canção como um gênero do discurso significa situá-la entre as diversas formas de interação humana. Ao escutar uma canção, experienciamos os sentidos que delas nos afetam, relacionamos determinada sensação às nossas memórias e construímos a formação da nossa identidade coletiva e subjetiva. No ensino de língua portuguesa, estudar os elementos formais do gênero canção demanda relacioná-los à dimensão discursivo-pragmática da linguagem, de modo que os componentes do gênero respondam aos efeitos possíveis de sentido da canção.

Podemos considerar a importância do trabalho com as canções nas aulas de língua portuguesa pela sua presença na vida cotidiana da juventude,

de modo a aliar os interesses dos alunos com os seus estudos, além de proporcionar vários benefícios sociocognitivos que são ativados no ato da escuta de uma canção:

Realizar atividades com música, dentro da sala de aula, contribui também para o desenvolvimento do aluno em outros aspectos: no *cognitivo/linguístico*, concretiza-se uma aprendizagem significativa por meio das produções de situações reais realizadas nesse contexto, com a música isso ocorre com ações como ver, ouvir e tocar; no *psicomotor*, a habilidade motora aprimora-se com o apoio do ritmo por estar ligado ao sistema nervoso, os movimentos baseados em um ritmo são resultado do conjunto de formas de atividades coordenadas, completas e complexas; no *socioafetivo*, as atividades realizadas em grupo ajudam na socialização, estimula a compreensão e a cooperação (grifos da autora) (LACERDA, 2011, p. 52)

A opção pelo trabalho com canções em sala de aula não se limita apenas a momentos de fruição e ludicidade, mas possibilita o acesso a obras que fazem parte da construção da identidade histórica brasileira. A escolha de uma canção da Música Popular Brasileira (MPB) para escuta no espaço escolar possibilita ao aluno acessar um contexto histórico importante do país, por meio de obras que detêm seu valor estético-literário. Segundo Costa (2003, p. 9)

São muitos os que hoje em dia propõem a utilização ou já utilizam textos da Música Popular Brasileira (MPB) em sala de aula de diversas disciplinas. Acreditamos que o interesse por esse tipo de produção simbólica não provém apenas de sua praticidade ou de seu ar prazenteiro. Ele representa uma consciência cada vez mais crescente da grande importância de nossa produção lítero-musical na construção da identidade brasileira. A MPB angariou grande prestígio por ter, durante a última ditadura militar, servido de porta-voz dos interesses mais gerais.

Por outro lado, é evidente que a MPB não faz jus à popularidade no sentido estrito do termo. Para Costa (2003), dentre outros gêneros que circulam na indústria musical brasileira, a MPB não está entre os mais populares nas rádios ou nos celulares do país afora. Esse quadro implica um desafio pedagógico no que diz respeito aos pressupostos metodológicos de como trazer a MBP para estudo em língua portuguesa, despindo-se de uma postura arrogante e elitista ao apresentar canções que tem importante valor histórico, artístico e literário no cânone brasileiro, mesmo que possam ser

estranhas à realidade imediata dos estudantes. Sublinhamos a importância e o trato com as canções no ensino de língua materna, de acordo com Rocha (2018, p. 94):

A canção é um gênero que nasce para ser cantado, que não se concretiza fora dos elos entre letra e melodia, que reverbera valores de uma época, que cumpre finalidades específicas de acordo com o momento histórico de produção e recepção, que tem sua construção estética muito específica e complexa. Por isso, para ser um gênero propício à sala de aula, ela deve entrar pela porta da frente, ser avaliada em sua profundidade e complexidade, ter seu contexto de produção e recepção respaldados e, além disso, possibilitar a fruição aos estudantes. Assim a canção, na escola, poderá abrir caminhos para o letramento e, por fim para a educação estética.

Por fim, com Rocha (2020, p. 178), sintetizamos a relevância desse gênero no ensino de língua materna, por compreendê-lo como parte da formação da identidade coletiva e subjetiva da juventude, como também por sua presença em nossa vida cotidiana. Para estudar e apreciar o valor de uma canção em sua totalidade, é importante inter-relacionar todos os estratos do gênero, de forma a combiná-los na atribuição de sentido que fazemos às canções. Citamos o autor:

Mais do que admitir esse lugar tão importante da canção no cotidiano brasileiro, cremos ser esse gênero importante instrumento da prática pedagógica nos espaços escolares, pela sua fácil penetração no universo dos jovens, pelo modo desprezioso como a juventude constrói o conhecimento e pela sua natureza multissemiótica. (...) defendemos que a canção seja reconhecida por sua integridade como um "gênero autônomo", considerando a interseção entre letra, melodia, ritmo e harmonia. (ROCHA, 2020, p. 178)

CAPÍTULO II – O ESTUDO DO LÉXICO

2.1 Léxico: Definição

Para Biderman (1978), o léxico é a inscrição de todo o conhecimento herdado pela humanidade em forma de palavra. O conjunto de unidades lexicais de uma língua reflete todo o saber adquirido pelo homem em sua história, de modo que a herança lexical que recebemos e que transmitiremos às próximas gerações corresponde ao conhecimento que aprendemos e perpetuamos àqueles que conosco aprendem. O léxico, segundo a autora,

Abrange todo o universo conceptual dessa língua. Qualquer sistema léxico é a somatória de toda a experiência acumulada de uma sociedade e do acervo de sua cultura através das idades. (BIDERMAN, 1978, p. 139)

No processo de organização da realidade por meio das unidades do léxico, o homem dá nomes às coisas existentes no mundo. Ao nominalizá-las, classifica-as de acordo com suas semelhanças e diferenças, conforme afirma Biderman (1998, p. 91-92). Se o conhecimento historicamente acumulado em determinada cultura é reconhecido no sistema léxico de cada língua, a categorização que fazemos das unidades lexicais implica a categorização da realidade que nos é apreendida. Da mesma forma, as mudanças em nossas concepções de mundo também são acompanhadas de transformações no sistema lexical. Segundo Cardoso (2018), o léxico cumpre essa função de acompanhar as mudanças da vida social, de forma a acomodá-las no sistema linguístico:

Sendo o léxico o conjunto organizado de signos para categorização e nomeação da realidade - mesmo com um limite impreciso -, é ele o responsável por associações de sentidos, resgate de valores, ampliação e reorganização dos significados. Por isso, o compósito léxico reflete as mudanças dos sistemas sociais e linguísticos em que residem os fatos culturais servidos pelos usos lexicais e os fatos da língua que são definidos pelos acontecimentos culturais (CARDOSO, 2018, p. 29-30)

Ainda que relacionadas às coisas do mundo, o léxico não se reifica nos objetos existentes da realidade, de modo a ganhar um valor idêntico às coisas que nomeia. O léxico cumpre o papel de intermediar o mundo por meio de categorias cognitivas (ANTUNES, 2012). Biderman (1998) metaforiza a

nomeação e classificação das palavras no sistema léxico como se fossem etiquetas que representam os objetos no mundo real:

As palavras podem ser consideradas como etiquetas para o processo de categorização. Por conseguinte, as palavras que constituem aquilo que seria o “dicionário” de uma língua natural são uma lista e uma amostragem das etiquetas de categorias naturais com que a espécie humana processa o conhecimento. (BIDERMAN, 1998, p. 88-89)

Antunes (2012) define o léxico como um repertório de palavras a serviço das necessidades de comunicação dos falantes, de modo a nos servir como uma “matéria-prima com que construímos nossas ações de linguagem” (ANTUNES, 2012, p. 27).

Vilela (1997) aponta que as unidades lexicais compartilhadas pelos falantes da mesma língua são categorias cognitivas que representam os conhecimentos de mundo desses falantes. O autor define o léxico em uma perspectiva cognitiva e comunicativa, ou seja, os falantes codificam os elementos extralinguísticos pelo léxico e servem-se desta codificação para interagir.

Embora o léxico componha vasto campo dos fatos da língua, faz-se necessário uma delimitação das palavras que são lexicais e aquelas que não são, ainda que haja imprecisões e indefinições para delimitar essa área de estudo, como nos diz Biderman (1978, p. 139).

Ullmann (1977) diferencia as categorias palavras-forma e palavras-pletas, em que as primeiras se referem às palavras dotadas de sentido extralinguístico, enquanto as segundas são as palavras que só adquirem sentido na organização gramatical das frases.

Análoga às palavras-pletas, na perspectiva de Ullmann, Martins (1997) identifica nos substantivos, adjetivos, advérbios derivados e verbos que exprimem ações e processos mentais as classes que comportam as palavras lexicais de uma língua.

Os substantivos, por serem responsáveis pela nomeação dos seres da realidade, estão abertos a novas entradas de palavras e empréstimos. É a

classe mais dinâmica das palavras por protagonizarem a organização das categorias cognitivas da realidade. Os adjetivos, mesmo apresentando dependência dos substantivos, modificam-nos com características que nos remetem à realidade extralinguística, podendo cumprir função sintática do próprio substantivo. Os advérbios de modo, por exprimirem circunstâncias das ações em um enunciado, cumprem função predicativa dos verbos de ação e possibilitam a transformação de adjetivos qualificadores em advérbios de modo, com a adição do sufixo -mente, conforme assinala Neves (2000). Por fim, os verbos que exprimem ação e pensamento referem-se à realidade, configurando-se como um item lexical.

Em relação aos aspectos formais, a extensão de um item lexical pode apresentar variações. Para Biderman (2005, p. 747): “O léxico de uma língua inclui unidades muito heterogêneas – desde monossílabos e vocábulos simples até sequências complexas formadas de vários vocábulos e mesmo frases inteiras como é o caso de muitas expressões idiomáticas e provérbios”.

Se consideramos a distinção entre léxico e gramática no escopo das classes de palavras – substantivos, adjetivos, verbos que expressam ações e pensamentos e advérbios adjetivados pertencem ao léxico; enquanto os pronomes, artigos e os demais conectivos se encontram na categoria das palavras gramaticais –, também o fazemos na distinção entre as palavras que têm seu significado no repositório do léxico de uma língua e aquelas que ganham sentido em uma sentença. Segundo Lyons (1987, p. 136):

Uma distinção óbvia a se traçar é aquela entre o significado das palavras - mais precisamente dos lexemas - e o das sentenças: entre significado lexical e significado de sentença. (...) há um consenso no sentido de que não se pode dar conta de um sem se dar conta do outro. O significado de uma sentença depende do significado de seus lexemas constituintes (...) e o significado de alguns, senão de todos, dependerá do significado da sentença em que aparecem (...) a estrutura gramatical das sentenças (...) também é relevante para a determinação de seu significado: portanto, devemos também recorrer ao significado gramatical como componente adicional do significado das sentenças.

Na mesma perspectiva, Ullmann (1977) contrasta o significado pertencente ao contexto verbal e ao contexto cultural, em que o primeiro diz

sobre o significado próprio da unidade lexical; e o segundo, que é gerado no contexto de comunicação.

Vilela (1997) aponta a necessidade da distinção entre léxico e vocabulário: o léxico é o conjunto geral das unidades de palavras fundamentais de uma língua, enquanto o vocabulário é o conjunto de palavras em contextos particulares de interação.

Para Antunes (2012), há uma diferenciação entre as palavras que são parte das unidades lexicais de uma língua e as ocorrências de palavras presentes em determinado texto, respectivamente, os lexemas e o vocábulo. Os *lexemas* compõem o sistema virtual do léxico em uma língua, os quais carregam significados potenciais que só adquirem sentido no uso da língua, sob forma de *vocábulo*, materializado em situações de interação.

Slama-Cazacu (*apud* MARTINS, 1997) atribui uma diferença entre significado e sentido das palavras. Se o significado corresponde aos possíveis conteúdos carregados em determinada unidade do léxico, o sentido é manifestado em situações reais de comunicação. Enquanto os significados estão generalizados em forma abstrata no sistema lexical, o sentido é a concretização de um sentido em particular adquirido na interação humana, dependente das condições de uso. Citamos a autora:

O significado existe na palavra pertencente ao léxico da língua, é a noção da palavra e contém latências para casos particulares; no mecanismo concreto da comunicação, a noção se individualiza, torna-se mais precisa pela indicação do caso particular, se enriquece, se completa, torna-se o sentido que a palavra adquire para uma certa pessoa que a emprega em uma situação específica, sentido que se amplia mais ainda pelos diversos elementos afetivos. O sentido é, pois, a realidade que aparece na prática da linguagem, como fato complexo e variável; o significado é uma parte necessária e muito importante dele, mas não é a única. (SLAMA-CAZACU *apud* MARTINS, 1997)

Ainda que as palavras possam apresentar uma gama de sentidos nos diferentes contextos de enunciação, não podemos afirmar que é apenas a situação de uso que define o sentido em uma palavra. De acordo com Martins (1997), o léxico é constituído por um núcleo de significados elementares, podendo ganhar sentidos variados dentro das possibilidades que esse núcleo

semântico permite. Leffa (2000) alerta sobre a insistência em delegar apenas ao contexto de uso o sentido das palavras, ignorando os significados preexistentes que o léxico carrega:

A ênfase no contexto pode também dar a ideia errada de que a palavra é uma embalagem vazia, desprovida de conteúdo, que assume a forma do contexto em que se encontra, como um camaleão que se enche de vento e muda de cor. A palavra não vai vazia ao texto. Pelo contrário, traz uma história de experiências que recolheu de outros textos em que participou (LEFFA, 2000, p. 23)

A distinção entre os significados possíveis no sistema abstrato da língua e o sentido adquirido em uma situação de interação expressam a dinamicidade do léxico, que pode expandir as suas fronteiras de significação ou reduzir a sua capacidade de acordo com a redução da manifestação de seu uso. Para Antunes (2012, p. 29),

O léxico (...) é aberto, inesgotável, constantemente renovável, não apenas porque surgem novas palavras, mas, também, pela dinâmica interna das palavras, que vão e vem, que desaparecem e reaparecem, que mantêm seus significados ou os mudam, de um lugar para o outro, de um tempo para o outro.

A dinamicidade do léxico, no entanto, não é fruto da entrada e saída de palavras em uma língua sem motivação humana. Os indivíduos são os responsáveis pela constante reformulação dos lexemas. Quando transformamos e recriamos as noções de mundo, também o fazemos no sistema lexical. Segundo Biderman (1978), “[...] o universo semântico se estrutura em torno de dois polos opostos: o indivíduo e a sociedade. Dessa tensão em movimento se origina o Léxico” (BIDERMAN, 1978, p. 139).

Atentar-se para a ação humana para e com a linguagem implica reconhecer o caráter discursivo do léxico, trazendo para o escopo da análise lexical a interação humana, o contexto de comunicação, os participantes, os efeitos de sentido, a variação dentro da língua, o espaço geográfico, os atos pragmáticos, etc. O estudo do léxico, bem como a análise dos recursos gramaticais, morfológicos, sintáticos e fonológicos, fica à disposição da interação humana na linguagem, evidenciando como os recursos da língua

fornece material para o agir do homem no mundo. Citamos Cardoso (2018, p. 44):

E justamente o fato de o léxico refletir as identidades sociais e as manifestações culturais que o faz passar sempre por muitas transformações. O léxico associa-se diretamente à memória; por isso, passa por inovações, renova-se, é um conjunto aberto, flexível e dinâmico e reflete todas as mudanças sociais, históricas, culturais. Utilizando o material linguístico de que dispõe, o enunciador faz, então, escolhas que variam de acordo com o gênero, o público, a situação da enunciação. Subjacentes às escolhas lexicais, estão as ideológicas, interesses políticos, visões de mundo. (CARDOSO, 2018, p. 44)

É na interseção entre a circulação das esferas discursivas e a ação do homem com e pela linguagem que as escolhas lexicais expressam com mais nitidez a individualidade do enunciador: “A expressão dos ‘sentidos’ de que falamos se completa pela expressão das intenções com que falamos. É nesse particular que a linguagem se define como um ‘fazer’, como um ‘agir’” (grifos da autora) (ANTUNES, 2012, p. 54). Cardoso (2018, p. 45) sublinha que as determinações de ordem social circunscrevem as escolhas lexicais do enunciador: “As escolhas lexicais são, portanto, delimitadas por momento histórico, lugar, idade, gênero, profissão, grau de instrução, status socioeconômico e muitos outros fatores”.

Neste sentido, compreender o fenômeno lexical na realidade e, em contexto de ensino, implica relacionar fatores linguísticos e extralinguísticos, relevando o contexto de uso para determinar os efeitos de sentido do léxico em sua integralidade. Na aplicação de uma sequência didática neste trabalho, consideramos o texto como atividade social, envolvendo o contexto de interação, os interlocutores, as escolhas linguísticas e os efeitos discursivo-pragmáticos. Consoante essa concepção, analisaremos as escolhas lexicais sob a perspectiva pluridimensional do léxico (RICHARDS, 1976; RIO-TORTO, 2006), considerando os aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmático-discursivos do léxico. Ao produzirem uma resenha crítica de uma canção, tendo a análise da escolha lexical como estratégia argumentativa, os estudantes poderão organizar o universo temático da canção, estabelecendo relações de sentido, valendo-se das diferentes dimensões do léxico para argumentar sobre a canção escolhida em uma

perspectiva contextualizada. Outro elemento importante na atribuição de sentido ao léxico é a expressividade, que será abordada na próxima seção.

2.2 Funções expressivas do léxico

Considerar o léxico em todas as dimensões discursivas – o contexto de uso, o gênero, os interlocutores, os interesses ideológicos, as escolhas lexicais e os efeitos de sentido do enunciado colocam a análise da linguagem atenta à sua totalidade. O gênero utilizado na atividade didática – as resenhas críticas de canções – impõe ao estudante olhar para mais uma dimensão do discurso: os efeitos emotivos das canções. A Estilística contribui para compreender a dimensão afetiva do discurso, cujas contribuições serão tratadas nesta seção.

Bally (1941) afirma que a Estilística se destina ao estudo das expressões afetivas e da sensibilidade no uso da linguagem. O autor, considerado o pioneiro dos estudos na área, ocupou-se de estudar a expressividade, que não estava no escopo da análise de seu mestre Saussure. O conteúdo expressivo, segundo Bally, é um acréscimo de sentido ao conteúdo linguístico.

Na linguística brasileira, Mattoso Câmara (1977) posiciona a Estilística como complementar à Gramática, já que esta analisa a linguagem como representação, enquanto aquela se preocupa com os modos de agir emotivamente sobre o outro. Para o professor, a Estilística debruça-se sobre a subjetividade do locutor, da expressividade e do desvio da norma.

Fiorin (2000) define o estilo como a particularidade presente nos enunciados, desde os mais elaborados até os que envolvem comunicação cotidiana. O linguista brasileiro coloca o estilo como traço da identidade de um autor, em um determinado tempo, com visões de mundo particulares.

Na perspectiva discursiva, de acordo com Bakhtin (2015), o estilo corresponde a “seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” (BAKHTIN, 2015, p. 261). Esses recursos, ainda que sujeitos à escolha individual dos falantes, são determinados pelo contexto de interação e pelo gênero do discurso em questão: “Todo estilo está indissoluvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do

discurso” (BAKHTIN, 2015, p. 265). O filósofo russo acrescenta: “A relação orgânica e indissolúvel do estilo se revela nitidamente também na questão dos estilos de linguagem” (BAKHTIN, 2015, p. 266). Compreender o estilo como integrante de uma série de componentes do enunciado significa rejeitar a ideia de que o estilo se origina apenas no enunciador.

Ainda que o campo artístico seja mais profícuo para enunciados que apresentam mais possibilidades de conteúdos expressivos, emotivos e subjetivos, a Estilística também se ocupa do estilo também em enunciados cotidianos: “Cabe à Estilística estudar as variedades, quer da língua falada, quer da língua escrita, adequadas às diferentes situações e próprias de diferentes classes sociais.” (MARTINS, 1997, p. 6). Para Cardoso (2018, p. 23): “A estilística preocupa-se com a(s) maneira(s) de exprimir o pensamento por meio da linguagem e tem como objeto de estudo a expressão linguística e, mais precisamente, o estilo”. No campo dos estudos da Estilística, os efeitos expressivos podem ocorrer no escopo do léxico, do som, da frase, da sintaxe e do enunciado, conforme nos diz Martins (1997).

Ao atravessar o olhar sobre a linguagem em diferentes campos, faz-se necessário beber de variadas fontes de estudo da língua para absorver o máximo de efeitos de sentido que a linguagem nos oferece. Considerando o contexto de ensino, em que uma série de fatores influencia no processo de aprendizagem, os alunos podem apontar efeitos de sentido da linguagem que saltam à escolha de um campo da linguagem em específico. Assim, focaremos a atuação da Estilística Lexical, mas beberemos da fonte da Fonologia, da Morfologia ou da Fraseologia, seguindo a perspectiva discursiva: “a estilística da palavra estabelece uma interface com a fonostilística (...). Estabelece ainda uma interface com a morfologia lexical, com a lexicologia, com a semântica e também com a gramática” (CARDOSO, 2008, p. 31).

Martins (1997) afirma que o objeto de estudo da estilística do léxico são os efeitos expressivos da palavra verbalizados no conteúdo semântico e morfológico e contextualizados no ambiente sintático e em situações de uso.

Lapa (1984) atenta-se para a força fantasiosa das palavras, que entram em contato conosco no mundo real e são capazes de nos arrastar para um

mundo de possibilidades de imagens, que criamos do contato com a realidade para a particularidade do imaginário de cada um.

Tanto na oralidade como na escrita, os efeitos expressivos podem estar presentes em recursos que o enunciador se vale para enfatizar alguma carga emotiva ao enunciado. Na oralidade, a tonalidade salientada em determinada palavra pode realçar os sentimentos daquele que enuncia. Na escrita, a influência expressiva das palavras também pode ser observada nos aspectos multimodais, em gêneros que são compostos por elementos verbais ou não-verbais que atribuem sentido estilístico às palavras, conforme evidencia Martins:

Os elementos emotivos que entram na constituição do sentido das palavras são de máximo interesse para a Estilística. A tonalidade afetiva de uma palavra pode ser inerente ao próprio significado ou pode resultar de um emprego particular, sendo perceptível no enunciado em razão do contexto, ou pela entoação (enunciado oral), ou por algum recurso gráfico, como aspas, grifo, maiúsculas/minúsculas, tipos de impressão, e outros (enunciado escrito) (MARTINS, 1997, p. 78-79).

A força expressiva das palavras pode ser tão intrínseca ao enunciado que o elemento emotivo pode confundir-se com o sentido expresso em uma situação de enunciação. Para Ullmann (1977), o teor expressivo é parte inseparável do significado atribuído, não sendo apenas um acessório ao conteúdo semântico de determinada palavra. Em uma obra literária, por exemplo, o autor nos diz que a força expressiva concentrada em um enunciado ou unidade lexical evoca o leitor ao ambiente literário em que o escritor deseja expressar, configurando um efeito criador das palavras.

Martins (1997) classifica a expressividade das palavras em quatro categorias: a) palavras de sentido afetivo; b) palavras que exprimem julgamento; c) sentido relacionado ao afixo; e d) palavras evocativas.

Segundo a autora, as palavras de significado afetivo são aquelas “cujo lexema exprime emoção, sentimento, um estado psíquico” (MARTINS, 1997, p. 79). São exemplos de lexemas desta categoria:

- *amor, amar, amoroso, amorosamente*
- *ódio, odiar, odioso, odiento, odiosamente*
- *triste, tristeza, tristemente, entristecer*

- *medo, medroso, medrosamente, amedrontar* (MARTINS, 1997, p. 79)

As palavras que exprimem julgamento são aquelas em que o enunciador posiciona-se emotivamente perante determinado tema, expressando-se por unidades lexicais carregadas de valoração positiva/negativa, valorizadoras/depreciativas e com sentido de bom/mau (MARTINS, 1997, p.79). São exemplos:

- *feio/bonito*
- *covarde/corajoso*
- *generoso/avaro*
- *delicado/grosseiro*
- *inteligente/estúpido*
- *gracioso/desenxabido* (MARTINS, 1997, p. 79)

As palavras categorizadas pelo sentido avaliativo relacionado a afixo evidenciam a interface da morfologia e do léxico na criação de efeito de sentido avaliativo expresso em situação real de interação. Martins (1997) enumera os exemplos:

- *política: politicagem, politiquice, politicalha*
- *gente: gentinha, gentalha, gentarada, gentama*
- *povo: povinho, povão, populaça, populacho, povilêu* (MARTINS, 1997, p. 79)

As palavras evocativas, para Martins (1997, p.80), “se deve[m] a associações provocadas pela sua origem ou pela variedade linguística a que pertencem”. As unidades lexicais que pertencem a esta categoria são os estrangeirismos, os indianismos, os arcaísmos, os regionalismos, os neologismos e as expressões de gíria.

Os estrangeirismos dizem sobre o teor expressivo que atribuímos às palavras lexicais com o intuito de nos referir aos aspectos culturais, psicológicos, biológicos e linguísticos de outros povos, principalmente aos traços que os distinguem de características do povo que o enunciador pertence. Segundo Martins (1997), o uso de estrangeirismo pode designar características exóticas, pela unidade lexical; e pela sonoridade, que nos remete a algum apontamento de valor, pelas unidades fonológicas.

Os indianismos e os arcaísmos remetem a evocação do passado brasileiro de duas formas. O primeiro está relacionado à literatura indianista brasileira, referindo-se aos povos originários de nossa terra. Geralmente, os indianismos buscam reivindicar um passado puro, ingênuo, voltado à natureza, representado pelo índio como o “bom selvagem” brasileiro. Além da escolha lexical desta natureza, a sonoridade das vogais abertas nessas palavras confere musicalidade em gêneros artístico-literários. Os arcaísmos também buscam retomar o passado, mas de forma solene ou pitoresca. Buscam representar características eruditas, reconstruindo um passado laudatório ou ironizando os exageros do saudosismo - principalmente daqueles de nossa herança portuguesa.

Os regionalismos exprimem as características particulares do nacionalismo brasileiro, apresentando os elementos que fazem parte de uma das regiões do país, criando um efeito expressivo de criação do universo cultural da região em questão. Com valoração positiva, o uso de um regionalismo pode evocar orgulho e pertencimento a uma determinada região do país; com atribuição negativa, o regionalismo pode criar efeito de sátira e marcar posição contrária a características de outra região.

Os neologismos são a materialização da criação lexical em uma língua. Se, por um lado, pode haver processos de deslexicação, ou seja, o desuso de um item lexical; por outro, novas entradas lexicais surgem de acordo com a dinâmica de mudanças em nossas concepções de mundo, acompanhadas de inovações no acervo do léxico (ALVES, 2004).

A gíria é um marcador lexical de determinado grupo social em oposição a outros. Em maior ou menor grau, busca apresentar uma negação aos valores de outro grupo social. Para Preti (2003), a gíria é “um instrumento de agressividade no léxico (...) mais ligada à linguagem dos grupos socialmente menos favorecidos ou de oposição a um contexto social” (PRETI, 2013, p. 1). As canções, por poderem expressar valores de um grupo social, podem ser um vasto campo de presença de gírias.

Outro aspecto da língua prolífico à expressividade no léxico são as metáforas e as metonímias. Segundo Martins (1997, p. 96), “a metáfora é o emprego de um significante com um significado secundário ou a aproximação de dois ou mais significantes, nos dois casos, os significados associados por semelhança, contiguidade, inclusão”. Dentre as possibilidades de sentido que uma metáfora pode produzir, o efeito estilístico mora no exagero, na exaltação ou na ironia (MARTINS, 1997), resultado da relação estabelecida entre os termos relacionados, bem como da escolha lexical. Nas metonímias, em especial nas sinédoques, o teor expressivo pode ocorrer na ênfase dada na escolha lexical que representa uma parte em relação ao todo.

Elencamos aspectos expressivos do léxico que podem ser observados pela Estilística Léxica, que enfatiza a emotividade, a subjetividade e a sensibilidade. Atentar-se à expressividade do léxico em uma canção possibilita ao aluno explorar o âmbito subjetivo construído em toda a dimensão do gênero. Considerando o alto nível de subjetividade da canção, é possível percorrer a expressividade do léxico conjugado com o ritmo e a melodia, no efeito pragmático-discursivo sobre os enunciatários e na intencionalidade do enunciador em sua escolha lexical. Passaremos à abordagem das relações semânticas e dos campos léxico-semânticos na seção a seguir.

2.3 Relações semânticas e campos léxico-semânticos

Antunes (2012) afirma que uma diferença do campo de estudo do léxico em relação a outras áreas de estudo da língua, como a fonologia, morfologia e a sintaxe, é a inesgotabilidade dos itens lexicais. Se a linguagem é dinâmica e está em constante renovação conforme as mudanças da vida social, muito se deve ao léxico por apresentar tal dinamicidade. Em meio a este universo de unidades lexicais e significados, o que garante a sistematicidade das categorias do léxico são as relações semânticas estabelecidas entre eles: “As relações semânticas são noções que descrevem esquemas relacionais do sistema de representação de que nos servimos para dar forma à ‘realidade’” (FRANCHI; NEGRÃO; MÜLLER, 2006, p. 63) (grifo dos autores).

Uma relação semântica que duas ou mais unidades lexicais podem estabelecer é a sinonímia. Para Ullmann (1977), ainda que palavras diferentes possam estar relacionadas a sentidos semelhantes, não há sinônimos perfeitos, ou seja, a mudança lexical também configura uma distinção, mais ou menos leve, do sentido entre uma e outra. Lyons (1979) evidencia o contexto de uso como fator preponderante para a distinção dos sentidos entre os sinônimos, de modo que cada contexto pode atribuir diferentes sentidos para palavras sinônimas. Ilari e Geraldi (1985, p. 43) resumem os sinônimos como identidade de significação. No entanto, os autores apontam problemas nesta afirmação, estabelecendo um corolário para identificar sinônimos nas seguintes proposições:

- (a) Para que duas palavras sejam sinônimas, não basta que tenham a mesma extensão;
- b) Para que duas palavras sejam sinônimas é preciso que façam, em todos os seus empregos, a mesma contribuição ao sentido da frase;
- c) Duas palavras são sinônimas sempre que podem ser substituídas no contexto de qualquer frase sem que a frase passe de falsa a verdadeira e vice-versa;
- d) A sinonímia de palavras depende do contexto em que são empregadas;
- e) Palavras presumivelmente sinônimas sofrem sempre algum tipo de especialização, de sentido ou de uso. (ILARI; GERALDI, 1985)

A hiponímia está relacionada ao grau de classificação dos seres que compartilham determinado sentido entre si, geralmente parte da mesma categoria, do mais geral ao particular. Para Ilari e Geraldi (1985, p. 52): “A relação hiponímica é aquela que intercorre entre expressões com sentido mais específico e expressões genéricas”.

Em relação à antonímia, Ilari e Geraldi (1985) buscam ir além da oposição e negação de sentido do outro termo, alegando que é comum não haver casos de oposição estrita entre os termos. Para tanto, os autores sublinham dois fatores que implicam a antonímia: a) as oposições nem sempre

cabem em todos os contextos; b) há diferentes interpretações entre termos opostos, por exemplo, nos paradoxos.

A ambiguidade e a polissemia são casos de relações semânticas entre os termos de um enunciado. Palavras homônimas geram duplicidades de sentido, o que obriga o enunciatário a recorrer a mais recursos para compreender o enunciado, principalmente no contexto artístico. Identificar um caso de ambiguidade e polissemia em uma canção implica considerar o conteúdo temático, a combinação do tom de voz do cantor com o ritmo da música, as intenções do enunciador, etc.

As relações semânticas estabelecidas no léxico constituem traços de maior ou menor semelhança entre as unidades lexicais e as categorias cognitivas que elas representam. Uma forma de organizar um campo de palavras que compartilham traços semelhantes entre si são os campos semânticos. Segundo Ullmann (1977, p. 522-523):

Um campo semântico não reflete apenas as ideias, os valores e as perspectivas da sociedade contemporânea; cristaliza-as e perpetua-as também; transmite às gerações vindouras uma análise já elaborada da experiência através da qual será visto o mundo, até que a análise se torne tão palpavelmente inadequada e antiquada que todo o campo tenha que ser refeito.

A definição de Ullmann aponta para a importância dos campos semânticos como uma metáfora à organização do pensamento humano, como também assinala Biderman (1978). Ilari (2002, p. 39) define o campo lexical como uma categoria de experiências humanas:

Os nomes das cores, por exemplo, que se referem a um tipo particular de experiência visual ou os nomes dos animais, que organizam parte de nossa experiência dos seres vivos, constituem campos lexicais.

Já no âmbito da classificação dos campos semânticos, Finegan (2013) classifica-os de acordo com as características em comum de palavras com afinidade semântica identificável. A relação estabelecida entre essas palavras pode ser de: a) Hiponímia; b). Metonímia: Relações parte/todo; c) Sinonímia d) Antonímia; e) Oposição; f). Polissemia e Homonímia; g) Metáfora.

Genouvrier e Peytard (*apud* FERREIRA, 2009) diferenciam campo lexical e campo semântico como diferentes formas de organização das redes de palavras associadas. Sendo assim, os campos léxicos organizam um conjunto de palavras que designam parte de um objeto ou de uma noção, enquanto o campo semântico organiza as possibilidades de sentido que uma palavra pode carregar.

Lopes e Rio-Torto (*apud* CARDOSO, 2018, p. 34) delimitam o campo semântico pelo léxico - campos léxico-semânticos - de acordo com as classes de palavras a que eles pertencem, pelas possíveis significações em comum e pela hierarquia que uma unidade lexical estabelece em relação a outra, como nas relações de hiponímia.

Neste trabalho, no intuito de que os estudantes percebam que o estabelecimento de um campo semântico organiza o discurso de uma canção, delegaremos à própria canção os limites e as possibilidades de organização do campo léxico-semântico, sem nos deter a uma definição classificatória que delimita qual palavra pode pertencer ao campo. Citamos Cardoso (2018, p. 126-127):

Em um campo léxico-semântico, as relações entre as palavras não precisam ser hierárquicas, o que se verifica apenas entre hiperônimo e hipônimo. Os co-hipônimos estabelecem relações de similaridade entre si. Em muitos campos léxico-semânticos, há exemplares mais ou menos prototípicos, mais ou menos representativos. O campo semântico é uma seção do universo lexical na qual determinada face da experiência humana está organizada por meio de um número de vocábulos, e cada um desses vocábulos contribui para a delimitação do outro. Portanto, cada esfera da experiência organizada do homem resulta em um campo, e cada pessoa organiza as ideias e o pensamento de uma maneira.

No ensino do léxico, o trabalho com os campos léxico-semânticos é uma estratégia privilegiada para que os alunos percebam de forma mais concreta a organização das visões de mundo de cada um, expressa pelas unidades lexicais.

2.4 Considerações sobre o ensino do léxico

Os currículos que orientam o ensino de língua portuguesa têm relegado ao léxico um espaço marginalizado nos planejamentos curriculares e nos materiais didáticos. Antunes (2012) explora o quadro do ensino do léxico, sintetizando a forma de como o léxico é apresentado nos materiais didáticos:

Na maioria dos livros didáticos, sobretudo os do ensino fundamental, o estudo do léxico fica reduzido a um capítulo em que são abordados os processos de 'formação de palavras', com a especificação de cada um desses processos, acrescida de exemplos e de exercícios finais de análises de palavras (ANTUNES, 2012, p. 20-21)

Nesse processo de estudar o léxico pela formação de palavras, os exercícios geralmente apresentam maneiras de como formar palavras por afixos, sem justificativa para a escolha de determinada formação. Semelhante ao simplismo do ensino morfológico tem sido o ensino do significado das palavras, reduzido apenas a verificação da sinonímia: "Em geral, as atividades com que o vocabulário é explorado se limitam a seu significado básico, aquele que, exatamente por ser básico, serve ao maior número de aplicações" (ANTUNES, 2012, p. 22). Além do conteúdo, a autora também critica a forma dos exercícios que focam o léxico, em que raramente há uma situação real de uso da linguagem. O estudo das palavras fica alheio à realidade, sendo postos em listas que autorizam apenas um significado para cada unidade lexical ou em frases descontextualizadas que nada têm a dizer sobre os efeitos que as palavras podem surtir em situações de uso. Citamos Antunes (2009, p. 141):

Na sala de aula, as atividades com o léxico têm se limitado (com poucas exceções) à apresentação de glossários, a exercícios simplistas de substituição de palavras por sinônimos, quase sempre em pares de frases ou numa perspectiva descontextualizada (frases retiradas de textos sob a forma de unidades autônomas).

Gil (2019) critica o histórico do ensino do léxico em nossa educação básica, apontando que apenas o aspecto semântico é ensinado na apresentação de um lexema novo, de forma a convencer o estudante que uma palavra tem apenas um correspondente possível:

Em uma longa tradição de ensino do léxico, privilegiou-se o aspecto semântico da unidade lexical, reduzido, na maioria das

vezes, ao princípio da equivalência lexical, base da prática de se transmitir aos estudantes um significado único e absoluto de determinada unidade considerada desconhecida. (GIL, p. 46, 2019)

É possível perceber que a tradição do ensino lexical no Brasil sofre um afunilamento dos conhecimentos necessários para que o aluno entenda as múltiplas relações que o léxico firma em nossa vida social: retira-se da linguagem a dimensão pragmático-discursiva no estudo dos textos; estes por sua vez, não são explorados em sua totalidade, sobrando apenas frases descontextualizadas. Das frases, seus componentes são fragmentados de forma autônoma, desconsiderando a interdependência sintática e semântica. Há também uma fratura na relação morfológica e lexical. No estudo do léxico, o aluno é apresentado a apenas um parassinônimo. Essa lógica de afunilar não só ensino do léxico, mas todo o ensino de língua materna, corrobora um quadro de incapacidade de ensinar os efeitos da linguagem em sua totalidade, sobrando ao aluno apenas um resíduo do léxico, alienado do seu uso na realidade.

Leffa (2000) contrasta a importância dada ao léxico no ensino de língua estrangeira, em comparação com o ensino de língua materna. O autor argumenta que tal escolha é justificada pela importância da aquisição lexical no aprendizado da segunda língua, de modo que a quantidade de palavras conhecidas reflete o domínio que o falante tem da língua.

De fato, o léxico goza de prestígio no ensino de língua estrangeira, de tal maneira que há uma corrente pedagógica que tem no léxico o principal aspecto da aprendizagem: *lexical approach*. Lewis (1993) compreende que o léxico é a base da linguagem, de sorte que este deve ter a centralidade nos programas de ensino. Nessa abordagem, entende-se que a linguagem é feita de combinações de palavras ou expressões que ganham sentido se agrupadas em um mesmo sintagma (por exemplo, os verbos frasais). Neste modelo, não é o léxico que é um componente do ensino gramatical, mas os sentidos do texto veiculados pelo léxico que determinam a função dos itens gramaticais. De acordo com o autor, a linguagem consiste de unidades lexicais gramaticalizadas, e não uma gramática lexicalizada (LEWIS, 1993).

Outro aspecto que aponta o benefício de priorizar o léxico no ensino de línguas é a inesgotabilidade do acervo lexical em uma língua, o que expande as possibilidades de aprendizagem da língua em estudo. No que tange à aquisição da linguagem e ao ensino, o autor afirma que é na adolescência que sabemos empregar com proficiência os itens fonológicos, sintáticos e morfológicos, enquanto a aprendizagem lexical acontece por toda a vida.

Considerando o quadro do ensino léxico exposto acima, bem como as potencialidades que podem ser exploradas para responder às demandas postas para um ensino satisfatório, elencamos contribuições que nortearão o ensino do léxico na sequência de atividades didáticas neste trabalho.

Leffa (2000) sugere três atitudes que precisam ser tomadas para que o desenvolvimento do léxico em uma língua ocorra de modo adequado e suficiente: “(1) seleção do vocabulário a ser aprendido; (2) seleção dos textos a serem usados; e (3) seleção das estratégias a serem empregadas.” (LEFFA, 2000, p. 41), ressaltando a importância do texto para o ensino vocabular.

Além da seleção do material linguístico, o professor adverte sobre sete conhecimentos que são cruciais para a aquisição lexical, utilizando o exemplo da unidade lexical *pedra* em funcionamento. Citamos:

1. é uma palavra comum na língua portuguesa com grande probabilidade de ocorrência, tanto na fala como na escrita, ao contrário, por exemplo, da palavra *jaspe*, que ele sabe que tem uma frequência menor;
2. tem alta colocabilidade com a palavra dura, por exemplo, e também forma compostos como *pedra de toque*, *pedra de amolar*, etc.;
3. tem limitações de registro em algumas de suas acepções (num texto acadêmico não se descreveria um aluno como uma *pedra*);
4. tem derivações e flexões como *pedrada*, *pedregoso*, *pedreira*, etc.;
5. é um substantivo feminino e não um verbo (um falante de língua portuguesa nunca dirá “o *pedra* é dura”);
6. tem relações paradigmáticas com *diamante*, *rubi*, *opala*, *safira*, *esmeralda*, etc.;

7. tem, além do valor denotativo, baseado em suas propriedades físicas de dureza e solidez, diversos valores conotativos (coração de pedra, etc.). (LEFFA, 2000, p. 33)

O autor analisa o processo de aprendizagem lexical dos alunos, que corresponde a três dimensões de desenvolvimento da aquisição do léxico: a dimensão da quantidade, da profundidade e da produtividade (LEFFA, 2000). A dimensão da quantidade refere-se à competência lexical do falante, ou seja, o número de unidades lexicais que está presente em seu repositório. A dimensão da profundidade diz sobre a capacidade de relacionar os itens lexicais, de modo a combiná-los em uma sequência dotada de sentido. A dimensão da produtividade concerne à capacidade de mobilizar as unidades lexicais adequadas para determinado contexto de uso, relacionada a saber empregar o léxico.

De fato, essas três dimensões apontam para uma compreensão importante sobre o aprendizado lexical: não basta ensinar uma determinada quantidade de palavras para que os alunos decorem, sendo necessário considerar fatores que incidem sobre a significação das palavras, de modo a aprimorar a competência lexical dos alunos.

Richards (1976) coloca em discussão o papel do vocabulário nos programas de ensino de línguas, elencando oito aspectos que incidem sobre a competência lexical dos falantes, que servem como diretrizes para o ensino do léxico. Pressupondo a inesgotabilidade da aquisição do léxico, Gil (2019, p.47) traduz sete desses aspectos:

a) a probabilidade de sua ocorrência na fala e na escrita e o tipo de unidades do léxico que costumam andar acompanhadas; b) as limitações impostas no uso de acordo com a variação de função e de situação; c) o comportamento sintático associado a determinada unidade; d) a sua forma e estrutura de base e suas derivações; e) as suas relações associativas no nível do paradigma; f) o seu valor semântico; g) os diferentes significados associados à unidade lexical.

Simões e Rei (2015) sugerem uma abordagem didática icônico-funcional para sanar problemas de incompreensão leitora e, conseqüentemente, de escolhas inoportunas de unidades lexicais na produção de texto. Para os autores, dois fatores auxiliam na compreensão e seleção de unidades lexicais

adequadas para a escrita: a) atentar-se aos propósitos comunicativos da interação verbal; e b) observar o léxico como pistas icônicas da tessitura textual, que apontam para a construção ideacional do texto e dos posicionamentos ideológicos do enunciador presente no texto.

O papel do léxico na construção do texto também é apontado por Antunes (2005), relevando a função do léxico na coesão e coerência do texto. De acordo com a autora, as unidades lexicais não constituem apenas palavras carregadas de sentido em conjunto no texto, mas constroem a textualidade à medida que conectam os fios necessários para estabelecer a unidade temática do texto: Segundo a autora:

Constituem, junto aos recursos gramaticais, marcas que indicam sobre que tema se fala, e pistas de como estendemos esse tema a subtemas próximos e afins. São, portanto, mais do que palavras com significados. Entram na arquitetura, na construção do texto, nos recursos mesmos de como lhe dar forma e existência. (ANTUNES, 2005, p. 170-171)

Se o léxico também cumpre papel de firmar coesão ou coerência na construção textual, só é possível devido ao estabelecimento de uma unidade temática do texto. Tal unidade é constituída de palavras que apontam para significados de campo semântico comum, criando uma rede de significados inter-relacionados. Antunes (2005) destaca a associação semântica do léxico para possibilitar a coesão do texto. Citamos a autora: “O procedimento da associação semântica entre palavras constitui, mais propriamente, a chamada coesão lexical do texto, pois atinge as relações semânticas (as relações de significado) que se criam entre as unidades do léxico” (ANTUNES, 2005, p. 125).

Além da função textual, os campos semânticos podem cumprir papel de orientar a compreensão dos efeitos de sentido do léxico no texto, bem como de selecionar a escolha lexical adequada na produção. Gil (2005) apresenta uma proposta de ensino de vocabulário em letras de músicas, valendo-se da estratégia dos campos semânticos no enfoque lexical. Segundo a autora, o levantamento dos campos semânticos auxilia a compreender as visões de mundo do autor presente na letra, assim como ajuda a selecionar as unidades lexicais em algumas tarefas. Em sua proposta, os itens lexicais em um campo

semântico servem como referência para parafrasear parte da letra estudada e selecionar parassinônimos do léxico selecionado.

Antunes (2012) apresenta uma abordagem textual-discursiva do léxico, utilizando-se dos componentes verbais para compreender o texto na dimensão discursiva. A autora propõe um programa de estudo da língua no campo do léxico voltado: a) para ação discursiva; b) para o ensino do vocabulário; c) para os diferentes níveis de letramento; d) para a ampliação lexical; e) para orientar o emprego adequado das palavras.

Na perspectiva da ação discursiva, a clareza, a fluência e a variação vocabular podem ser exploradas para a adequação ao gênero ensinado, e sobre as relações semânticas estabelecidas entre as unidades lexicais do texto (sinonímia, antonímia, hiperonímia, paronímia e homonímia) (ANTUNES, 2012, p. 154).

No ensino do vocabulário, é necessário considerar o léxico como unidade do texto, explorando a associação semântica entre as palavras, selecionando-as para construir o texto de maneira coesa e coerente e identificar a alteração de sentido que cada palavra apresenta.

Em relação aos diferentes níveis de letramento, os gêneros virtuais emergentes podem ser apresentados aos alunos como forma de incluí-los nos diferentes letramentos da esfera digital.

Para a ampliação lexical, a variação, os registros formais e informais da língua, as especificidades da modalidade textual, as formas de demonstrar polidez e transgressão, as formações por derivação e composição, os neologismos, a polissemia, as figuras de linguagem e a dimensão pragmática da língua podem ser ensinados como forma de aprimorar a competência lexical dos alunos.

Para que tal proposta seja cumprida, a autora ressalta a importância da escolha de textos que estejam à altura de tal demanda; Deve-se considerar a temática, o propósito de comunicação, o gênero, o suporte, o interlocutor, a multimodalidade, os interlocutores, o nível de formalidade e a complexidade

linguística que seja representativa em seu material linguístico, de acordo com os objetivos de estudo da língua (ANTUNES, 2012, p. 160-161).

Por fim, uma abordagem léxico-discursiva da linguagem aponta para a necessidade de considerar diferentes dimensões do léxico na linguagem e na vida. Gil (2019) defende um plano de estudo do léxico que abrange a gramática, a semântica e o discurso, configurando uma abordagem *pluridimensional do ensino do léxico*, de tal maneira que as unidades gramaticais e os significados (ou sentidos) atribuídos ao léxico estão a serviço da ação discursiva. Da mesma forma, o discurso só é possível quando o enunciador mobiliza itens gramaticais e confere efeitos de sentido com recursos da língua.

Neste trabalho, uma sequência de atividades em três eixos justifica-se por relacionar os estudos do texto e da argumentação com os estudos do léxico em uma perspectiva que coloque o ensino em favor da ação discursiva, que se materializa pelos recursos da língua. A escolha por trabalhar a escuta de canções e a leitura e escrita de resenhas críticas responde à representatividade linguística oferecida aos alunos, com vasta possibilidade de observar os efeitos de sentido, conforme defendem Antunes (2012) e Leffa (2000). Para o estudo das escolhas lexicais nas canções, os alunos são convidados a refletir as sensações do enunciatário ao apreciar a canção; as unidades lexicais que representam essas sensações e os possíveis efeitos de sentido que podem ser apontados; o comportamento sintático-semântico da unidade lexical, em uma perspectiva pluridimensional do léxico no ensino, seguindo a proposta de Richards (1976). A resenha crítica, por ser um gênero de natureza argumentativa, possibilita ao aluno desenvolver sua compreensão das escolhas lexicais da canção, com o levantamento dos campos léxico-semânticos, explorando o universo temático da canção, consoante a proposta de Gil (2005). A sequência de atividades que responderá a estas questões colocadas sobre o ensino do léxico será apresentada no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III – PROPOSTA DE APLICAÇÃO: O PLANO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

Neste capítulo, abordaremos os aspectos teórico-metodológicos desta aplicação da sequência de atividades didáticas. A justificativa a respeito da escolha dos textos e comportamento didático no momento da interação com os alunos será detalhada no próximo capítulo, em que se apresentará a aplicação feita em aula, como forma de desenvolver uma reflexão sobre escolhas lexicais. Neste capítulo, focamos nas orientações teóricas e nos enunciados escolhidos para estruturar a atividade. Dividiremos este capítulo de acordo com as etapas da sequência didática, informando quais atividades serão propostas em cada aula.

3.1 Fases da sequência didática

Para a estruturação desta proposta, foram necessários procedimentos pedagógicos que fomentam a progressão das atividades em etapas, permitindo o aprendizado do aluno no domínio do gênero textual para seu uso na esfera de comunicação escolar, e que estão orientados para desenvolver uma estratégia de argumentação na análise da escolha lexical na letra da canção. Para tanto, este trabalho tem como aporte metodológico para a construção da sequência de atividades algumas etapas da proposta de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Para os autores, sequência didática é definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

A escolha de alguns pontos deste método justifica-se por atender às demandas que os alunos têm para se apropriarem, em etapas, dos traços composicionais do gênero. Assim, a sequência didática tem como objetivo “ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, p. 83) (grifo dos autores).

No objetivo de auxiliar o aluno no domínio do gênero na produção da resenha crítica, a proposta de sequência didática está alinhada a algumas exigências do ensino de expressão oral e escrita na escola, que deve:

- permitir o ensino da oralidade e da escrita, a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado;
- propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória;
- centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita;
- ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino;
- favorecer a elaboração de projetos de classe (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 81-82).

Com base nas premissas acima e nos objetivos do escopo do trabalho, as ações que melhor estão de acordo com a mediação do professor na sequência são: vislumbrar a totalidade do trabalho no andamento de cada etapa; trazer propostas de atividades que contemplem as recorrências dos traços linguísticos do mesmo gênero, de forma a auxiliar o aluno na capacidade de generalização; e oferecer possibilidades de o aluno reconhecer traços do gênero em outros contextos. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly, é exigido do professor:

- Analisar as produções dos alunos em função dos objetivos da sequência e das características do gênero;
- Escolher as atividades indispensáveis para a realização da continuidade da sequência;
- Prever e elaborar, para os casos de insucesso, um trabalho mais profundo e intervenções diferenciadas no que diz respeito às dimensões mais problemáticas. (2004, p. 94)

Por fim, em relação aos procedimentos utilizados para compor a sequência didática, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem um esquema em quatro fases: apresentação da situação, a primeira produção, os módulos e a produção final. Desse esquema, para a aplicação desta proposta de atividades, optamos por suprimir a fase *primeira produção* devido ao ineditismo da presença do gênero resenha crítica no currículo escolar, isto é, por ser a

primeira vez que alunos têm contato com este gênero em nível de escolarização. Assim, os objetivos desta etapa esvaziam-se em sua finalidade, já que os alunos, de acordo com o currículo estabelecido, não tiveram contato anterior com o gênero.

A razão da produção inicial é verificar os conhecimentos que os alunos trazem de traços do gênero em sua produção inicial. Dessa forma, o professor pode estabelecer diferentes pontos de partida na próxima etapa da sequência didática, evitando a redundância em ensinar ao aluno aquilo que ele já sabe. De acordo com os autores:

Para os alunos, a realização de um texto oral ou escrito concretiza os dados na apresentação da situação e esclarece, portanto, quanto ao gênero abordado na sequência didática. Ao mesmo tempo, isso lhes permite descobrir o que já sabem fazer e conscientizar-se dos problemas que eles mesmos, ou outros alunos, encontram.

[...]

Para o professor, essas primeiras produções (...) constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de cada turma (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 86-87)

Em nossa avaliação, ainda que alguns alunos possam desenvolver um texto que traga material de diagnóstico ao professor, sendo útil para o desenvolvimento de outras atividades didáticas, optamos por recorrer a mais aulas na etapa *módulos*. A escolha por essa supressão também é uma forma de evitar que tais problemas de escrita apareçam antes de o aluno ter a oportunidade de ser apresentado ao ensino dos componentes do texto.

3.2 Apresentação da situação

Na apresentação da situação, é crucial haver clareza na introdução da proposta do trabalho em aula, de modo que os alunos estejam cientes de suas tarefas e do que será necessário para atingir suas metas.

Aula 1: Apresentação da proposta

Para início de trabalho, o professor abre a conversa trazendo as atividades na rádio escolar como forma de atrelar as práticas de vivência no contexto da escola ao plano de aula. Para exemplificar a relação existente entre o projeto da rádio e o ensino de língua portuguesa, os estudantes são informados de que existem textos que se destinam à avaliação e recomendação de alguma canção, disco, concerto, livro ou filme. Se algum aluno demonstrar conhecer o gênero resenha crítica, poderá trazer sua contribuição, descrevendo o texto, áudio ou vídeo acessado, aproximando a turma do gênero.

Após a contextualização das atividades da rádio, o professor informa aos alunos que o trabalho final será a produção de uma resenha crítica de canções, de modo que cada estudante fará a sua, dentro de uma seleção de músicas. Assim, será possível relacionar as partes da atividade à totalidade da proposta. O primeiro passo é convidá-los a escutarem a canção *Os argonautas*, de Caetano Veloso e a responderem quatro perguntas introdutórias para trazê-los à temática e aos componentes pertencentes ao gênero: “Do que trata esta canção?”; “Qual o ritmo predominante nela?”; “Que instrumentos foram utilizados?”; “O que o refrão diz sobre o tema da canção”.

3.3 Os módulos

Os módulos representam as atividades que focam a abordagem epilinguística do texto. Nessa etapa, a leitura, estruturação do gênero resenha crítica e a análise da escolha lexical da letra da canção e da progressão argumentativa centralizam as atenções dos alunos e do professor.

Aulas 2, 3 e 4: Módulo 1 - Apresentação e análise do gênero resenha crítica

A apresentação da resenha crítica será feita de maneira expositiva. O professor apresenta o gênero por meio de dois textos, explicando a estrutura dos elementos que constituem cada texto apresentado, expondo um modelo de estruturação que contém:

- a) Parágrafo inicial: a apresentação do objeto de análise, informando título da canção, autor, estilo musical e ano de publicação e uma breve síntese da obra.
- b) Segundo parágrafo: a indicação do tema, as referências que a canção faz com outras representações artísticas, políticas, culturais, etc. e a utilização dos instrumentos marcantes na obra.
- c) Terceiro parágrafo: o desenvolvimento da análise das escolhas lexicais, de acordo com as relações metafóricas, com a combinação da letra/melodia e com os campos léxico-semânticos, explicando a relação entre o léxico, o tema e o efeito de sentido sugerido pela letra.
- d) Parágrafo final: a avaliação do autor da resenha sobre a canção analisada, justificando seu posicionamento a respeito de suas qualidades.

As perguntas que norteiam a compreensão de cada parágrafo são:

“Sobre o que trata este trecho?”

“Que palavra(s) indicam o objetivo deste trecho?”

Aulas 5 e 6: Módulo 2 - Seleção das canções a serem resenhadas e organização dos grupos de discussão

Nessa etapa, os alunos selecionam as canções a serem resenhadas e são organizados em grupos para dialogarem sobre suas escolhas. Este momento é dividido em três partes: seleção das canções e socialização das ideias, na quinta aula; e breve análise de cada canção discutida coletivamente, na sexta aula.

No primeiro momento, folhas impressas com as letras das canções são posicionadas em todos os espaços da sala, para que os estudantes possam circular pelo ambiente, conversar entre si sobre as canções dispostas e escolher uma para a resenha. Após a seleção, a sala será organizada em grupos separados de acordo com os três temas presentes nas canções: amor incompreendido, crítica social/política e brasilidade. Seguindo a formação dos grupos, o professor fará algumas perguntas para iniciar a discussão sobre as canções que serão resenhadas, como forma de o estudante apropriar-se da sequência de atividades:

“Qual é o assunto da canção que você escolheu?”

“Que parte da canção chamou mais sua atenção? Compartilhe com seus colegas”

“Como o enunciador da canção se posiciona perante o assunto da canção?”

“Que parte da letra da canção justifica sua resposta?”

Aula 7: Módulo 3 - Reflexão sobre a canção: Questionário orientador da análise lexical e produção textual inicial

Essa etapa destina-se à orientação para a análise lexical das canções, bem como para a produção textual inicial dos alunos, cabendo ao professor levar o aluno a justificar suas respostas em trechos retirados da letra da canção.

A justificativa para a escolha de um questionário para orientar os alunos no desenvolvimento da análise das canções, de acordo com seu campo léxico-semântico, é definida pela necessidade de introduzir um modo de organizar o discurso de ordem argumentativa, o que configura uma especificidade desta tarefa, havendo a necessidade de orientações mais estritas na progressão didática. O questionário, por ser um gênero familiarizado na prática escolar e, conseqüentemente, na vida do aluno, cumpre este papel na ajuda à progressão argumentativa, bem como oferece material concreto para que o aluno desenvolva seu trabalho em fase inicial. Na fase *módulo*, descrita pelos autores acima, uma das formas de trabalhar o manuseio do texto do aluno envolve “as tarefas simplificadas de produção de texto” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 89), que consiste em delimitar o trabalho em partes para que o aluno percorra um caminho que facilite seu entendimento da tarefa. Assim, o questionário será feito com as seguintes perguntas:

1. Qual é o tema geral da letra da canção?
2. Quais palavras/expressões presentes na letra dizem sobre o tema?

3. Em que circunstância o enunciador se encontra? Que partes da letra justifica tal situação?
4. Que sensações o ouvinte desta música pode ter quando a escuta? Que palavra(s) representa(m) tais sensações?

As respostas direcionam o aluno a cumprir a progressão argumentativa do texto. Observamos que cada pergunta exige um comportamento explicativo do aluno em suas respostas, o que possibilita o desenvolvimento do texto na ordem do dissertar.

Em relação ao aspecto lexical, as perguntas 1 e 2 orientam os estudantes na delimitação de um tema, como forma de estabelecer justificativa e coerência a partir da materialidade apresentada no texto.

As perguntas 3 e 4, da mesma forma, orientam a resposta dos alunos na perspectiva pragmática da linguagem: na análise do léxico relacionada aos efeitos que as palavras sugerem ao leitor e ao sentido dado de acordo com o texto e o tema estabelecido.

Assim, as respostas preparam o estudante para o momento da produção final e ajudam o aluno a organizar cada parte do texto argumentativo.

Aula 8: Módulo 4 - Estruturação do gênero resenha crítica

Nessa etapa, a estruturação do gênero resenha crítica é apresentada aos estudantes como forma de sistematizar as possibilidades de construção do texto, retomando os componentes aprendidos nas leituras feitas nas primeiras aulas. O professor fará a exposição de dois ou mais caminhos que o aluno pode seguir na escrita de sua resenha crítica, conforme os itens abaixo:

- Introdução: apresentação/síntese da obra:
 - i) A música [nome da canção] é cantada por [nome do artista], parte do álbum [nome do álbum], publicada em [data de publicação], sendo [síntese da avaliação sobre a obra].
 - ii) [nome do artista] divulgou por seu [veículo de comunicação/disco] a obra-prima/o fiasco/a medíocre [nome da canção], uma de

suas melhores canções/que não foi uma de suas melhores canções, lançada em [data de publicação].

- iii) Em [data de publicação], [nome do artista] divulgou [nome da canção], que (não) promete ser uma das mais tocadas nos [bares/rádios/ restaurantes/aplicativos de música.]

A escolha por uma dessas construções indica em qual elemento o parágrafo está topicalizado: em i) na canção; ii) no artista; e iii) na contemporaneidade da canção.

- Desenvolvimento: i) tema; ii) informações relacionadas à canção; iii) ritmo e instrumentos predominantes:

- i) A música fala sobre [tema da canção]; O tema central da canção é [tema da canção]; [tema da canção] é o tema desta música.
- ii) Essa música traz [algum aspecto referente à/ao...] do livro/ filme/ série/ esporte/ romance/ acontecimento político.
- iii) O ritmo [leve/ pesado/ romântico/ agitado/ sereno] é marcado pelo [guitarra/ bateria/ percussão/ teclado].

- Análise Lexical:

- i) O trecho [...] significa que...
- ii) No refrão [...], muito se diz sobre [...]
- iii) O verso [...] representa a [...]
- iv) A repetição das palavras [...] indica que [...]
- v) As palavras [...], [...], [...] representam a [...]
- vi) No trecho [...], pode-se/podemos estabelecer um(a) [metáfora/ comparação/ contradição/ diálogo com ...]
- vii) No refrão [...],
- viii) No verso [...],

- Conclusão: i) e ii) Avaliação da obra; iii) e iv) Breve retomada dos aspectos importantes da canção:

- i) Portanto, [Título da canção] é uma das grandes canções da música brasileira...

- ii) Podemos definir esta canção como [...].
- iii) Assim, a canção muito representa a [aspecto citado no desenvolvimento].
- iv) Portanto, [...] é a canção ideal para quem [está apaixonado/ com sede de justiça social/ gosta de cantar a brasilidade].
- v) Por fim, [título da canção] é marcante para a [aspecto citado no desenvolvimento].

Ao final dessa exposição, o professor avisará aos alunos que a produção final será feita na próxima aula, aconselhando-os a consultarem as construções dos textos anteriores e na estruturação explicada nesta aula.

Na última aula, o aluno terá tanto a possibilidade de realizar a produção textual do gênero resenha crítica, contendo a análise da escolha de determinado item do léxico para sugerir um efeito de sentido como estratégia de argumentação, quanto a tecer considerações a respeito dos textos produzidos por seus colegas.

CAPÍTULO IV – RELATÓRIO DE APLICAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, será relatada a aplicação desta pesquisa, realizada em uma atividade didática. O relato será dividido por aula, de acordo com as etapas da proposta de sequência de atividades. São elas: Primeira aula: Apresentação da situação; Segunda aula: Apresentação do gênero resenha crítica I; Terceira aula: Apresentação do gênero resenha crítica II; Quarta aula: Módulo 1: Análise das resenhas estudadas; Quinta aula: Módulo 2: Seleções das canções para serem resenhadas; Sexta aula: Organização dos grupos: socialização de ideias; Sétima aula: Módulo 3: Reflexão sobre a canção: Questionário orientador da argumentação da análise lexical e produção textual inicial; Oitava aula: Módulo 4: Estruturação do gênero resenha crítica; e Nona Aula: Produção final.

4.1 Primeira aula – Apresentação da situação

A primeira aula teve como objetivo a apresentação da proposta de sequência de atividades, comunicando a divisão das aulas e o conteúdo de cada uma delas aos alunos. Contextualizamos o projeto *De Boa na Rádio* - um projeto em que os estudantes organizam uma rádio para ser tocada nos intervalos de cada aula, cabendo a eles selecionarem as músicas de acordo com as sugestões feitas por toda a comunidade escolar. Além de recuperar a conjuntura de atividades da Rádio, foi informado aos estudantes que especialistas em determinadas emissoras de rádio, canais musicais na *internet* ou nas redes sociais possuem um espaço para avaliação de músicas, discos ou concertos, abrindo a possibilidade de atuarem como críticos musicais de canções do projeto da rádio escolar.

Após a exposição dos objetivos da atividade, contextualizando-a nas práticas sociais da escola, explicamos que uma forma de avaliar uma canção se faz pelo gênero resenha crítica. Um dos alunos pediu a palavra para perguntar se resenha tem o mesmo sentido da gíria compartilhada na cultura jovem utilizada contemporaneamente. Ao perguntar o que eles entendiam por resenha, os próprios disseram ser qualquer encontro entre amigos em alguma lanchonete, praça ou *shows*. Para buscar um traço em comum entre o sentido

de resenha, tal como é definido por ser um texto de natureza argumentativa e aquele compartilhado pelos alunos, outra pergunta foi feita sobre quais assuntos eles conversavam em uma “resenha”. Quando um aluno respondeu que falavam sobre quais as músicas de que gostavam e quais os *shows* em cartazes pela região, levamos os alunos a se questionarem sobre o que eles diziam sobre as músicas de que gostavam. Após responderem que não diziam mais nada além de gostarem de ouvir uma música, explicamos a importância do gênero resenha crítica, como forma de organizar argumentos para avaliar se tal música é considerada boa ou não. A escolha por essa postura pedagógica justifica-se por considerar os conhecimentos trazidos pelo estudante em aula, em diálogo com o conhecimento escolarizado. O diálogo, como parte do método para o ensino de língua portuguesa, cumpriu papel de um elo entre aquilo que o estudante conhece e o conhecimento produzido e sistematizado pela sociedade que a escola deve ajudar a democratizar.

Antes da apresentação do gênero resenha crítica, os alunos foram perguntados se já tinham tido acesso a textos que tivessem como objeto avaliar alguma canção, disco, *show*, livro, filme ou qualquer obra artística. Após não obter nenhuma resposta, avaliamos que o perfil da sala indicou a necessidade de apresentar e estudar um texto do gênero em questão, antes de optar por arriscar uma produção inicial.

Em vez de propor um objeto de estudo sem antes apresentar uma justificativa, combinamos que os estudantes teriam o direito de escrever uma resenha crítica sobre uma canção que já havia sido pedida na caixinha de sugestões da rádio escolar. Para tanto, eles deveriam aprender como escrever uma resenha crítica, estando à disposição para escutar uma canção sugerida pelo professor, ler duas resenhas críticas e apropriar-se desse gênero para escrever o seu próprio texto. Sem necessidade de obrigá-los a estudar algo provavelmente distante de seu interesse imediato, os alunos foram convidados a escutarem a canção *Os argonautas*, de Caetano Veloso, integrante do disco *Juntos e Ao vivo*, cantada por Caetano Veloso e Chico Buarque, para que conhecessem o objeto da crítica antes da leitura sobre o que seria resenhado. Após escutar a canção, as seguintes perguntas foram feitas:

- “Do que trata esta canção?”;
- “Qual o ritmo predominante nela?”;
- “Que instrumentos foram utilizados?”;
- “O que o refrão diz sobre o tema da canção?”

Os alunos compartilharam suas impressões sobre a canção escutada. Todas as respostas foram aceitas sem nenhuma postura avaliativa, de modo a não direcionar respostas prontas, sem que houvesse algum percurso a ser feito para chegar a conclusões.

4.2 Segunda aula – Apresentação do gênero resenha crítica I

Na aula seguinte, após ouvir a canção e responder as questões sobre ela, os alunos foram convidados a ler a resenha crítica intitulada *Os argonautas, de Caetano Veloso*, de Anienne Nascimento, publicada no *site Recanto das Letras*⁴.

Para a leitura de um texto em suporte *online*, foi necessário mobilizar recursos tecnológicos. Ainda que a escola disponha de uma sala de informática que comporta o número total de alunos no ambiente, o espaço está sempre ocupado com as aulas da disciplina Informática. Em consequência disso, foi necessário, na sala de aula da turma, utilizar um *data show* para projetar os conteúdos do site; um *notebook*, para obter o material de aula pela *internet*; e uma caixa de som. Na segunda aula, optamos pela escuta da canção antes de qualquer intervenção, para que eles pudessem ter acesso ao objeto de estudo, de forma a adquirirem repertório para compreenderem as orientações e lançarem seus pontos de vista acerca da canção.

Após a análise de cada parágrafo, a estruturação do gênero foi exposta no quadro, ainda sem resposta, e categorizada nos seguintes itens: introdução/síntese da obra; desenvolvimento da argumentação; conclusão/avaliação da obra. Na resenha crítica em questão, as informações contidas em cada elemento do texto foram apontadas e estruturadas no quadro para que os alunos visualizassem a totalidade do texto. Neste momento, os

⁴ Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/resenhas/4753015>>. Acesso em 01/12/2019.

alunos foram incentivados a participar para identificar cada componente do quadro. Apresentamos, a seguir, o texto lido em aula:

Resenha sobre a música: OS ARGONAUTAS, de Caetano Veloso

Viajar dentro de nós é bom e brincar de refletir é fabuloso e faz crescer. Essa bela canção do Mestre Caetano tem um título que nos remete ao mito grego desse mesmo nome: OS ARGONAUTAS. A história conta que um grupo de heróis percorre os mares com a finalidade de cumprir uma missão extremamente difícil. Tinham que achar um objeto raro e sagrado que era o velocino de ouro, talismã que garantia poder a quem o conquistasse. O mais interessante é que nessa busca atingir o triunfo era mais importante que sobreviver.

Quem conhece sabe que a canção nos lembra um “fado” e isso não é por acaso. No refrão vemos um dos textos mais conhecidos do português Fernando Pessoa: “Navegar é preciso. Viver não é preciso”. Pessoa também falava das aventuras dos marinheiros portugueses da época das grandes navegações, em que o chamado do mar era também mais forte que a própria necessidade de garantir a sobrevivência.

Ele é da opinião que mesmo enfrentando os maiores perigos, os marinheiros realizaram façanhas das quais toda a humanidade pode se orgulhar, dentre essas o processo de ocupação e colonização do Brasil, mas nesse caso, há dois lados para se olhar, se não fosse pelos portugueses com certeza não seríamos o que somos, ao mesmo tempo houve uma falta de respeito e consideração total aos verdadeiros donos da terra. Ih... essa conversa “dá muito pano para a manga”, talvez eu esteja saindo um pouco do tema da música, mas o bom é isso mesmo... poderemos viajar e viajar e viajar...

De qualquer forma, o tema principal da canção é a navegação e os navegantes que colocam os seus objetivos acima da própria vida... Não dá para deixar de tocar num ponto extremamente instigante relacionado ao termo “navegar”, este que tem um potencial metafórico muito forte e pode ser interpretado como a coragem de enfrentar os desafios da existência. Fala-nos da importância em rompermos com a mesmice, com a rotina e nos convida a aproveitar a vida ao máximo. Por outro lado, viver seria passar pela existência sem aceitar tais desafios, ter uma postura mais confortável, ainda que menos interessante.

Ainda podemos fazer a interpretação relacionada ao termo “preciso” com o sentido de “exatidão”. Navegar é “preciso” pois se tivermos, no mínimo, uma bússola saberemos exatamente para onde estamos indo, quanto a “viver”, bem aí não dá para dizer o mesmo, nesse caso a vida é tão imprecisa que só muita sabedoria para irmos resolvendo as coisas à medida que estas vão aparecendo, pois não temos o controle de nada... Somos livres e podemos escolher sim, claro... mas dentro de certas possibilidades.

Na interação com os alunos, após cada parágrafo da leitura compartilhada, a conversa foi iniciada a partir do título. Perguntamos se eles

conheciam o significado da palavra *argonauta*. Após um breve silêncio, um dos alunos respondeu, risonhamente: “Argonauta é astronauta”. Os risos da turma após a brincadeira do colega poderiam tirar a concentração da sala, já que a primeira atividade não havia sido explicada. Da mesma forma, uma reação mais punitiva em resposta à primeira brincadeira poderia trazer consequências no relacionamento com a turma, uma vez que o diálogo para o compartilhamento de conhecimento é fundamental na perspectiva pedagógica que adotamos.

Em uma abordagem tradicional, poderíamos considerar a atitude do aluno como uma afronta ao andamento da aula, avaliando que sua postura foi um desvio no seu processo de ensino-aprendizagem, estando sujeito à repreensão para que tal comportamento não se repetisse. Assim, ele entenderia que sua postura não foi adequada, tampouco o restante da turma responderia à sua atitude positivamente. Se, por um lado, a participação dos alunos seria rigidamente controlada, evitando que incorrências do tipo atrapalhassem o curso da aula; por outro, cessaríamos qualquer possibilidade de diálogos mais frutíferos e criativos ao longo da sequência de atividades, já seríamos irredutíveis ao diálogo, de sorte que aqueles com dúvidas genuínas não se sentiriam seguros para se posicionar. Se a intervenção pedagógica em relação à brincadeira do aluno fosse a punição, a intervenção didática em relação ao sentido lexical de *argonauta* ficaria secundária neste momento. Posteriormente, nas atividades de interpretação da letra da canção ou do texto, um glossário ou questão cujo enunciado disporia de uma lista de palavras descontextualizadas de sua situação de produção seria oferecido para que o aluno a preenchesse.

Consideramos a brincadeira do aluno como uma manifestação da linguagem igualmente válida, contribuindo para a pluralidade linguística, valorizada pela espontaneidade e pela expressão da subjetividade do estudante em aula. Tal postura justifica-se por estimular o restante da sala a pedir a palavra quando se sentir à vontade. Assim, as manifestações da linguagem seriam bem apreciadas, e os estudantes teriam mais capacidade de desenvolver autoria no uso da língua. Se não há intervenção pedagógica no sentido de direcioná-la a uma resposta prévia já escolhida pelo professor, uma

atividade didática pautada na ludicidade seria uma possibilidade de construir um sentido para *argonauta*. Ainda que tenha acordo em relação à pluralidade da linguagem em aula, ao acolhimento das manifestações linguísticas dos alunos, à abertura ao diálogo no processo de aprendizagem, às variações nas formas de ensinar, é necessário encaminhar as contribuições dos alunos para um objetivo que, naquele momento, era compartilhar o sentido de *argonauta*, presente na canção escutada pela classe. Tomando como ponto de partida a contribuição do aluno e valendo-se da semelhança das formas *astronauta* e *argonauta*, relatamos abaixo um diálogo que tive com os estudantes sobre a questão:

Perguntamos: “O que faz um astronauta?”

Os alunos responderam: “Ele viaja pelo espaço”.

Continuamos: “Se um astronauta viaja pelo espaço, um argonauta...”

Eles responderam, prontamente: “‘Viaja’ pelo mar”.

Os estudantes, por fim, conseguiram chegar à resposta porque eles tiveram acesso ao contexto da palavra por meio da canção (navegar é preciso) e pela intervenção didática, por meio do diálogo.

Ainda na segunda aula, as atenções foram voltadas à análise dos componentes do gênero resenha crítica, bem como para as escolhas lexicais em *Resenha sobre a música: Os argonautas, de Caetano Veloso*. Com a exposição do texto em material *online*, a leitura foi feita coletivamente, cabendo a cada aluno contribuir com a leitura de um parágrafo em voz alta. Em cada trecho, para a identificação dos componentes nele presentes, as seguintes perguntas foram feitas:

“Sobre o que trata este trecho?”

“Que palavra(s) indicam o objetivo deste trecho?”

Devido à intertextualidade histórica e literária que o texto apresenta, algumas intervenções foram necessárias para que os alunos compreendessem a relação da canção com a mitologia grega e com a literatura portuguesa, nos primeiros parágrafos da resenha. Ainda que o mito dos argonautas esteja explicado no parágrafo inicial, contextualizamos a empreitada de Jasão e o

significado do velocino de ouro e, ao final da exposição, voltamos a perguntar aos alunos o que há de comum entre a mitologia grega e a canção apresentada. Os alunos acenaram positivamente em suas respostas, afirmando que navegar para ganhar riquezas importava mais do que viver, como os argonautas que colocaram sua vida em risco para atingir seus objetivos.

Da mesma forma, no segundo parágrafo, foi necessário pausar a leitura para contextualizar o gênero musical fado, o poeta Fernando Pessoa e a história das navegações dos portugueses, dialogando, inclusive, com a chegada deles ao Brasil. Em cada momento da explicação, os alunos acompanharam a exposição dos temas sem questionamentos, possivelmente devido à novidade desses assuntos na vida escolar ou por timidez, mesmo com abertura para tirar dúvidas após a leitura de cada parágrafo.

Já após a leitura do terceiro parágrafo, explicamos que a autora traz a sua voz para o texto, colocando sua opinião, ainda que dúbia em relação aos fatos históricos, e justificando seu posicionamento a partir da escolha do verbo *viajar*. No sentido conotativo, a resenhista justifica sua “viagem” em uma possível fuga ao contexto da canção, relacionando o sentido de *viajar*, como a ida para outro lugar, conforme o tema de *Os argonautas*, e o desvio do tema da resenha.

No fim do quarto parágrafo, em que o tema da canção estava em evidência, acompanhamos os alunos na leitura do fragmento “navegar, este que tem um *potencial metafórico...*”. Perguntamos aos alunos o que entendiam por “navegar”. Após receber alguns exemplos de metáforas, evidenciamos o sentido de *navegar* na canção, comparando com outros possíveis sentidos em outros contextos. Da mesma forma, no último parágrafo, na interpretação da autora em “preciso”, fizemos uma leitura compartilhada para compreender a polissemia nessa ocorrência. Nesse momento, houve uma dificuldade maior para que os alunos compreendessem a polissemia gerada na canção, de modo que foi necessário exemplificar os possíveis sentidos da palavra de acordo com a situação:

Navegar é *preciso*: Navegar é *necessário*.

Navegar é *preciso*: Navegar é *exatidão*.

Um certo silêncio seguiu à explicação e a quietude da sala significou que a explicação ainda não tinha sido clara o suficiente. Voltamos ao contexto da canção para atender às expectativas dos estudantes. Retomamos o sentido de “navegar”, para que os alunos tivessem clareza de que sujeito está se predicando e em qual contexto está inserido, para facilitar a escolha do sentido do predicativo “preciso”. Ao perguntar o que significa “navegar”, de acordo com o seu uso na canção escutada, os alunos responderam que eram os caminhos que percorremos na vida. Tomando essa definição como ponto de partida, reescrevemos e modificamos a frase contextualizada, apresentando aos alunos, na lousa:

Percorrer os caminhos da vida é *necessário*

Para percorrer os caminhos da vida, tem que ter *exatidão*.

Terminada a leitura e o compartilhamento de ideias sobre cada parágrafo da resenha, a estruturação do texto foi feita em lousa, evidenciando suas partes (introdução, desenvolvimento e conclusão), os assuntos tratados em cada parte e um trecho do texto, conforme modelo a seguir:

Quadro 1: Exposição da estrutura do texto *Resenha sobre a música: Os argonautas, de Caetano Veloso*

Estrutura	Assunto tratado	Trechos do texto
Introdução	Frase de efeito	"Viajar dentro de nós é bom e brincar de refletir é fabuloso e faz crescer"
	Síntese da obra	"Essa bela canção do Mestre Caetano"
Desenvolvimento	Informações sobre o estilo musical	"a canção nos lembra um 'fado' e isso não é por acaso."
	Referência à mitologia grega	"tem um título que nos remete ao mito grego desse mesmo nome: OS ARGONAUTAS"
	Referência à literatura portuguesa	"No refrão vemos um dos textos mais conhecidos do português Fernando Pessoa: 'Navegar é preciso. Viver não é preciso'"
	Referência à história	"Ele é da opinião que mesmo enfrentando os maiores perigos, os marinheiros realizaram façanhas das quais toda a humanidade pode se orgulhar"
	Tema da canção	"o tema principal da canção é a navegação e os navegantes que colocam os seus objetivos acima da própria vida"
	Aspectos lexicais	"podemos fazer a interpretação relacionada ao termo 'preciso' com o sentido de 'exatidão'"
Conclusão	Frases de efeito	"quanto a 'viver', bem aí não dá para dizer o mesmo, nesse caso a vida é tão imprecisa"

Fonte: O próprio autor.

4.3 Terceira aula – Apresentação do gênero resenha crítica II

Na terceira aula, trechos destacados de um capítulo da dissertação de mestrado intitulado *Os argonautas: A alma inquieta*⁵, de Andreia Scheeren, que trata da canção de Caetano Veloso foi apresentado aos alunos. Foi necessária uma adaptação do texto original, retirando alguns aspectos relacionados à mitologia grega e às literaturas portuguesa e brasileira, a fim de tornar a leitura mais fácil de ser compreendida por estudantes do ensino fundamental. Cumpre notar a importância de um planejamento adequado à série escolar correspondente. Assim, os trechos utilizados para a leitura em aula foram aqueles cujo assunto tratava de componentes mais comuns do gênero resenha crítica, tangenciando apenas aspectos relacionados à mitologia grega, à literatura portuguesa, ao contexto de produção da obra e à análise da letra da canção.

Apresentamos, a seguir, o texto lido em aula, bem como a análise e a estrutura do texto exposta aos alunos:

Os argonautas: A alma inquieta

“Navegar é preciso, viver não é preciso”. Essa frase é parte de um texto encontrado na arca de inéditos de Fernando Pessoa (2003). Com ela, o poeta português resgata a memória dos antigos navegadores, pois foi o general romano Pompeu quem a pronunciou pela primeira vez diante de uma forte tempestade que se abateu sobre o mar e deixou hesitantes os capitães dos navios. Frente ao perigo e à morte, o general subiu a bordo, deu ordens para os marujos levantarem a âncora e gritou a famosa frase retomada pelo poeta português. Devido a seu atrevimento, ele encheu o mar com seus navios e conquistou a glória. Caetano Veloso celebra às avessas essa lembrança em seu disco de 1969.

[...]

Na mitologia grega, os argonautas eram os heróis que velejavam na nau Argó para recuperar e dominar o mundo conhecido; da embarcação vem também o nome Argos, o cão de Ulisses que morre logo após reconhecê-lo no retorno a Ítaca depois de mais de dez anos em que partira o dono para a Guerra de Troia.

[...]

⁵ SCHEEREN, Andreia. Os argonautas: A alma inquieta. In: *Tropical-melancolia: Caetano Veloso confinado na Bahia*. 164 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49119/000827495.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 01/12/2019.

A simbologia atrelada à melancolia fundada pela figura do argonauta desbravador será questionada no fado Os argonautas, de Caetano Veloso, na medida em que colocará em xeque o próprio papel do intelectual engajado nos anos 1960, o qual – nos movimentos de protesto em função do resgate do homem do campo como figura representante de um ideário nacional – assume essa herança portuguesa e incorpora o papel do herói ao atribuir-se a função de mobilizador de massas – em um contexto de incipiência cultural – no combate ao regime militar. O fado de Caetano Veloso – lançado em 1969 com arranjos de Gilberto Gil e Rogério Duprat – inverte a concepção de Fernando Pessoa no momento em que aponta para a fragilidade do argonauta (do ex-tropicalista), tomando pela tristeza e pelo desânimo e neutralizado pela violência do regime militar.

[...]

“Navegar é preciso, viver não é preciso” levanta uma dicotomia na medida em que estabelece, por meio da palavra “preciso”, a ambiguidade entre “necessidade e exatidão”. Ambos os significados são pertinentes, embora no âmbito do texto de Pessoa fique mais evidente a ideia de necessidade e não de exatidão da viagem, uma vez que a imaginação criadora se desvela com maior intensidade do que a deriva existencial associada à procura de exatidão da viagem em si, mas – independente disso – ir para o mar é obrigatório.

Já a duplicidade semântica gerada pelo estribilho da canção de Caetano Veloso impele o ouvinte à lembrança dos grandes feitos e à bravura dos navegadores antigos. Contudo, a viagem apresentada pelo compositor baiano se diferencia na medida em que a possibilidade de cultivar essa memória se revela naquele momento por meio da negação da própria essência da viagem, pois a partida não se relaciona à busca de grandeza e sim à impossibilidade de concretizar o sonho.

[...]

Nem o mais infeliz desavisado diria hoje que o fado tem outra nacionalidade que não a portuguesa: o lirismo, o saudosismo e a melancolia desse estilo fazem parte da representação da identidade folclórica de Portugal. [...] Caetano Veloso – ao trazer esse estilo musical para compor o mosaico do seu disco de 1969 – resgata esse fado.

[...]

O destino do compositor baiano, juntamente com Gilberto Gil, era o de, conforme as pretensões explicitadas em Verdade Tropical, revolucionar a música popular brasileira, ou seja, “retomar a linha evolutiva” enunciada por João Gilberto. Contudo, a aprovação do Ato Institucional nº 5 condena os tropicalistas ao exílio. Em 20 de julho de 1969, Caetano Veloso e Gilberto Gil realizaram um show de despedida em Salvador para o degredo. Assim, com uma lucidez implacável, a canção O argonauta confina ao espaço subjetivo o seu destino: a angústia e melancolia, pois a desolação domina-o.

Para representar essa nostalgia proibitiva, a canção pode ser dividida em três blocos que giram em torno da negatividade embalada pela melodia do fado – canto da positividade – para configurar um estado de sofrimento. Cada estrofe da canção – exposta pelo andamento sugestivo e modernista dos versos que não enfatizam as temáticas clássicas do fado, mas imagens misteriosas projetadas por uma sensação de desorientação (“Sorriso alto, perdido/ O trilho solto, o barulho”) e de melancolia (“O riso, o arco da madrugada/ O porto, nada”) – expõe um aspecto do estado “de alma” do compositor associado muito mais à violência (“dente em tua veia”) do que à concepção saudosista do

estilo musical de que se serve para manifestar a agressividade do entorno.

No primeiro conjunto de versos (o não), o espaço da negação constrói-se através de figuras que revelam a fragilidade do eu-lírico. Caetano em Irene e Marinheiro só, Caetano novamente assume a primeira pessoa verbal – para enfatizar a impossibilidade de sobreviver em meio à adversidade (“meu coração não aguenta/ Tanta tormenta”). [...] Dessa forma, baseado numa linguagem fragmentada tipicamente modernista, o eu-lírico revela a direção que não quer seguir (“meu coração/ o porto, não”).

[...]

Na segunda estrofe, novamente há a presença inicial do barco, mas nesse trecho aproximado a imagens mais leves que remetem ao riso e à beleza da noite (noite no céu tão bonito/ sorriso solto).

[...]

Os dois elementos podem estar intrinsecamente associados uma vez que ambos simbolizam a possibilidade da viagem sem rumo certo e perpetuam a ideia da solidão do viajante aqui marcada pela violência (“o barulho / Do meu dente em tua veia / O sangue, o charco, barulho lento”). Nessa cena, retratada por meio de imagens justapostas, voltamo-nos para um dos grandes mitos que seduzem a humanidade: o vampirismo. [...] Essa referência se concretiza quando o substantivo “sangue” lembra a mordida letal do vampiro - um dos representantes da nebulosidade da noite.

A associação entre esse eu morto-vivo que suga a essência de seu interlocutor e o silêncio do porto só reforça o tom melancólico da canção, porque, em vez de simbolizar partida ou uma possível sensualidade atribuída a esse ser da noite, o que se tem é o barulho do corpo caído sobre o charco, talvez de seu próprio sangue.

[...]

Em Os Argonautas, temos representada a impossibilidade de ser, ou seja, o “eu” é impelido ao não, ao nada e ao silêncio. Em contrapartida, o argonauta de Veloso é a essência da frase do português, daquele que se doa ao enobrecimento da pátria, mas repudia o porto ou o sonho além e prefere ficar em terra para enfrentar a violência do vampiro que nada mais é do que a sua própria agressividade.

Para a compreensão da leitura do segundo texto, as questões propostas na aula anterior foram importantes para que a discussão sobre o texto fosse feita a partir da retomada do que foi aprendido na leitura da primeira resenha. Considerando o conhecimento dos temas que foram mobilizados em *Resenha sobre a música: Os argonautas, de Caetano Veloso*, optamos por escolher um texto com maior densidade analítica, compreendendo a importância de oferecer aos alunos textos com mais recursos para avaliar a canção. Progressivamente, a leitura de um texto com menor densidade possibilitaria a compreensão de outro texto com maior dificuldade.

Na leitura dos três primeiros parágrafos, as referências à literatura portuguesa e à mitologia grega trouxeram maiores dificuldades na leitura

coletiva devido ao aprofundamento do tema e o uso da linguagem própria do gênero. Ainda que o primeiro texto introduzisse os alunos na história e na literatura, houve a necessidade de interromper a leitura para comparar como ambos os textos abordavam os temas e buscar simplificar a compreensão.

No quarto e quinto parágrafos, a questão da escolha da unidade lexical *preciso*, gerando a ambiguidade entre *necessidade* e *exatidão*, retomou o foco da análise da canção. Nesse texto, a autora defende que o sentido mais adequado à situação é a necessidade de seguir viagem, alegando que a obrigatoriedade de ir para o mar se relaciona melhor ao sentido da canção do que a procura por fazer uma viagem precisa, sem erros. No fim da explicação, sabendo que os alunos se mostravam inseguros na compreensão do texto, reiteramos a importância da experiência com textos de maior densidade, já que carregam mais informações e desenvolvem a análise de maneira mais complexa, sob o pretexto de incentivá-los a manter o foco no texto, considerando do grau de dificuldade que a leitura oferecia.

Do quinto ao oitavo parágrafo, a autora defende que a necessidade de navegar, na versão brasileira, é a negação da possibilidade de viver, uma vez que o período de censuras do regime militar frustrou qualquer possibilidade de o argonauta brasileiro lançar-se ao mar. Para justificar sua defesa, do nono ao décimo segundo parágrafo, a autora recorre ao universo lexical da canção para exprimir o sentimento de melancolia do enunciador ao ser impedido de realizar sua viagem. Para sustentar seu argumento, a autora divide a canção em estrofes e menciona as escolhas lexicais.

Ao final da leitura, propusemos uma estruturação das partes do texto em lousa, utilizando os trechos do texto para exemplificar como a autora desenvolve sua análise. A estruturação foi exemplificada em três colunas: organizamos o texto pelas suas partes (introdução, desenvolvimento e conclusão), pelos assuntos tratados em cada parte e com trechos do texto lido. Os alunos foram convidados a contribuir com maior participação a encontrar os trechos do texto que correspondem a cada assunto. Reproduzimos abaixo:

Quadro 2: Exposição da estrutura do texto *Os argonautas: A alma inquieta*

Estrutura	Assunto tratado	Trechos do texto
Introdução	Referência à literatura portuguesa	"Essa frase é parte de um texto encontrado na arca de inéditos de Fernando Pessoa."
	Aspectos lexicais	"Navegar é preciso. Viver não é preciso"
	Contexto de produção	" (...) lançado em 1969 com arranjos de Gilberto Gil e Rogério Duprat (...)."
	Tema da canção	" Caetano celebra às avessas essa lembrança [a frase: 'Navegar é preciso. Viver não é preciso', de Pompeu retomada no poema de Fernando Pessoa] em seu disco de 1969 (...)"
Desenvolvimento	Referência à mitologia grega	"Na mitologia grega, os argonautas eram os heróis (...)"
	Referência à história	"colocará em xeque o próprio papel do intelectual dos anos 1960 (...)"
	Informações sobre o estilo musical	"Nem o mais infeliz desavisado diria hoje que o fado tem outra nacionalidade que não a portuguesa: o lirismo, o saudosismo, a melancolia (...)"
	Contexto de produção	" (...) lançado em 1969 com arranjos de Gilberto Gil e Rogério Duprat (...)"

	Aspectos lexicais	"(...) levanta uma dicotomia na medida em que estabelece, por meio da palavra 'preciso', uma ambiguidade entre 'necessidade' e 'exatidão' (...); " (...) numa linguagem fragmentada tipicamente modernista, o eu-lírico revela a direção que não quer seguir: ('meu coração/o porto, não')"
Conclusão	Avaliação da canção	"(...) o argonauta de Caetano é a essência da frase do português (...)"

Fonte: O próprio autor.

Antes do final da terceira aula, ilustramos uma possibilidade de análise desta canção a partir dos dois últimos versos da canção que foi escutada novamente:

Navegar é preciso,
Viver não é preciso.
Navegar é preciso,
Viver não é preciso.
Navegar é preciso,
Viver não é preciso.
Navegar é preciso
Viver.

Após a escuta dos últimos versos da canção, argumentamos que o ritmo lento, melódico e a afirmação “navegar é preciso, viver não é preciso” são predominantes em toda a canção. No entanto, o aumento da velocidade do ritmo e do tom de voz dos cantores e a supressão da estrutura sintática no último verso (sem o predicado “não é preciso”) representa uma negação de tudo que havia sido cantado anteriormente. Exemplificamos essa análise, afirmando que mudanças na estrutura sintática podem modificar o sentido dos versos. Representamos abaixo a mudança na estrutura sintática feita nos últimos versos da canção:

Quadro 3: Exposição da interpretação de um trecho da canção *Os argonautas*, de Caetano Veloso

Navegar é preciso, viver não é preciso.	A afirmação de que é necessário navegar.
Navegar, É preciso viver	A afirmação da necessidade de viver.

Fonte: O próprio autor.

Para concluir essa breve análise, explicamos que tanto uma possibilidade de interpretação como a outra são válidas, desde que a resenha trace sua argumentação de forma coerente à interpretação feita.

4.4 Quarta aula – Módulo 1: Análise das resenhas estudadas

A quarta aula foi destinada à continuidade da análise das resenhas. No andamento do estudo do texto, a aula foi centralizada na comparação entre os dois textos lidos, estudando-se a organização da estrutura do gênero, os argumentos utilizados no desenvolvimento e as palavras que indicam posicionamento do autor em seu texto. A comparação foi exposta no quadro, para que os estudantes pudessem visualizar os elementos do gênero contido em cada texto, com o intuito de ilustrar diferentes possibilidades de argumentação em uma resenha. Destacamos as estratégias usadas para avaliar uma canção, de acordo com as possibilidades que o objeto de resenha dispõe, levando em conta as influências do contexto de produção. As informações contidas na tabela são aquelas cujo conteúdo será explorado na produção dos alunos, posteriormente. Ilustramos a comparação feita em aula, com a participação dos alunos no preenchimento dos quadros:

Quadro 4: O léxico no texto *Resenha sobre a música: Os argonautas, de Caetano Veloso*

Texto:	OS ARGONAUTAS, de Caetano Veloso	Palavras/ expressões que marcam a argumentação da obra
Introdução/ Síntese da obra	Síntese da obra	Fabuloso
		Bela
Desenvolvimento da argumentação	Informações sobre o estilo musical	Fado
	Referência à mitologia grega	Interessante
	Referência à literatura portuguesa	não é por acaso
	Referência à história	Façanhas
		Orgulhar
	Tema da canção	Instigante
potencial metafórico forte		
Aspectos lexicais	preciso= exatidão ou necessidade?	
Conclusão/ Avaliação	Frases de efeito	Sabedoria
		Livres

Fonte: O próprio autor.

Quadro 5: O léxico no texto *Os argonautas: a alma inquieta*

Texto:	Os argonautas: A alma inquieta	Palavras/ expressões que marcam a argumentação da obra
Introdução/ Síntese da obra	Contexto de produção	encontrado na arca de inéditos
	Tema da canção	celebra às avessas essa lembrança
Desenvolvimento da argumentação	Referência à mitologia grega	Heróis
		Velejavam
	Referência à história	regime militar
		Contexto
	Informações sobre o estilo musical	Fado
		Lirismo
	Aspectos lexicais	preciso = exatidão ou necessidade?
		Desorientação, representada em "Sorriso solto/perdido"
		Melancolia, representada em "riso/nada/arco da madrugada"
		Violência, representada em "O meu dente em tua veia/ O sangue, o charco"
Combinação letra/melodia	"[...] o silêncio do porto só reforça o tom melancólico da canção [...]"	
Conclusão/ Avaliação	Avaliação da canção	Representada
		Essência

Fonte: O próprio autor

Na última atividade relacionada ao estudo dos textos lidos, duas perguntas foram feitas para compará-los, a fim de sistematizar a etapa de apresentação e estudo do gênero:

“Quais as informações que estão presentes em ambos os textos? Em que elas se diferenciam?”

“Qual dos textos trouxe mais informações sobre a canção? E qual deles tem mais profundidade?”

4.5 Quinta aula – Seleções das canções para serem resenhadas

A quinta aula destinou-se à escolha das canções que os alunos estudaram para escrever suas resenhas. Para a concretização dessa etapa, foram distribuídas letras de canções por toda a sala de aula. Os estudantes foram convidados a observá-las e a eleger uma delas, dialogando entre si sobre suas escolhas.

A seleção das canções para as resenhas foi feita no acervo de músicas do projeto *De boa na Rádio* a partir das sugestões dadas pela comunidade escolar. Estabelecemos alguns critérios para disponibilizá-las aos alunos. Considerando a escola como espaço privilegiado para compartilhar conhecimentos que gozam de prestígio e relevância na humanidade, para esta atividade, trouxemos canções que não resistiram ao tempo e são reconhecidas em nosso acervo nacional. Relacionando o cânone à noção de tradição, recorro a Eliot (1989) que, em seu ensaio sobre o significado dado à tradição e ao talento individual, afirma que esses itens, não podem ser tomados apenas na dimensão estética. É necessária também a retomada de aspectos do passado para a compreensão de uma obra presente. Só assim se verifica a completude de sua forma criativa, só assim se estabelece a comparação e se percebem os conflitos com obras antecessoras, definidos pelos valores compartilhados no presente:

Nenhum poeta, nenhum artista, tem sua significação completa sozinho. Seu significado e a apreciação que dele fazemos constituem a apreciação de sua relação com os poetas e os artistas mortos. Não se pode estimá-lo em si; é preciso situá-lo;

para contraste e comparação, entre os mortos. (ELIOT, 1989, p. 38)

O critério de seleção das canções foi definido pela circulação dessas canções em novelas, filmes, séries ou gravações que circulam em esferas de comunicação com que os alunos possam ter tido contato. Reafirmamos o diálogo como elo entre os conhecimentos do estudante com o conhecimento escolarizado em duas formas. Por isso, pensamos na importância de mesclar canções que o aluno conhece e canções trazidas pelo professor. Ainda que nem sempre o aluno tenha acesso às canções consagradas no cânone por serem elas mais distantes de sua realidade, buscamos aquelas que estiveram presentes em alguma mídia de maior acesso dos jovens oriundos de escola pública.

Em seguida, a sala foi dividida em três partes, de acordo com os temas que pré-direcionaram a escolha dos estudantes para a análise e a realização da resenha: amores incompreendidos; crítica social/política; e brasilidade⁶. Os alunos foram informados de que poderiam se ajudar nos trabalhos em grupo, mas a produção textual seria feita individualmente, de modo a oferecer a cada um deles a possibilidade de produzir sua própria resenha.

Na segunda metade dessa aula, disponibilizamos o uso da *internet* para que os alunos fizessem a pesquisa da canção escolhida pelo celular. Para aqueles que não estavam com o dispositivo, o momento da aula proporcionou à turma escutar cada uma das músicas escolhidas e iniciar uma breve conversa sobre elas, como forma de antecipar o que seria produzido na resenha posteriormente. Por fim, organizamos as canções escolhidas pelos alunos para o planejamento da aula seguinte, que disporia sobre o estudo da linguagem nas canções selecionadas.

4.6 Sexta aula – Módulo 2: Organização dos grupos: socialização de ideias

Esta seção tem a finalidade de relatar o início do trabalho com o léxico. Para que o primeiro passo fosse dado no estudo da letra da canção, o objetivo

⁶Este tema dá ao estudante a possibilidade de escolher o que se entende como brasilidade: o samba, o futebol, os hábitos alimentares, as relações sociais, etc.

desta etapa foi o compartilhamento de ideias para a análise lexical como estratégia argumentativa.

Na primeira metade da sexta aula, os alunos foram divididos em grupos, de acordo com os temas, para que eles pudessem discutir entre si sobre as canções escolhidas, bem como socializar com a turma o teor da discussão. Para engajá-los na discussão, quatro perguntas foram feitas para conduzir a conversa. Foram estas:

“Qual é o assunto da canção que você escolheu?”

“Que parte da canção que chamou mais sua atenção? Compartilhe com seus colegas?”

“Como o enunciador da canção se posiciona perante o assunto da canção?”

“Que parte da letra da canção justifica sua resposta?”

Na segunda metade dessa aula, a proposta destinou-se à socialização da discussão entre os colegas do grupo. Em cada canção apresentada pelo estudante, foi perguntado sobre o título, cantor, ritmo e as questões mencionadas acima. Destaca-se a última questão em que o léxico aparece, pela primeira vez, no centro da discussão. Algumas perguntas foram feitas de acordo com o sentido de certa escolha lexical em dado momento da canção e como tal escolha sugere determinado sentido. Se o aluno não apontou a tese central da canção, possibilidades de interpretação foram sugeridas para que os aspectos mais importantes da obra não fossem tangenciados.

Foi reservado um período dessa aula para que pudesse ser feita uma análise compartilhada das canções com os alunos, conduzindo-os a perceber as possibilidades de análise que a letra oferece. Esse momento também funcionou como uma antessala para o desenvolvimento da argumentação na resenha crítica.

4.7 Sétima aula – Módulo 3: Reflexão sobre a canção: Questionário orientador da argumentação

A sétima aula foi dedicada ao estudo mais aprofundado dos sentidos que a escolha lexical pode sugerir na canção escolhida, assim como os seus efeitos na multimodalidade letra/melodia. Devido ao tempo de aula não ser o suficiente para que o estudante fizesse uma pesquisa adequada sobre a canção escolhida e também pela falta de recursos necessários para o estudo *online*, foi proposta uma lição de casa para o aluno sistematizar as informações relacionadas à obra estudada e selecionar pontos relevantes para serem desenvolvidos na resenha crítica. A tarefa consiste na elaboração de uma ficha de identificação da canção, seguida de quatro questões sobre a canção:

Ficha de identificação:

- a) Título:
- b) Artista:
- c) Álbum:
- d) Data de publicação:
- e) Compositores:
- f) Gênero:

1. Qual é o tema desta canção?
2. Quais os trechos mais importantes da música? O que eles querem dizer? Qual a relação desse trecho com o tema da canção?
3. Em que situação está o enunciador da canção? Como a letra combina com a melodia da canção?
4. Que sensações o leitor/ouvinte dessa canção pode ter quando a escuta ou lê a sua letra?
5. A canção dialoga com algum fato histórico, político ou cultural? Se sim, como é esse diálogo?

Após o recolhimento e revisão das lições de casa, possibilidades de respostas foram dadas para que aproximassem o aluno das questões centrais da canção, bem como das escolhas lexicais que possibilitam maior riqueza interpretativa, conforme quadro de correção abaixo:

Quadro 6: Sugestão de alteração de respostas do Questionário orientador da argumentação

QUESTÃO	RESPOSTA	SUGESTÃO DE ALTERAÇÃO

Fonte: O próprio autor.

4.8 Oitava aula – Módulo 4: Estruturação do gênero resenha crítica

O foco dessa aula foi a estruturação do gênero resenha crítica, paralelamente ao estudo da linguagem a partir dos efeitos de sentido sugeridos pelas escolhas lexicais nas canções, verificando seu papel estratégico para a argumentação no gênero resenha crítica. O método utilizado nessa aula foi expositivo, devido à necessidade de sistematização dos elementos do gênero. Os alunos foram incentivados a indicar sugestões para cada parte do texto, de acordo com sua adequabilidade. Da mesma forma, os efeitos de sentido em determinada escolha na estruturação do texto foram objetos de reflexão.

Na exposição, os elementos apresentados para estruturar o gênero foram: introdução/síntese da canção, desenvolvimento e conclusão/avaliação. Para iniciar cada parte da resenha crítica, assim como forma de fazer o aluno sentir-se seguro em sua produção, foram sugeridas possibilidades de como começar o parágrafo em cada elemento do texto. A construção de cada parágrafo foi definida de acordo com a topicalização dos componentes do texto. Por outro lado, os alunos foram incentivados a buscar outros caminhos para iniciar seu parágrafo.

Estruturação da resenha crítica: Introdução

Para o início da escrita do texto, foram apresentadas três possibilidades de introdução para a apresentação de uma canção, de forma que cada uma das escolhas sugerisse diferentes sentidos, a partir da topicalização do

parágrafo. Na introdução, os elementos expostos foram a identificação da canção e a síntese da avaliação da canção, conforme ilustração da estruturação do parágrafo exposta em aula:

Quadro 7: Exposição da estruturação da introdução da resenha crítica

Parágrafo inicial – Introdução		
Identificação da canção/ síntese da avaliação da obra	Foco na canção	A música [nome da canção] é cantada por [nome do artista], parte do álbum [nome do álbum], publicada em [data de publicação], sendo [síntese da avaliação sobre a obra].
	Foco no artista	[nome do artista] divulgou por seu [veículo de comunicação/disco] a obra-prima/o fiasco/a medíocre [nome da canção], uma de suas melhores canções/que não foi uma de suas melhores canções, lançada em [data de publicação].
	Foco na data de publicação	Em [data de publicação], [nome do artista] divulgou [nome da canção], que (não) promete ser uma das mais tocadas nos [bares/rádios/ restaurantes/aplicativos de música.]

Fonte: O próprio autor.

Foi sugerido que os alunos escolhessem uma das formas de apresentar a canção a partir das três possibilidades indicadas, além das escolhidas por eles próprios. De acordo com a maneira escolhida pelo estudante para iniciar seu texto.

Na primeira opção, a apresentação do título da canção em evidência sugere que esta informação seja o tópico principal da frase, seguido do nome do autor, a data de publicação ou a síntese da canção.

Na segunda opção, o artista está mais centralizado nas atenções de quem lê. Assim, tanto o título da canção, como a data de publicação funcionam como complementos do tópico: o compositor. O efeito de sentido dessa escolha, em comparação com a primeira opção, subentende que o artista já é amplamente conhecido pelo público, enquanto a canção necessita ser apresentada por ser um trabalho de um cantor consagrado. Na primeira opção, a canção em si já é conhecida pelo público, de modo que a importância dada

ao artista pode ou não ter a mesma relevância. A síntese da avaliação da canção pode ser expressa por palavras de cunho avaliativo, tais como *obra-prima*, *melhores*, *fiasco* e *mediocre*, em sua qualificação.

Por fim, na terceira opção, com a data de publicação em evidência, entende-se que a novidade do lançamento do álbum é central para ser objeto de resenha. Assim, foi explicado aos estudantes que a terceira opção é adequada para canções que foram lançadas recentemente. A síntese da avaliação aparece na oração subordinada adjetiva: *que promete (não) ser uma das mais tocadas nos bares/rádios/restaurantes/aplicativos de música*.

Desenvolvimento

Nas questões voltadas ao desenvolvimento, foram abordados os seguintes aspectos: tema da canção, informações relacionadas à canção, ritmo e instrumentos predominantes e a análise das escolhas lexicais.

A abordagem voltada ao tema contou com participação maior dos estudantes na contribuição com as possibilidades de escrita do desenvolvimento do texto, já que a sala estava disposta em lugares separados em grupos, de acordo com as temáticas escolhidas. Os alunos foram orientados a revisar as perguntas presentes na seção: *Questionário orientador da análise lexical*⁷ e compartilhar suas respostas. Nesse momento, foi perguntado que trechos da canção comprovariam as respostas dadas. Em relação às informações relacionadas à canção, foram retomadas as referências que determinada canção poderia trazer, relatadas na seção *Apresentação e análise do gênero*. Nessa etapa, e com o questionário orientador da análise lexical já revisado e devolvido, alguns alunos se voluntariaram a compartilhar

⁷As perguntas da seção Questionário orientador da análise lexical são as seguintes: 1) Qual é o tema desta canção? 2) Quais os trechos mais importantes da música? O que eles querem dizer? Qual a relação desse trecho com o tema da canção? 3) Em que situação está o enunciador da canção? Como a letra combina com a melodia da canção? 4) Que sensações o leitor/ouvinte dessa canção pode ter quando a escuta ou lê a sua letra? 5) A canção dialoga com algum fato histórico, político ou cultural? Se sim, como é esse diálogo?

com os colegas quais as relações intertextuais presentes em suas letras de canções.

Quadro 8: Exposição da estruturação do desenvolvimento da resenha crítica I – Exploração da canção

Desenvolvimento I - Exploração da canção	
Tema	A música fala sobre [tema da canção]; O tema central da canção é [tema da canção]; [tema da canção] é o tema desta música.
Informações relacionadas à canção	Essa música traz [algum aspecto referente à/ao ...] do livro/ filme/ série/ esporte/ romance/ acontecimento político
Ritmo e instrumentos predominantes	O ritmo [leve/ pesado/ romântico/ agitado/ sereno] é marcado pelo [guitarra/ bateria/ percussão/ teclado]

Fonte: O próprio autor.

Por fim, a análise das escolhas lexicais foi estratégica para orientar os alunos a desenvolverem suas resenhas críticas. Para que a argumentação fosse feita sob a premissa do léxico, e como antecipação da produção textual, a estruturação dessa etapa foi exposta no quadro, o qual reproduzimos abaixo:

Quadro 9: Exposição da estruturação do desenvolvimento da resenha crítica II – Análise lexical

Desenvolvimento II - Análise lexical		
O trecho	[...]	significa que [...]
No refrão	[...]	, muito se diz sobre [...]
O verso	[...]	representa a [...]
A repetição das palavras	[...]	indica que [...]
As palavras	[...], [...], [...]	representam a [...]

Fonte: O próprio autor.

Após visualização da estrutura, alguns estudantes se voluntariaram para completar e compartilhar as informações relacionadas às suas canções. O

critério escolhido pelas opções acima foi definido a partir de qual momento da canção o aluno queria tratar: “O trecho [...]”; “No refrão [...]”; “o verso [...]”, e pela seleção lexical de determinadas palavras: “A repetição de palavras [...]”; “As palavras [...]”. Como critério de seleção, foi explicado que a escolha de uma das três primeiras opções possibilitaria trazer algumas interpretações estabelecidas através de metáforas, comparações ou contradições. Além destes, o material linguístico apresentado na letra da canção poderia desenvolver, de maneira mais detalhada, alguma informação histórica, política, cultural ou literária trazida em *Informações relacionadas à canção*. Para que o aluno pudesse desenvolver sua argumentação a partir dos efeitos de sentido que as figuras de linguagem indicaram na letra da canção, foi sugerida a seguinte estrutura:

Quadro 10: Exposição da estruturação do desenvolvimento da resenha crítica II – Análise lexical II

Desenvolvimento II - Análise lexical II		
No trecho	[...],	pode-se/podemos estabelecer um (a) [metáfora/ comparação/ contradição/ diálogo com ...]
No refrão	[...],	
No verso	[...],	

Fonte: O próprio autor.

Por outro lado, a escolha de *A repetição das palavras (...)* e *As palavras (...)*, presentes nas duas últimas opções, seria mais adequada se o aluno optar por apontar que as palavras do texto dizem sobre o universo temático da canção - os campos léxico-semânticos. Nossa função, nessa etapa, foi de explorar com mais detalhes as possibilidades das relações entre escolhas lexicais e o tema, a musicalidade e as figuras de linguagem presentes nas canções apresentadas pelos alunos. Assim, este exercício cumpriu a função de preannunciar a análise que fariam posteriormente.

Conclusão

No parágrafo da conclusão, foi explicado aos alunos que uma resenha crítica contém dois aspectos centrais no seu término: a avaliação da canção, seguida de uma breve retomada dos pontos mais relevantes na argumentação, presente na etapa do desenvolvimento. O critério para a escolha de como estruturar este parágrafo foi dada pela topicalização dos períodos:

Quadro 11: Exposição da estruturação da conclusão da resenha crítica

Conclusão	
Avaliação	Portanto, [Título da canção] é uma das grandes canções da música brasileira...
	Podemos definir esta canção como [...]
Breve retomada dos aspectos importantes da canção	Assim, a canção muito representa a [aspecto citado no desenvolvimento]
	Portanto, [...] é a canção ideal para quem [está apaixonado/ com sede de justiça social/ gosta de cantar a brasilidade]
	Por fim, [título da canção] é marcante para a [aspecto citado no desenvolvimento]

Fonte: O próprio autor.

Na produção final, os alunos, individualmente, dedicaram-se à produção de suas resenhas. Considerando a apresentação dos textos lidos em aula, a estruturação do gênero, as relações de sentido no estudo das palavras da letra da canção do uso delas no desenvolvimento da resenha, o questionário orientador da argumentação, e as ideias compartilhadas entre todos os colegas nos momentos da aula, a produção final pode ser realizada na nona aula.

CAPÍTULO V – ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentaremos os resultados das produções escritas pelos alunos participantes desta pesquisa, de acordo com as ocorrências do léxico mais exploradas nas resenhas críticas. Dividiremos este capítulo em onze subcapítulos, que representam a quantidade de textos selecionados para análise.

A opção por organizar os subcapítulos de acordo com as resenhas críticas justifica-se por evitar que a análise ocorra em fragmentos de textos, considerando a inter-relação que determinada função do léxico cumpre para a construção de cada texto. Os resultados apresentaram quatro aspectos de léxico que são passíveis de análise: as palavras de cunho avaliativo na função textual do léxico, os campos léxico-semânticos na organização da experiência humana, as funções expressivas do léxico e os efeitos pragmáticos do léxico.

Ao identificar as palavras de cunho avaliativo no desenvolvimento da resenha crítica, indicando o posicionamento do aluno ao selecionar determinada unidade lexical, é possível também observar a construção da coesão e coerência textual que, por sua vez, aponta para o levantamento do campo-léxico semântico, organizando o universo temático presente no texto do aluno. A expressividade carregada na escolha das unidades lexicais, que podem apresentar tanto aspectos afetivos presentes no léxico, como efeitos de sentido que decorrem de metáforas, antíteses, neologismos, parônimos, dentre outros, também pode estar intrinsecamente relacionada às funções pragmáticas do léxico no ato discursivo, conjugada no resultado harmônico da letra com a melodia. Em suma, a escolha por analisar os textos na íntegra valoriza os efeitos de sentido que são atribuídos pela seleção lexical do texto de cada aluno.

As resenhas críticas escritas pelos alunos que organizam este capítulo são as seguintes:

Texto 1: Resenha crítica de *Drão*, canção interpretada por Gilberto Gil;

Texto 2: Resenha crítica de *Eu Odeio Amar Você*; canção interpretada por Hiosaki;

Texto 3: Resenha crítica de *Saudades do Tempo*, canção interpretada por Maneva;

Texto 4: Resenha crítica de *Descobridor dos Sete Mares*, canção interpretada por Tim Maia;

Texto 5: Resenha crítica de *Mas que Nada*, canção interpretada por Jorge Ben Jor;

Texto 6: Resenha crítica de *Asa Branca*, canção interpretada por Luiz Gonzaga;

Texto 7: Resenha crítica de *Deus e o Diabo na Terra do Sol*, canção interpretada por Djonga;

Texto 8: Resenha crítica de *O Tempo não Para*, canção interpretada por Cazuza;

Texto 9: Resenha crítica de *Vou Ter que Superar*, canção interpretada por Matheus e Kauan;

Texto 10: Resenha crítica de *Maria de Vila Matilde*, canção interpretada por Elza Soares;

Texto 11: Resenha crítica de *Ponta de Lança*, canção interpretada por Rincón Sapiência.

As resenhas críticas escaneadas em sua versão original estão na seção Anexos. As unidades lexicais grifadas em negrito em cada texto indicam que elas serão analisadas em seguida.

5.1 Texto 1: Resenha crítica de *Drão*

A música “Drão” de Gilberto Gil foi publicada em 1982 pelo álbum “um banda um”. Seu ritmo musical traz o som **marcante** da flauta doce que se **harmoniza** com a história que a letra traz, faz com que ela seja tocada, **lembrada** e **regravada** pelas pessoas até hoje.

“Drão” nada mais é do que a própria vida de Gilberto Gil e sua ex-esposa contada **carinhosamente** através de uma música, a jornada da vida e do amor entre duas pessoas até o divórcio, a música toda retrata eles, o amor e o que surgiu e virou tudo isso. O ritmo **lento** e **envolvente**, até meio nostálgil (não sei se propositalmente, mas tem) traz a lembrança de amor pela melodia e o **nostálgico** para lembrar o passado, até o título se remete a história, trazendo o nome “Drão” que nada mais é do que o apelido da sua ex-esposa Sandra Gadelha.

A música toda fala de uma forma **poética** e **respeitosa** sobre a relação entre os dois e o motivo do divórcio, como nos versos: “nossa caminhadura” e “cama de tatame” representando a relação dos dois no casamento e a caminhada que foi dura. Uma forma **carinhosa** de representação do amor na minha opinião é a parte que o próprio eu-lírico diz: “O verdadeiro amor é vão”, nesse “vão” relata os dois espaços entre duas dimensões separadas por um vão mas que serve de **alicerce**, e o **amor** é construído através disso, o “verdadeiro amor”. A **transformação** do amor deles é descrito no final, e em seguida ele começa a chamar por ela: “morre nasce trigo”, “vive, morre pão”. Essa música com certeza mostra o amor e o deixar ir pelo amor “morrer pra germinar plantar nalgum lugar”. No último parágrafo ele registra **carinhosamente** o fruto de sua relação com Sandra, que lhe deu três filhos “Drão! Os meninos todos são”, e em seguida ele assume a culpa e tenta pedir desculpas “os pecados são todos meus” “não há o que perdoar”, por isso mesmo [...] há de haver mais compaixão”. A forma que ele retrata a transformação, o perder do amor mas ganhar o **respeito** e o **afeto** demonstrado através de **metáforas** é **incrível**, parabéns a Gilberto Gil.

Por conta de “Drão” trazer uma **sensação boa** a quem a escuta, ela pode ser ouvida por todos. Achei muito **incrível** a relação que ele fez com tudo, ritmo, letra, instrumentos, história, faz com que ela seja toca, **lembrada** e **regravada** tanto por amigos de Gilberto Gil e Sandra, como por todos, pena que não deu certo, talvez ter se casado não tenha dado sorte, mas foi graças a isso que “Drão” se tornou um dos **melhores clássicos** da música brasileira.

Na resenha crítica de *Drão*, as palavras de cunho avaliativo na função da construção textual podem ser observadas no emprego das unidades lexicais *marcante*, *harmoniza*, *lembrada* e *regravada*, marcando o parágrafo inicial do texto com uma síntese da avaliação da canção e indicando o posicionamento favorável do aluno no tópico inicial do texto. No parágrafo seguinte, ao desenvolver seu argumento em relação ao antigo casamento e à ex-esposa do enunciador da canção, o aluno serve-se das unidades lexicais *carinhosamente*, *poética* e *respeitosa*. Da mesma forma, caracteriza a musicalidade da canção com as lexias *lento*, *nostálgico* e *envolvente*. Adiante, argumenta a transformação do amor perdido no divórcio em uma relação de afetividade com o uso de *respeito* e *afeto*, além de se valer da qualificação da metalinguagem em *metáforas* e *incrível*. A conclusão da resenha crítica é marcada pela retomada de *lembrada* e *regravada*, bem como o uso de *incrível*, *sensação boa* e *melhores clássicos*. Organizamos a trajetória desta produção textual, marcada pelo léxico, no quadro abaixo:

Quadro 12: O papel das palavras de cunho avaliativo na função textual do léxico na resenha crítica de *Drão*

Função textual do léxico	Palavras de cunho avaliativo
Parágrafo inicial/Síntese da canção	marcante
	harmoniza
	lembrada
	regravada
	carinhosamente
Argumento 1: ritmo	lento
	envolvente
	nostálgico
Argumento 2: divórcio	respeito
	afeto
	metáforas / incrível
Conclusão	sensação boa
	incrível
	lembrada
	regravada
	melhores clássicos

Fonte: O próprio autor.

Em relação ao levantamento do campo léxico-semântico, foi possível identificar três campos temáticos: a musicalidade, o divórcio e a avaliação. As escolhas lexicais de *marcante*, *harmoniza*, *lento* e *envolvente*, *lembrada*, *regravada* marcam a avaliação do aluno no que diz respeito às suas impressões sobre a musicalidade da canção. Em relação às palavras que marcam o campo léxico-semântico do divórcio, a escolha de *jornada* imprime o sentido temporal de uma relação de duração longa atravessada por conflitos, por sofrimento. Enfatizamos a escolha desta unidade lexical, em oposição a outras, como por exemplo, *trajeto*, que indicaria algo mais curto; *percurso*, que indicaria um percurso planejado; ou *caminhada*, que teria sentido menos preciso em relação à unidade lexical escolhida que melhor representa as características do tipo de relacionamento vivido pelo enunciador e pela sua ex-amada. No entanto, como o tempo da enunciação ocorre do ponto de vista em direção ao passado, o uso de *poética*, *respeitosa*, *alicerce* e *carinhosamente* indicam uma resignação e compreensão do que significou o relacionamento passado, restando apenas o respeito afetivo que o enunciador tem ao seu

amor perdido. Por fim, as lexias *avaliação boa, incrível, lembrada, regravada e melhores clássicos* representam a avaliação da canção no parágrafo conclusivo, bem como organiza o campo léxico-semântico do posicionamento do aluno em relação à *Drão*. O quadro abaixo resume o campo léxico-semântico na resenha crítica da canção de Gilberto Gil:

Quadro 13: Campos léxico-semânticos na resenha crítica de *Drão*

Campos léxico-semânticos		
Musicalidade	Divórcio	Avaliação
marcante	Jornada	sensação boa
harmoniza	Poética	Incrível
lembrada	Respeitosa	Lembrada
regravada	Alicerce	Regravada
lento	Carinhosamente	melhores clássicos
envolvente	Amor	
	Transformação	
	Respeito	
	Afeto	

Fonte: O próprio autor.

Notamos a exploração da expressividade em quatro ocorrências no texto:

A música toda fala de uma forma poética e respeitosa sobre a relação entre os dois e o motivo do divórcio, como nos versos: “**nossa caminhadura**” e “**cama de tatame**” representando a relação dos dois no casamento e a caminhada que foi dura.

É possível observar como o aluno explora a afetividade da relação do enunciador com a sua amada para descrever as fases do antigo relacionamento, expressas pelo neologismo por justaposição “caminhadura”, resultante da forma *caminha + dura*. Se tomarmos as unidades lexicais separadamente, ou seja, *caminha* e *dura*, seria plausível admitir que o enunciador qualifica a cama do antigo casal com o adjetivo *dura* apenas para lembrar das características do móvel que ambos compartilharam. No entanto, se reconhecermos que a neologia *caminhadura* indica o grau de afetividade que o léxico carrega, descrevendo as experiências da intimidade do casal representada por esta escolha, o neologismo se faz contundente para melhor expressar as memórias do enunciador. Da mesma forma, a expressão *cama de tatame* reforça o argumento expresso pelo aluno, já que a locução adjetiva *de*

tatame pode tanto representar o local onde dormiam, como retrata os conflitos que se transformaram em saudades.

No trecho,

Uma forma carinhosa de representação do amor na minha opinião é a parte que o próprio eu-lírico diz: “**O verdadeiro amor é vão**”, nesse “**vão**” relata os dois espaços entre duas dimensões separadas por um vão mas que serve de alicerce, e o amor é construído através disso, o “verdadeiro amor”

a construção o *verdadeiro amor é vão* é explicada como um elo de ligação entre ambos, resultado da separação, em vez de interpretar vão como algo que não resiste ao tempo, vazio. O término do relacionamento, que se transforma em um amor verdadeiro, reaparece nos efeitos de sentido na representação da necessidade da morte do amor para que reviva de outra forma:

A transformação do amor deles é descrito no final, e em seguida ele começa a chamar por ela: “**morre nasce trigo**”, “**vive, morre pão**”. Essa música com certeza mostra o amor e o deixar ir pelo amor “**morrer pra germinar** plantar nalgum lugar”.

O sentido afetivo, indicado em *carinhosamente*, também é manifestado pelo perdão que o enunciador pede à sua amada e a gratidão que sente pelos filhos que tiveram:

No último parágrafo ele registra **carinhosamente** o fruto de sua relação com Sandra, que lhe deu três filhos “Drão! Os meninos todos são”, e em seguida ele assume a culpa e tenta pedir desculpas “os **pecados** são todos meus” “não há o que **perdoar**”, por isso mesmo [...] há de haver mais **compaixão**”.

5.2 Texto 2: Resenha crítica de *Eu Odeio Amar Você*

A música “Eu odeio amar você” é cantada pela banda Hiosaki, publicada recentemente, sendo uma das músicas mais **cantadas** por pessoas que **sofrem** por amor não correspondido.

O ritmo dessa música é **pesado** por trazer uma letra que relata a **sofrência**.

Embora o ritmo central seja **romântico**, a sofrência mostra que o romance não é correspondido, fazendo a pessoa ficar triste.

O trecho “brigando com o coração” significa que seu coração ama a pessoa porém o eu-lírico não.

A metáfora “arrancar meus sentimentos”, significa que ele quer parar de sentir amor por quem não o corresponde, pois não aguenta mais sofrer por amor.

Essa música representa um amor não correspondido, e assim esta música, e assim esta música fica **marcante** para as pessoas que **sentem** o mesmo amor não correspondido que ao do autor.

Esta música é uma das **grandes** canções de **sofrência**, pode se definir essa música como uma das **melhores** atualmente sobre amor.

Na resenha crítica de *Eu odeio amar você*, o aluno centra sua argumentação em torno do neologismo *sofrência* (termo que nomeia as canções de alta carga emotiva por algum amor perdido e pela solidão, formado pela aglutinação das palavras *sofrimento* + *carência*), construindo seu texto trazendo as marcações lexicais *cantadas*, *sofrem*, *sofrência*, *pesado*, *romântico*, *marcantes* e *grandes*. Não é possível caracterizar palavras de cunho avaliativo no tecido do texto, já que o posicionamento do aluno é tímido em sua argumentação, mesmo que a canção seja considerada umas das mais marcantes, segundo a avaliação presente no texto. Representamos o léxico na construção da textualidade desta resenha crítica pelo quadro abaixo:

Quadro 14: O papel das palavras de cunho avaliativo e a função textual do léxico na resenha crítica de *Eu odeio amar você*

Função textual do léxico / Palavras de cunho avaliativo	
Parágrafo inicial/Síntese da canção	cantadas
	sofrem
Argumento: a <i>sofrência</i>	Sofrência
	Pesado
	Romântico
Conclusão	marcante
	sentem
	grandes

Fonte: O próprio autor.

O campo temático *sofrência*, neologismo resultante das unidades *sofrimento* + *carência*, reuniu as escolhas lexicais *sofrem*, *romântico*, *marcante* e *sentem* no desenvolvimento do texto, representados no quadro abaixo:

Quadro 15: Campo léxico-semântico na resenha crítica de *Eu Odeio Amar Você*

Campo léxico-semântico: sofrência
sofrem
romântico
marcante
sentem

Fonte: O próprio autor.

O sentido expressivo é contido na gradação ascendente *brigando com o coração* e *arrancar os sentimentos*, interpretando uma situação de sofrimento que se exacerba progressivamente pelo amor não correspondido.

5.3 Texto 3: Resenha crítica de *Saudades do Tempo*

A música *Saudades do tempo*, lançada em 2009, é um reggae. Mesmo sendo um ritmo mais **lento**, fica ainda mais lenta com a **poesia** embutida na letra.

“Saudades do tempo, dos velhos momentos, dos anos passados, que foram com o vento”, esse trecho passa ideia geral da música, que é falar sobre o passado **animado** e **romântico** do personagem, de uma maneira **poética**. E o trecho “Sempre felizes sem pensar em nada, paisagem mais bela é o sorriso da amada”, aponta que ele possui **memórias** felizes com o mesmo, o seu amor é representado indiretamente durante o restante da música.

O eu-lírico relembra o **passado**, mas nunca se aponta sozinho, só utiliza do “nós” ou “nosso”, só falando sobre os momentos com seu amor, e como as relaciona com a **poesia**.

Passando uma sensação de **calmaria** e **tranquilidade**, a música combina a voz **pesada** do cantor com o ritmo, a tornando **leve**, sempre com citações **poéticas** como lua, manhã nublada, brilho das cores da aquarela, causando **imersão** em quem escuta.

Então *Saudades do tempo* é uma música **incrível**, combinando fatores leves e pesados, melodia e a voz pesada do cantor e a **poesia profunda** do *reggae*, podendo ser escutada em descanso ou em um encontro com os amigos, uma música **pacífica**, podendo talvez até se identificar e ficar um pouco **emocional**, com uma palavra para descrever a música seria “**harmoniosa**”.

A resenha crítica escrita sobre *Saudade dos Tempos* acentua os efeitos de poeticidade da canção, marcada pelas unidades lexicais *lento* e *poesia* no parágrafo inicial, informando as primeiras impressões sobre a canção. Ao argumentar sobre o tema da canção, as unidades lexicais *animado*, *poética*, *romântico*, *passado* e *memórias* representam o posicionamento do aluno acerca do sentimento do enunciador da canção. No quarto parágrafo, as escolhas lexicais *calmaria*, *tranquilidade*, *pesada*, *leve*, *poéticas* e *imersão* representam os efeitos de sentido que a canção causa em quem a escuta. No

parágrafo de conclusão, a poeticidade é retomada na avaliação da canção, utilizando os itens lexicais *incrível*, *poesia profunda*, *pacífica*, *emocional* e *harmoniosa*. Ilustramos a construção da tessitura textual, por meio do léxico, da resenha crítica de *Saudades dos Tempos* no quadro abaixo:

Quadro 16: O papel das palavras de cunho avaliativo e a função textual do léxico na resenha crítica de *Saudade dos Tempos*

Função textual do léxico / Palavras de cunho avaliativo	
Parágrafo inicial	lento
	poesia
Tema da canção	animado
	romântico
	poética
	memórias
	passado
	poesia
Efeitos de sentido	calmaria
	Tranquilidade
	Pesada
	Leve
	poéticas
	imersão
	Incrível
Conclusão	poesia
	profunda
	Pacífica
	Emocional
	Harmoniosa

Fonte: O próprio autor.

As lembranças do passado romântico do enunciador da canção, rememorando a paz e a tranquilidade, são retratadas em três campos temáticos: a musicalidade, as memórias e a avaliação do aluno em relação à canção. As lexias *lento*, *poesia*, *calmaria*, *tranquilidade*, *pacífica*, *envolvente* e *harmoniosa* formam o campo léxico-semântico da musicalidade. As memórias do enunciador são descritas por meio das unidades lexicais *animado*, *romântico*, *poético* e *passado*. O posicionamento do aluno sobre a canção é representado em *incrível* e *profunda*.

Quadro 17: Campos léxico-semânticos na resenha crítica de *Saudades do Tempo*

Campos léxico-semânticos		
Musicalidade	Memórias	Avaliação
lento	animado	incrível
poesia	romântico	Profunda
calmaria	poético	
tranquilidade	passado	
pacífica		
envolvente		
harmoniosa		

Fonte: O próprio autor.

Identificamos a expressividade nos seguintes trechos retirados da resenha crítica: “Saudades do tempo, dos velhos momentos, dos anos passados, que foram com o vento” e “Sempre felizes sem pensar em nada, paisagem mais bela é o sorriso da amada”, em que o vento representa o que é efêmero; e a afetividade em descrever o sorriso de sua amada como uma paisagem, atribuindo a ela características da natureza. Em “O eu-lírico relembra o passado, mas nunca se aponta sozinho, só utiliza do ‘nós’ ou ‘nosso’, só falando sobre os momentos com seu amor, e como as relaciona com a poesia”, é interessante observar como o aluno nominaliza o pronome *nós* valendo-se da preposição por contração *do nós*, de forma a indicar que o enunciador não guarda suas memórias sem pensar na sua amada.

É possível observar uma ocorrência de análise da exploração da multimodalidade letra/canção, de modo a sugerir efeitos de sentido na combinação dos elementos do gênero. A construção do texto com o uso do léxico de sentido expressivo, como *romântico*, *poético*, *amor*, *calmaria* e *tranquilidade*, oferta uma gama de sensações que o estudante traz em sua argumentação, explorando a multimodalidade letra/melodia na construção do sentido da canção com o casamento da voz do cantor, qualificada pelo aluno com o adjetivo *pesada*, nos trechos “*lua, manhã nublada, brilho das cores da aquarela*”. A somatória destes fenômenos causa uma “imersão em quem a escuta”, de acordo com o aluno, conforme trecho extraído de sua resenha crítica:

Passando uma sensação de **calmaria** e **tranquilidade**, a música combina a voz *pesada* do cantor com o ritmo, a tornando *leve*, sempre

com citações poéticas como **lua, manhã nublada, brilho das cores da aquarela**, causando **imersão** em quem a escuta.

5.4 Texto 4: Resenha de *Descobridor dos Sete Mares*

Descobridor dos setes mares foi uma das **melhores** músicas **brasileiras, conhecida** até hoje, ela é cantada por Tim Maia ele muito famoso por suas músicas, essa música foi lançada em 1992.

O nome do álbum é chamado “Minha história”.

Essa música traz o tema sobre os navegadores que é presente também na música “os argonautas” de caetano veloso. O tema é muito **representado** na musica **brasileira**, pois conta da **história**.

Descobridor dos sete mares **representa** como os **brasileiros** se **relacionam** aos encontros coisas **novas**, por exemplo, quando encontro em situações novas, etc, isso é mostrado na parte “pois bem cheguei, quero ficar bem a vontade na verdade eu sou assim”, mostra como o eu-lírico se **comporta**.

O ritmo é agitado composto pelos instrumentos: saxofone, bateria, teclado etc, combinando com a melodia de Tim Maia.

Ela é indicada para os brasileiros **extrovertidos e tranquilos**.

Descobridor dos sete mares é uma música para **alegrar e tranquilizar** os ouvintes, sendo uma das **grandes** canções brasileiras.

Na resenha crítica da canção *O Descobridor dos Sete Mares*, o aluno identifica a brasilidade para construir a unidade temática de sua argumentação, expressa em *representado, brasileira, extrovertidos e tranquilos*; qualifica a canção no parágrafo inicial com *melhores e conhecidas*; e conclui sua resenha com *grandes, alegrar e tranquilizar*. A tabela abaixo retrata a construção textual desta resenha indicando as unidades lexicais escolhidas pelo aluno:

Quadro 18: O papel das palavras de cunho avaliativo e a função textual do léxico na resenha crítica de *Descobridor dos Sete Mares*

Função textual do léxico / Palavras de cunho avaliativo	
Parágrafo inicial	Melhores
	Conhecidas
Unidade temática: a brasilidade	Representado
	Brasileira
	Extrovertidos
	Tranquilos
Conclusão	grandes
	Alegrear
	Tranquilizar

Fonte: O próprio autor.

O campo léxico-semântico é levantado pelas características que marcam a identidade do povo brasileiro, representadas nas escolhas lexicais de *extrovertidos* e *tranquilos*, da mesma forma que adiciona o item lexical *nova* para demonstrar que uma das marcas do brasileiro é sua destreza ao adaptar-se a novas situações. O aluno também resgata o tema da nossa história pelo título da canção, relacionando-o às navegações que remetem à invasão portuguesa em terras indígenas e à canção *Os argonautas*, de Caetano Veloso, estudada em sala de aula para o estudo das resenhas críticas.

Quadro 19: Campos léxico-semânticos na resenha crítica de *Descobridor dos Sete Mares*

Campos léxico-semânticos	
Brasilidade	Referência à história
extrovertidos	navegadores
tranquilos	argonautas
nova	história

Fonte: O próprio autor.

Em relação aos efeitos pragmáticos que a canção pode surtir no enunciatário, a resenha crítica de *Descobridor dos Sete Mares*, de Tim Maia apresenta o seguinte texto: “Descobridor dos sete mares é uma música para *alegrar* e *tranquilizar* os ouvintes, sendo uma das grandes canções brasileiras”. Consoante ao ritmo da canção, o aluno indica que as unidades lexicais *alegrar*

e *tranquilizar* exprimem que efeitos de sentido a canção causa sobre o enunciatário.

5.5 Texto 5: Resenha de *Mas que Nada*

A música “Mas que nada” de Jorge Ben Jor foi lançada no ano de 1963 do álbum “Samba Esquema Novo”. Essa foi uma das músicas tema do filme “Rio”, **combinando** o ritmo e a cultura brasileira.

A música feita no clima do samba **representa** a forma de como os **amantes do samba** expressam a sua **felicidade** ao escutar essa música no trecho: “Pois esse samba está animado, O que eu quero é sambar”, mostra a **alegria** dos sambistas.

Outro tema que a música apresenta é a **brasilidade**, marcada nas palavras “Esse samba misto, que é misto de maracatu é samba de preto velho, samba de preto tu”, principalmente no norte e nordeste, em que o **maracatu** adiciona um **novo** ritmo, **diferenciando-se** do samba de outras regiões.

A música é auto referenciada, pois fala dela mesma, marcada no pronome “esse samba”, essa mistura diferenciada contribui com um novo jeito de fazer samba.

A música “mas que nada” tem mais de 50 anos e sempre recebendo novas versões e **marcando** o samba na região norte e nordeste.

Na resenha crítica de *Mas que Nada*, de Jorge Ben Jor, o aluno centraliza sua argumentação em torno da temática do samba e da brasilidade, trazendo as lexias *felicidade* e *alegria* para representar os sentimentos dos *amantes do samba*; e *brasilidade* e *cultura brasileira* para identificar o que é próprio do nosso país, salientando o regionalismo nordestino reconhecido em *maracatu*, *novo* e *diferenciando*. No parágrafo inicial e na conclusão, ainda que o aluno não tenha afirmado sua posição com palavras de cunho avaliativo, as lexias *combinando* e *marcando* indicam a atemporalidade da canção e o pertencimento a uma região do país. O quadro a seguir ilustra a construção textual da resenha crítica de *Mas que Nada*:

Quadro 20: A função textual do léxico na resenha crítica de *Mas que Nada*

Função textual do léxico	
Parágrafo inicial	Combinando
Tema 1: o samba	amantes do samba
	Felicidade
	Alegria
Tema 2: a brasilidade e a regionalidade	Maracatu
	Novo
	Diferenciando
Conclusão	Marcando

Fonte: O próprio autor.

A brasilidade é presente no campo léxico-semântico do texto, representado pelas unidades lexicais *amantes*, *samba*, *preto velho*, *felicidade*, *alegria* e *maracatu*, abordando a cultura brasileira pelo gênero musical, pela identidade racial e pelo comportamento do brasileiro ao cultivar suas raízes. O aluno observa que esta canção esteve presente no filme *Rio*, homônimo do estado brasileiro em que *Mas que Nada* foi composta.

Quadro 21: Campo léxico-semântico na resenha crítica de *Mas que Nada*

Campo léxico-semântico: brasilidade
Rio
samba
Preto Velho
felicidade
alegria
maracatu

Fonte: O próprio autor.

5.6 Texto 6: Resenha de *Asa Branca*

A música “Asa Branca” do cantor Luiz Gonzaga (1912-1989), foi lançada no dia 3 de março de 1947. Com seu gênero forró, ela foi muito bem na função de **representar** o nordeste brasileiro. Uma **ótima** música para quem vive no sertão brasileiro, o tema central da obra é a brasilidade e sua localização geográfica. Nós percebemos o som **marcante** da sanfona, que deixa a música muito mais marcante.

No trecho: “Quando olhei a terra ardendo, qual fogueira de São João, eu perguntei a Deus do céu ai, por que tamanha judiação”, fica bem claro que a situação

do nordeste não é muito boa, por conta da **seca**, da perda de **gado** e da **plantação** que não floresceu. O ritmo combina com a letra, e principalmente com o som da sanfona, isso tudo acaba transmitindo o tom de **angústia** do cantor.

Asa Branca é uma das **grandes** canções da cultura brasileira, e transmite muito a questão da **tradição religiosa** e dos sentimentos de quem a canta, fazendo com que qualquer pessoa que a ouça, **reflita** sobre.

Outra resenha crítica que tem a brasilidade no centro de sua argumentação é a escrita sobre a canção *Asa Branca*, de Luiz Gonzaga. No parágrafo inicial, o aluno antecipa sua avaliação sobre a canção na escolha de *representar*, *ótima* e *marcante*. A *angústia*, escolha lexical do aluno ao caracterizar o tom de voz do cantor, também reflete a situação de sofrimento causado pela seca nas regiões áridas do Brasil. O parágrafo final traz a retomada da avaliação positiva do aluno expressa em *grandes*, acentuando a importância da reflexão sobre o retrato exposto pela canção sob uma ótica religiosa, traduzido nos léxicos *tradição*, *religiosa* e *reflita*. O quadro abaixo organiza a textualidade desta resenha crítica pelas escolhas lexicais do aluno:

Quadro 22: O papel das palavras de cunho avaliativo e a função textual do léxico na resenha crítica de *Asa Branca*

Função textual do léxico / Palavras de cunho avaliativo	
Parágrafo inicial	Representar
	Ótima
	Marcante
Unidade temática: brasilidade	Angústia
	Seca
	Gado
	Plantação
Conclusão	grandes
	tradição
	religiosa
	Reflita

Fonte: O próprio autor.

Em oposição da alegria e da felicidade marcadas nas resenhas críticas anteriores, esta resenha crítica apresenta o campo léxico-semântico da brasilidade composta por unidades lexicais que indicam o sofrimento causado pela aridez do clima na região nordestina, denunciando os problemas que dela

decorre. A lexia *ardendo*, comparada à *fogueira*, seguida por *seca*, *gado*, *plantação*, causando *angústia* ao enunciador e aos enunciatários marcam o campo léxico-semântico do sofrimento do sertanejo no nordeste brasileiro.

Quadro 23: Campo léxico-semântico na resenha crítica de *Asa Branca*

Campos léxico-semântico: sertão nordestino
ardendo
fogueira
seca
gado
plantação
angústia

Fonte: O próprio autor.

Tratando dos efeitos pragmáticos da canção ao enunciatário, o aluno coloca a reflexão sobre as condições de vida do sertanejo nordestino, que sofre pela seca e pelas condições precárias para a criação de gado o efeito que a canção surte em quem a escuta, como no trecho:

Asa Branca é uma das grandes canções da cultura brasileira, e transmite muito a questão da tradição religiosa e dos sentimentos de quem a canta, fazendo com que qualquer pessoa que a ouça, *reflita* sobre.

5.7 Texto 7: Resenha de *Deus e o Diabo na Terra do Sol*

A música Deus e o diabo na Terra do Sol do autor Djonga publicado no dia 13-03-19, tem como gênero o RAP que é bem conhecido como contexto cultural nos Estados Unidos, a música “Deus e o diabo na terra do sol” participa do álbum intitulado “LADRÃO”, uma referência clara ao cineasta baiano Glauber Rocha, a música é “**recheada**” de referências e interferências, **denuncia** as origens dos **contrast**es sociais e vigentes no Brasil. Nela retrata o tema “**PRECONCEITO RACIAL**”, cantado pelo cantor rapper Djonga.

Nesta o Djonga conta com a participação do rapper Felipe Ret que o ajuda a relatar a história do “Preconceito Racial” através da música, nela contêm um ritmo misto de RAP com HIP-HIP, a bateria como principal instrumento principal. Uma possível inter-relação é o termo do Djonga ter nascido em uma cidade mineira e lá ter muito preconceito racial com cerca de 12 milhões de habitantes em Minas Gerais.

Na música, irá retratar o “preconceito Racial”. Abaixo está alguns trechos da música que comprova essa ideia.

“OS PRETOS NESSA PLATEIA, EU TE DIGO QUE POUCOS VI LÁ”
(DJONGA)

“PUNHOS CERRADOS PARA NÃO SERRAR O PULSO”

Nesta frase o Djonga retrata o símbolo da luta do movimento negro.

Há contradição em “PRA NÃO SERRAR O PULSO”, em que serrar o pulso representa a própria morte, restando a luta como sobrevivência.

“É BRUMADINHO E MARIANA NA LAMA, INDECÊNCIA POR GRANA AONDE QUEM PENSA APANHA”

Nesta frase o Djonga retrata a tragédia que ocorreu em brumadinho, relembrando a luta e o sofrimento que todos sofreram, trazendo a tona as mortes, desaparecimento nas famílias e na sociedade.

Bom na minha opinião essa música tanto na batida como na letra, tem uma **combinação perfeita**, só pelo fato de uma completar a outra; na letra expressa como é o mundo atualmente e o **ódio** que o Djonga têm, e com a batida ele **ênfatiza** melhor o que quer dizer/passar através da música. É como diz o ditado “UMA ANDORINHA SOZINHA NÃO FAZ VERÃO.” Por isso uma “completa a outra”.

Eu achei essa música muito **TOP**, mais é preciso ouvir e entender para ver a verdadeira mensagem transmitida por ela, o álbum “LADRÃO” é um dos **melhores** do RAP nacional lançado neste ano. Ela é ótima para pessoas **racistas, preconceituosas** e etc.

O Djonga é um rapper que canta pensando não só nele mas em todos em geral, principalmente aos que moram na periferia.

A resenha crítica sobre a canção *Deus e o Diabo na Terra do Sol* tem o preconceito racial como unidade temática, enfatizando todos os problemas sociais que por ele são atravessados. No parágrafo inicial, as escolhas lexicais de *recheada, contrastes, denuncia* e **PRECONCEITO RACIAL** fazem a dupla função de avaliar e descrever a canção. Outra palavra que surge em consequência das questões que envolvem o preconceito racial é o *ódio*, escolha lexical que simboliza o sentimento do enunciador da canção ao denunciar os males por ele testemunhados. O verbo *ênfatizar* qualifica a musicalidade desta canção, ao dizer que a batida ajuda a transmitir o ódio sentido e expressado na letra. Ao concluir sua resenha, o aluno utiliza o neologismo *top* e o adjetivo *melhores*, de forma a imprimir sua identidade no posicionamento em relação à canção. Representamos a organização da textualidade pelo léxico da resenha de *Deus e o Diabo na Terra do Sol* no quadro abaixo:

Quadro 24: O papel das palavras de cunho avaliativo e a função textual do léxico na resenha crítica de *Deus e o Diabo na Terra do Sol*

Função textual do léxico / Palavras de cunho avaliativo	
Parágrafo inicial	recheada
	contrastes
	denuncia
	PRECONCEITO RACIAL
Unidade temática: preconceito racial	ódio
	ênfatisa
Conclusão	TOP
	melhores

Fonte: O próprio autor.

Os campos léxico-semânticos são organizados a partir das críticas sociais que marcam o povo brasileiro, enfatizando o preconceito racial como um problema a ser combatido, em três campos da experiência brasileira: o cinema, a tragédia ocorrida em Mariana, Minas Gerais, e o racismo. O aluno relaciona o título da canção ao filme homônimo do cineasta Glauber Rocha, indicando que as denúncias trazidas pela canção também condizem com a violência sofrida no período da ditadura militar. Outro fato apontado no texto é o desastre sofrido pela negligência do poder público no caso do rompimento da barragem de rejeitos em Brumadinho e Mariana, causando uma catástrofe ambiental na região, além de centenas de mortos e desaparecidos. *Brumadinho, Mariana, tragédia, mortes, desaparecimentos e sofrimento* são as unidades lexicais que organizam a experiência humana da calamidade relatada na canção e apontada na resenha crítica. Em relação às questões raciais, as escolhas lexicais de *ódio* e *denuncia* voltam-se à prática de racismo direcionada àqueles que o praticam, sugerindo que pessoas *racistas* e *preconceituosas*, conforme seleção lexical na resenha, escutem a canção para que renunciem a tal prática.

Quadro 25: Campos léxico-semânticos na resenha crítica de *Deus e o Diabo na Terra do Sol*

Campos léxico-semânticos: críticas sociais		
Referência ao cinema	Referência à experiência brasileira: Brumadinho	Racismo
cineasta baiano	Brumadinho	ódio
Glauber Rocha	Mariana	denuncia
	tragédia	racistas
	mortes	preconceituosas
	desaparecimentos	
	sofrimento	

Fonte: O próprio autor.

É possível identificar os efeitos expressivos do léxico no trecho abaixo:

Na música, irá retratar o “preconceito Racial”. Abaixo está alguns trechos da música que comprova essa ideia.

“OS PRETOS NESSA PLATEIA, EU TE DIGO QUE POUCOS VI LÁ” (DJONGA)

“**PUNHOS CERRADOS PARA NÃO SERRAR O PULSO**”

Nesta frase o Djonga retrata o símbolo da luta do movimento negro.

Há **contradição** em “PRA NÃO SERRAR O PULSO”, em que serrar o pulso representa a própria **morte**, restando a **luta** como **sobrevivência**.

O que o aluno chama de contradição revela o efeito de sentido na oposição dos parônimos “cerrar” e “serrar”. Levantar o pulso cerrado, símbolo de luta política do movimento negro, torna-se a única forma de sobrevivência, de evitar que lhe “serrem o pulso”, expressão que indica a morte, resultado da violência cometida em razão do racismo. A unidade lexical que indica a avaliação da canção – *TOP* – gíria que marca a identidade da juventude pela linguagem, sugere efeito expressivo que, para além da grafia em maiúsculo, constrói o *ethos* do enunciador e combina-se com a mesma adequação do registro usado pela juventude contemporânea.

5.8 Texto 8: Resenha de *O Tempo não Para*

A música “o tempo não para” de Cazuza (lançada em 1988), faz um retrato do seu tempo. Uma música **legal**, porém **violenta**. Seu gênero é o rock.

Essa música traz uma **reflexão** sobre o tempo. É um ritmo **agitado**, mas a voz do cantor é **calma**. Quando você lê a letra da música parece que é um rap, mas quando escuta dá a entender que é um rock.

A música fala muito sobre as **contradições do tempo**. Há um **descompasso** sobre o **futuro** e **passado**:

“Eu vejo um futuro repetir o passado” – significa que a história se repete.

Da mesma forma, há outra **contradição** entre museu e novidades:

“Eu vejo um museu de grandes novidades”.

Outra contradição é entre “tempo e para”:

“o tempo não para” há uma clara referência ao tempo não parar.

Contradição entre “não” “para”:

“não para, não, não para” – Representa a mesma coisa sobre a frase anterior.

Portanto, essa música muito **representa** a hipocrisia da sociedade.

Assim a música “O tempo não pára” é **marcante** para a reflexão da sociedade.

A música é muito *boa* para *refletir*, não ter preconceito com doenças, ajudar as pessoas com que elas precisarem.

A resenha crítica de *O Tempo não Para* enfatiza as contradições do tempo e da sociedade ao colocar em oposição unidades lexicais que carregam sentidos afins pela diferença. O aluno constrói o texto explorando as antíteses nas escolhas lexicais de *legal* e *violenta*, adjetivos no parágrafo inicial; *agitado* e *calma*, que caracterizam a voz do cantor e o ritmo impresso na canção; e na contradição *futuro* e *passado*, intermediados pelo substantivo *descompasso*. Na conclusão da resenha crítica, as lexias *representar*, *boa*, *refletir* e *marcante* avaliam positivamente a canção. Representamos o léxico na construção textual desta resenha crítica por meio da tabela abaixo:

Quadro 26: O papel das palavras de cunho avaliativo e a função textual do léxico na resenha crítica de *O Tempo não Para*

Função textual do léxico / Palavras de cunho avaliativo	
Parágrafo inicial	Legal
	Violenta
Unidade temática: contradições do tempo e da sociedade	Descompasso
	Agitado
	Calma
	Futuro
	Passado
Conclusão	Representa
	Boa
	Refletir
	Marcante

Fonte: O próprio autor.

O campo temático desta resenha crítica focaliza as contradições carregadas nas antíteses exploradas pelo aluno, expressas em unidades lexicais que carregam sentido de oposição entre elas: *legal x violenta; calma x agitado; futuro x passado; museu x novidades*, cujo resultado dessas contradições é a escolha lexical de *hipocrisia* da sociedade.

Quadro 27: Campo léxico-semântico na resenha crítica de *O Tempo não Para*

Campo léxico-semântico: contradições	
legal	violenta
calma	agitado
futuro	passado
museu	novidades

Fonte: O próprio autor.

No que diz respeito ao efeito pragmático da canção sobre o enunciatário, a escolha lexical *refletirmos* expressa a ação da linguagem no contexto de escuta da canção, conforme descrito no parágrafo de avaliação: “Assim a música ‘O tempo não para’ é marcante para a *reflexão* da sociedade”, colocando em perspectiva que as contradições explicitadas na canção servem de alerta para refletirmos sobre nossas ações.

5.9 Texto 9: Resenha de *Vou Ter que Superar*

A música “Vou ter que Superar” de Matheus e Kauan com a participação de Marília Mendonça, que foi publicada no dia 22 de março de 2019, com o gênero “Sertanejo e Sofrencia”. Fãs deixam **avaliações** bem **positivas** sobre a música, pois os ouvintes demonstram estar passando por aquilo, ou já ter passado pela mesma situação.

Alguns dos instrumentos mais **marcantes** é o violão, pela calma e facilidade de ser tocado.

O ritmo é o sertanejo, com um pouco de ritmo **romântico**, **agitado** depois.

O trecho “vou que superar suas fotos com ele viajando” significa que... é um “amor não correspondido”. Nesse trecho aparenta ser um amor não correspondido, mas logo no começo da música ele diz “fui bobo, imaturo demais deixei escapar entre meus dedos” como se ele tivesse vacilado.

Análise final:

Gostei muito da música, e por terem feito ao vivo, ganham um **mérito** a mais, os instrumentos foram tocados **perfeitamente**, no ritmo, com **calma**, além dos momentos tensos da música.

A resenha crítica de *Vou Ter que Superar* serve-se majoritariamente de palavras de conteúdo positivo em relação às escolhas lexicais que indicam a avaliação do aluno em relação à canção: no parágrafo inicial, *avaliações positivas*; na avaliação da musicalidade, *marcantes*, *romântico* e *agitado* – em torno do tema do neologismo *sofrência*; na conclusão, *gostei*, *mérito*, *perfeitamente* e *calma*. O léxico na textualidade desta resenha é representado no quadro abaixo:

Quadro 28: O papel das palavras de cunho avaliativo e a função textual do léxico na resenha crítica de *Vou Ter que Superar*

Função textual do léxico / Palavras de cunho avaliativo	
Parágrafo inicial/ síntese da avaliação da canção	avaliações positivas
Unidade temática: sofrência	Marcantes
	Romântico
	Agitado
Conclusão	Gostei
	Mérito
	Perfeitamente
	Calma

Fonte: O próprio autor.

O neologismo *sofrência* é preponderante na resenha crítica de *Vou Ter que Superar*, de Matheus e Kauan, em que as unidades lexicais *superar*, *sertanejo*, *romântico*, *amor*, *bobo* e *imaturo* organizam o campo léxico-semântico da resenha crítica e representam o conjunto de elementos que identificam a experiência desta forma particular de sofrer por amor.

Quadro 29: Campo léxico-semântico na resenha crítica de *Vou Ter que Superar*

Campo léxico-semântico: sofrência
superar
sertanejo
romântico
amor
bobo
imaturo

Fonte: O próprio autor.

5.10 Texto 10: Resenha de *Maria de Vila Matilde*

A música fala da violência contra a mulher, lançado pela cantora Elsa Soares no ano 2015. Mas pelos olhos público seria para denunciar a violência e dizer que elas não estão sozinhas.

Como dizia a música “Maria da Vila Matilde” Maria vai mas além que nome de acordo com a informação “Maria” se vem da palavra Maria da Penha uma lei onde a mulher pode denunciar o homem por violência como diz a música. A música teve a participação do DJ Marfor, com o ritmo rock.

Tanto como a música diz da violência a palavra que a apontam como:

“E quando o samago chegar
Eu mostro o roxo do meu braço
Entrego teu baralho
Teu bloco de bule
Teu dado chumbado
Ponho água no bule
Passo e ofereço um cafezim”

A parte “Mostro o roxo no meu braço” já entrega o fato da violência contra a mulher, podemos observar também que nesse trecho fala do dia a dia do brasileiro “chumbado, bule, cafezinho”

Conclusão

Eu concluo que o público-alvo foi as mulheres que sofre violência e ficam em silêncio. A música traz as palavras que as mulheres não estão sozinhas nisso.

A resenha crítica sobre a canção *Maria de Vila Matilde*, de Elza Soares, direciona seu objeto de análise ao tema da violência contra a mulher, enfatizando os elementos da cultura brasileira, principalmente no que diz respeito aos instrumentos domésticos, associando o domínio do *bule* e do *cafezim* ao mesmo espaço doméstico onde ocorre a violência contra a mulher, marcada pela lexia *roxo*, indicando a marca da agressão no braço da enunciativa da canção. O destaque da unidade lexical *chumbado*, fazendo referência ao trecho *dado chumbado*, é identificado como parte da cultura brasileira, mais precisamente à prática de jogos de azar. Representamos o campo léxico-semântico desta canção na resenha sobre ela produzida:

Quadro 30: Campos léxico-semânticos na resenha crítica de Maria de Vila Matilde

Campos léxico-semânticos	
violência contra a mulher	cultura brasileira
roxo do meu braço	chumbado
	bule
	cafezim

Fonte: O próprio autor.

5.11 Texto 11: Resenha de *Ponta de Lança*

A música “Ponta de lança” do Rincón foi publicada no dia 26 de dezembro de 2016, uma música que fala sobre o preto e branco e faz críticas sociais.

A música foi lançada pela Boia Fria Produções, que fala muito sobre críticas sociais sobre algumas coisas que acontecem no Brasil e no Mundo, os ritmos da música são o hip-hop, rap, baile funk, tem uma inter-relação com o trap.

O assunto da música do Rincon é a vida do preto e branco, fazendo críticas sociais a partir da gíria: “Preto é chave, abram os portões” que fala de uma metáfora que preto é chave, que significa que preto é dahora, ao mesmo tempo que chave, que abre os portões para sair para um lugar maior ou ser livre.

No trecho “pretas e pretas estão se amando” mostra que do mesmo jeito que brancas e brancos podem se amar, os pretos também podem.

Essas frases dão o efeito que não importa o que aconteça em volta dos pretos não vão se abalar.

Essa música ela é boa pois ela fala sobre críticas sociais no Brasil e no Mundo, o público alvo é adolescentes, a avaliação que se fez está certa, pois é uma música boa que mostra as coisas da vida.

A resenha crítica de *Ponta de Lança*, de Rincón Sapiência identifica na metáfora “*preto é chave, abram os portões*” a expressividade na reafirmação da identidade:

O assunto da música do Rincon é a vida do preto e branco, fazendo críticas sociais a partir da gíria: “**Preto é chave, abram os portões**” que fala de uma metáfora que preto é chave, que significa que **preto é dahora**, ao mesmo tempo que **chave**, que abre os portões para sair para um **lugar maior** ou ser **livre**.

Além de relacionar o léxico *chave* à ideia de liberdade, o aluno se posiciona com as palavras *da hora*, de sentido expressivo de gíria, carregando sentido positivo aquilo que diz respeito ao homem negro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação de mestrado *Resenha crítica de canções: análise da escolha lexical como estratégia argumentativa* buscou apresentar uma proposta didática centrada no gênero resenha crítica de canções, explorando as escolhas lexicais presentes nas letras das canções.

Ao partir de uma atividade cotidiana para o ensino de resenhas críticas (a rádio escolar), propusemos o desafio de colocar em perspectiva canções que não são da realidade dos alunos para o ensino de língua portuguesa, sendo necessário contextualizar, definir com clareza os objetivos e garantir que seja significativa para a vida dos alunos. Do contrário, o ensino nem sempre pode obter êxito, principalmente quando não se considera os interesses e o universo da juventude. Em nossa proposta, preferimos buscar uma forma de dispor as canções sem juízo de valor, para que a livre escolha das canções não se tornasse uma imposição. Ao oferecer ao aluno a possibilidade de escolher sobre qual canção resenhar, não seria enfadonho aos alunos que lhes apresentassem uma canção que eles não conhecem - negociando interesses, trocando experiências e valorizando as preferências de cada um. Assim, escutamos a canção *Os Argonautas* sem que os objetos de conhecimento fossem estranhos aos alunos. Além de apreciar e conhecer uma nova canção, os alunos aprenderam como escrever uma resenha crítica sobre uma daquelas de sua preferência. Reiteramos que não almejamos que os estudantes dispensem-se de suas preferências musicais para se adaptarem acriticamente para o que lhes é apresentado na escola, mas para que possam conhecer as obras do passado, relacioná-las com o presente e aumentar seu repertório de canções conhecidas. Alguns alunos optaram por selecionar as canções que já conheciam, outros buscaram aquelas novas para escreverem suas resenhas críticas, e o diálogo entre elas foi o que almejamos para o trabalho com canções.

Em relação aos resultados apresentados, foi possível observar que o trabalho com a análise lexical propiciou uma vasta gama de efeitos de sentido que as canções oferecem, explorando a expressividade carregada na letra e o entrelaçar com os elementos musicais, adicionando novos sentidos pela

subjetividade. No levantamento do campo léxico-semântico, foi possível organizar o universo temático pelas palavras que constroem e organizam a experiência humana retratada nas canções. A soma de todos os efeitos de sentido estimulou o aluno a perceber o impacto que as canções causam em quem escuta, provocando a conscientização da ação pragmática da linguagem.

No contexto da sala de aula, os alunos contribuíram com diferentes interpretações, por já conhecerem as diferentes significações de dada unidade lexical, ou por terem se identificado pela experiência pessoal. No diálogo sobre os sentidos das canções estudadas, foi importante deixar o espaço para que os alunos tivessem liberdade para inferir, deduzir, relacionar e identificar determinado sentido para defender o seu ponto de vista. Esse comportamento pedagógico estimula a capacidade argumentativa, evidenciando que o ensino da argumentação não ocorre apenas na apresentação dos operadores argumentativos da língua, mas mostra que o caminho percorrido para chegar ao aprendizado é atravessado pela argumentatividade.

Ao abrir o leque de possíveis sentidos, a contribuição dos alunos facilitou o trabalho de refinar os resultados para chegar à determinada conclusão, selecionando as unidades lexicais que melhor expressam aquilo que a canção oferece. Antes de oferecer listas de palavras com significados predefinidos, a descoberta dos sentidos pela adequação à situação de uso favoreceu o desenvolvimento da competência lexical, definido pelo contexto, pelo gênero, pelas intenções dos interlocutores e pelos significados potenciais que o léxico carrega.

Apropriando-se das variadas formas de extrair os sentidos de uma canção, explorando a expressividade, as relações metafóricas, os campos léxico-semânticos, os efeitos pragmáticos da linguagem e os componentes de uma resenha crítica, as atividades de produção de textos estimularam o pensamento crítico e o desenvolvimento da autoria, valorizando a identidade e o posicionamento do aluno.

Por fim, as resenhas críticas indicam que os objetivos de aprendizagem propostos para nossa pesquisa foram contemplados, expressos na capacidade que os alunos mostraram ao argumentar sobre as canções, analisando e

explorando o léxico em suas possíveis significações. O aprendizado lexical, como o aprendizado na vida, é aberto, interminável, passível de continuidade, ruptura e transformação. Esperamos que nossa proposta possa estar à altura dos desafios que o ensino de língua portuguesa demanda, como também ofereça ao professor uma forma de trabalhar o léxico de forma significativa e contextualizada.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ieda Maria. *Neologismo: Criação lexical*. 2 ed. 3 reimp. São Paulo: Editora Ática, 2004.

AMOSSY, Ruth. Argumentação e Análise do Discurso. Perspectivas teóricas e recortes disciplinares. Trad. Eduardo Lopes Piris; Moisés Olimpio Ferreira. *EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*. Ilhéus, n.1, p. 129-144. nov, 2011.

AMOSSY, Ruth; ZAVAGLIA, Adriana. O lugar da argumentação na Análise do discurso: abordagens e desafios contemporâneos. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 9, p. 121-146, 2. jun. 2007.

ANDRADE, Maria Lucia C.V.O; *Resenha*. São Paulo: Paulistana, 2006.

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, Irandé. *Território das palavras: estudo do léxico nos programas de ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ARISTÓTELES. *Retórica: Obras completas*. Antonio Pedro Mesquita (org.). Trad. Manuel Alexandre Júnior; Paulo Farmhouse Alberto; Abel do Nascimento Pena. vol. VIII. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa: Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005.

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Prefácio de Roman Jakobson; Apresentação de Marina Yaguello; tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. – 16.ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 6 ed. São Paulo: Editora WWF Martins Fontes, 2011.

BALLY, Charles. *El lenguaje y la vida*. Trad. Amado Alonso. Buenos Aires, Losada, 1941.

BIDERMAN, M.T.C. *Teoria linguística: linguística quantitativa e computacional*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

BIDERMAN, M.T.C. Dimensões da palavra. *Filologia e Lingüística Portuguesa*. n. 2, p. 81-118, 1998.

BIDERMAN, M.T.C. Unidades complexas do léxico. *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*. 1 ed. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto 2. pp. 747-757. 2005. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4603.pdf>>. Acesso em: 28/12/2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ensino Médio. Brasília: MEC / Secretaria de Educação Básica, 2018.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. Argumentação na língua e argumentação no texto. *Intersecções*. v. 18. n. 1, p. 26-40. fev. 2016. Disponível em: <<https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaIntersecoes/article/view/1252/1135>>. Acesso em 20. ago. 2020.

CARDOSO, Elis. *O Léxico no Discurso Literário: A Criatividade Lexical na Poesia Moderna e Contemporânea*. São Paulo: EDUSP, 2018.

CARDOSO, Regina. Gênero canção como prática social: uma proposta de letramentos múltiplos no processo ensino- aprendizagem da leitura. In: *O professor PDE e dos desafios da escola pública paranaense*. Produção

didático-pedagógica apresentada à Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2012. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_uepg_port_pdp_regina_erthal_cardoso.pdf>. Acesso em: 07Jan. 2020.

CASTILHO, Ataliba. Teorias Linguísticas e Ensino de Gramática. In: HUBNER, R.M. *Diário de Classe nº 3: Língua Portuguesa*. São Paulo: FDE / SEE-SP, 1994, p. 17-28.

CAZUZA. O tempo não para. In: CAZUZA. *O Tempo não Para*. Rio de Janeiro: PolyGram, 1988. Faixa 6. 1. Disco de vinil.

COSTA, Nelson Barros da. *A produção do discurso lítero-musical brasileiro*. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, p. 410. 2001.

COSTA, Nelson Barros da. Canção popular e o ensino de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, v. 4, n. 1. p. 9-36, jul/dez. 2003.

DJONGA. Deus e o Diabo na Terra do Sol. In: *Ladrão*. 2019. Belo Horizonte: Ceia. Faixa 4. 2019. *Download Digital*.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard et al. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

ELIOT, T. S. Tradição e talento individual. In: *Ensaíos*. São Paulo: Art Editora, 1989. pp. 37-48.

FERREIRA, Maria Coutinho. Campos léxico-semânticos e o ensino de vocabulário de segunda língua. *Revista Prolíngua*. vol. 2. n. 2. jul. dez. 2009.

FINEGAN, Edward. *Language: Its structure and use*. 7 ed. Stamford: Cengage Learning, 2013.

FIORIN, José Luiz. A estilística na tradição de língua portuguesa e os enfoques discursivos atuais. *Caplletra* 29. Tardor. pp. 37-52, 2000.

FIORIN, José Luiz. *Argumentação*. 1 ed. 4 reimp. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda Vailati; MULLER, Ana Lúcia de Paula. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GEBARA, Ana Elvira L. Gêneros: Conceitos e Caminhos. In: SPARANO, Magali. et al. *Gêneros textuais: construindo sentidos e planejando a escrita*. São Paulo: Terracota, 2012.

GERALDI, Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, Wanderley (org.). *O texto em sala de aula*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006.

GIL, Beatriz Daruj. A escolha lexical em letras de música: uma proposta de ensino do vocabulário. *Linha D'Água*, (18), 171-182.
<https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i18p171-182>. 2005.

GIL, Beatriz Daruj. Exploração das redes associativas no ensino do léxico. *Linha D'Água* (Online). São Paulo. v. 32. n. 3. pp. 45-61, set. dez. 2019.

GIL, Gilberto. Drão. In: GIL, Gilberto. *Um banda um*. Rio de Janeiro: Warner Music, 1982. Faixa 7. 1. Disco de vinil.

GONZAGA, Luiz. Asa Branca. In: GONZAGA, Luiz. GONZAGA. *Vou pra Roça*. Rio de Janeiro: RCA Records, 1947. Lado A. Disco de vinil.

HIOSAKI. Eu Odeio Amar Você. In: HIOSAKI. *Crises*. Sadstation, 2019. Faixa 1. *Download* Digital.

ILARI, Rodolfo. *Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras*. São Paulo: Contexto, 2002.

ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. *Semântica*. São Paulo: Ática, 1985.

JOR, Jorge Ben. Mas que Nada. In: JOR, Jorge Ben. *Samba Esquema Novo*. Rio de Janeiro: Phillips. 1963. Faixa 1. Disco de Vinil.

KOCH, Ingedore Vilaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LACERDA, Viviane Nery. *O ensino do gênero canção em aulas de língua portuguesa: um estudo de educação linguística*. 2011. 106 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

LAPA, Manuel R. *Estilística da Língua Portuguesa*. 11 ed. Coimbra Editora, 1984.

LEFFA, V.J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, V. J (org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na sua aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2000. Disponível no site:

<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/As_Palavras.pdf>. Acesso em 10. dez. 2020.

LEWIS, Michael. *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove, England: Language Teaching Publications, 1993.

LIBERALLI, Fernanda Coelho. *Argumentação em contexto escolar*. 2 ed. Campinas: Pontes Editores, 2018.

LYONS, John. *Introdução à linguística teórica*. Trad. Rosa Virgínia Mattos e Silva; Hélio Pimentel. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1979.

LYONS, John. *Linguagem e Linguística*. Trad. Marilda Winkler Averbug; Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane, G.; ABREU-TARDELLI, Lília S. *Resenha: leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MAIA, Tim. O Descobridor dos Sete Mares. In: MAIA, Tim. *O Descobridor dos Sete Mares*. Rio de Janeiro: Polygram/Lança, 1983. Lado 1. 1. Disco de Vinil.

MALFACINI, A. C. S. Breve Histórico do Ensino de Língua Portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. *IDIOMA*, n. 28, Rio de Janeiro, 2015, p. 45-59.

MANEVA. Saudades do Tempo. In: MANEVA, *Tempo de Paz*. Manaus: Universal Music. 2009. Faixa 11. 1. CD.

MARTINS, N.S. *Introdução à Estilística: a expressividade na língua portuguesa*. São Paulo: T.A. Queirós/EDUSP, 1997.

MATHEUS & KAUAN. Vou Ter que Superar. In: MATHEUS & KAUAN. *Tem Moda pra Tudo*. Manaus: Universal Music, 2019. Faixa 4. 1. CD.

MATTOSO CÂMARA, Joaquim. *Contribuição à Estilística Portuguesa*, 3 ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1977.

MELO NETO, João Cabral de. *A educação pela pedra e outros poemas*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela R.; *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NASCIMENTO, Anienne. *Resenha sobre a música: Os argonautas*, de Caetano Veloso. Disponível em:

<<https://www.recantodasletras.com.br/resenhas/4753015>>. Acesso em: 01/12/2019.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PAULINELLI, Maysa de Pádua Teixeira. Retórica, argumentação e discurso em retrospectiva. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, SC. v. 14. n. 2, p. 391-409. mai/ago. 2014.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da Argumentação: a Nova Retórica*. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PLATÃO, Francisco; FIORIN, José Luiz. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1996.

PRETI, Dino. O léxico na linguagem popular: a gíria. *Revista Matrizes*, São Paulo, 2013. Disponível no site:

<http://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcv.fflch.usp.br/files/02-1_0.pdf> Acesso em: 03. jan. 2020.

RICHARDS, Jack. The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*. v. 10. n. 1. pp. 77-89. 1976.

RIO-TORTO, Graça Maria, O léxico: semântica e gramática das unidades lexicais. In: ATHAYDE, Maria Francisca. *Estudos sobre o léxico e gramática*. n. 23. Centro Interuniversitário de Estudos Germanísticos e Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2006, pp. 11-34, Disponível em: <<https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/13412/1/O%20L%c3%a9xico%20%3a%20sem%c3%a2ntica%20e%20gram%c3%a1tica%20das%20unidades%20lexicais.pdf>>. Acesso em 05. dez. 2020.

ROCHA, Sílvio Rodrigo de Moura. Canção: um gênero intersemiótico para a educação estética. *Guará*. Goiânia, v. 8, n. 1. p. 81-95, jan/jun. 2018.

ROCHA, Sílvio Rodrigo de Moura. O gênero canção nos livros didáticos de literatura e língua portuguesa. *Scripta*. Belo Horizonte, v. 24. n.50, 175-203. 2020.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015

SÃO PAULO. *Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria: elementos conceituais para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar*. São Paulo: SME / COPED, 2016.

SAPIÊNCIA, Rincón. Ponta de Lança. In: SAPIÊNCIA, Rincón. *Galanga Livre*. São Paulo: Boia Fria Produções, 2017. Faixa 13. 1. CD.

SCHEEREN, Andreia. Os argonautas: *A alma inquieta*. In: Tropical-melancolia: Caetano Veloso confinado na Bahia. 164 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011. Disponível em:

<<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49119/000827495.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 01/12/2019.

SIMÕES, Darcilia; REI, Claudio Artur O. Competência expressional e léxico: uma proposta para o ensino. In: *Aulas de português: o léxico em foco*. Rio de Janeiro: Dialogartes, 2015.

SOARES, Elza. Maria de Vila Matilde. In: SOARES, Elza. *A Mulher do Fim do Mundo*. São Paulo: Circus, 2015. Faixa 3. 1. CD.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

ULLMANN, Stephen. *Semântica*. 4 ed. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1977.

VIELA, Mário. O léxico do português: perspectivação geral. *Filologia e linguística portuguesa*. n.1. pp. 31-50. 1997. Disponível no site: <<https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59644/62740>>. Acesso em: 23. out. 2020.

ANEXOS

Letra da canção *Drão*, interpretada por Gilberto Gil (1982)

Drão, o amor da gente é como um grão
Uma semente de ilusão
Tem que morrer pra germinar plantar n'algum lugar
Ressuscitar no chão nossa semente
Quem poderá fazer aquele amor morrer
Nossa caminhadura?
Dura caminhada
Pela estrada escura
Drão, não pense na separação
Não despedace o coração
O verdadeiro amor é vão
Estende-se infinito, imenso monólito, nossa arquitetura
Quem poderá fazer aquele amor morrer
Nossa caminhadura?
Cama de tatame
Pela vida afora
Drão, os meninos são todos sãos
Os pecados são todos meus
Deus sabe a minha confissão, não há o que perdoar
Por isso mesmo é que há de haver mais compaixão
Quem poderá fazer aquele amor morrer
Se o amor é como um grão?
Morre e nasce trigo
Vive e morre pão
Uôh, Drão
Hm, Drão
Drão

Texto 1: Resenha crítica de *Drão*

A música "Drão" de Gilberto Gil foi publicada em 1982, pelo álbum "Um bando um". Seu ritmo musical traz a semelhança da flauta doce que se harmoniza com a didática que a flauta traz, isto é, com que ela seja tocada, lembrada e regrada das pelas pessoas até hoje.

"Drão" trata mais do que a própria vida de Gilberto Gil e sua recorrente vontade de abandonar a música, a jornada do amor e de como, entre duas pessoas até a distância, a música pode trazer o amor e a que surgiu e viveu tudo isso. O álbum conta a história, até hoje, de como a música pode trazer a melodia e as histórias com o tempo, os passos, até os títulos em um livro, trazendo o nome "Drão" que trata mais do que a vida de sua recorrente vontade de abandonar a música.

A música trata de uma história de amor e de como a música pode trazer a melodia e as histórias com o tempo, os passos, até os títulos em um livro, trazendo o nome "Drão" que trata mais do que a vida de sua recorrente vontade de abandonar a música. A música trata de uma história de amor e de como a música pode trazer a melodia e as histórias com o tempo, os passos, até os títulos em um livro, trazendo o nome "Drão" que trata mais do que a vida de sua recorrente vontade de abandonar a música.



Scanned with
CamScanner

maxima
capacidade

espaços entre duas dimensões separadas por um
rio mas que vive do alívio, e o amor é con-
dição obrigatória, e "arrastando amor". A transi-
ção de amor dele é muito no final, e
em seguida ele começa a chorar por ela: "meu
meu, meu" "meu, meu não". Então termina com
canta matia e amor e se diz: "eu amo
"meu, meu gominado: plantar qualquer lugar!"
No último capítulo ele sugere comiberrament
e fruta de sua relação com Sandra que ele
deu três filhos "Dão!" "os menores não todos
são!" e em seguida ele assume a culpa e diz
"eu não sei" "os menores não todos meus" "não
há o que puder, com esse mesmo lá da boca
famosa compaixão!" A história que ele conta a Sandra
formação de amor e amor mas quando ele suspiro
e após a descoberta obrigatória de amor a
umbral, parábola ou história fil.

Por conta de "Dão" traz uma benção
boa a quem a conta, ela pode ser unido por
todos. Não muito unbral a relação que ele fez
com tudo, muito letra, instrumentos... história,
faz com que ela seja toda, lembrada e registrada
da. Tanto pelas amigas de Gilberto e Sandra, como
por todos, para que não deu certo, talvez ter de
cadado com a

não tinha todo certo, mas foi graças a isso
que "Dão" se tornou um dos melhores clássicos da

Scanned with
música brasileira.

MAXIMA
culture

Letra da canção *Eu Odeio Amar Você*, interpretada por Hiosaki (2019)

Já faz três dias que eu estou brigando com o coração

É que ele tem o costume de se apaixonar

Por quem não presta

E isso me destrói

Eu passo os dias chorando no chão

É que eu sou fraco demais e sempre caio nessa ilusão

Então vai embora da minha vida

Eu odeio despedidas

Mas se resolver ficar

Prometa que não vai me abandonar

Então eu quero me perder, arrancar meus sentimentos

Eu não quero mais sofrer

Não aguento mais essas bebidas, será que isso um dia vai parar?

Porque eu quero me perder, arrancar meus sentimentos

Eu não quero mais sofrer

Não aguento mais essas bebidas, será que isso um dia vai parar?

Porque eu odeio amar você

Eu odeio amar você

Amar você

Já faz três dias que eu estou brigando com o coração

É que ele tem o costume de se apaixonar

Por quem não presta

E isso me destrói

Eu passo os dias chorando no chão

É que eu sou fraco demais e sempre caio nessa ilusão

Então vai embora da minha vida

Eu odeio despedidas

Mas se resolver ficar

Prometa que não vai me abandonar

Então eu quero me perder, arrancar meus sentimentos

Eu não quero mais sofrer

Não aguento mais essas bebidas, será que isso um dia vai parar?

Porque eu quero me perder, arrancar meus sentimentos

Eu não quero mais sofrer

Não aguento mais essas bebidas, será que isso um dia vai parar?

Porque eu quero me perder, arrancar meus sentimentos

Eu não quero mais sofrer

Não aguento mais essas bebidas, será que isso um dia vai parar?

Porque eu odeio amar você

Eu odeio amar você

Amar você

Texto 2: Resenha crítica de *Eu Odeio Amar Você*

A música "Eu odeio amar você" é contada pelo
Lanado Suzuki, publicada recentemente, sendo uma das
músicas mais contadas por pessoas que sofrem por amor
na ~~consequência~~

O ritmo, embora música é pensado para trazer
uma letra que retrata a realidade.

Embora o ritmo apresente uma temática, as referências
muitas que se tornam mais a ~~consequência~~, fazendo
o ~~sentimento~~ triste.

Hecho dizendo com o ~~conceito~~ "significa que
seu conceito como a ~~forma~~ ~~serão~~ ~~o~~ ~~delenda~~ ~~nao~~.

A ~~mensagem~~ "conceito mais recentemente" significa
que de que forma de ~~sentir~~ ~~amor~~ ~~por~~ ~~quem~~ ~~nao~~ e
consequência, pois não apresenta mais ~~apenas~~ ~~por~~ ~~amor~~.

Uma música ~~representa~~ ~~uma~~ ~~forma~~ ~~nao~~ ~~consequência~~,
e assim ~~esta~~ ~~música~~ ~~foi~~ ~~marcante~~ ~~para~~ ~~os~~ ~~leitores~~
que ~~sentiu~~ ~~o~~ ~~mesmo~~ ~~amor~~ ~~nao~~ ~~consequência~~ que ~~no~~
do ~~autor~~.

Uma música é uma das grandes ~~formas~~ ~~de~~
realização, ~~fazendo~~ ~~a~~ ~~distinção~~ ~~entre~~ ~~leitores~~ ~~como~~ ~~uma~~ ~~das~~
melhores ~~apresentando~~ ~~este~~ ~~amor~~.

Letra da canção *Saudades do Tempo*, interpretada por Maneva (2009)

Saudades do tempo, dos velhos momentos
Dos anos passados que foram com o vento
Sorrisos, lembranças, belos sentimentos
De transformações e de renascimentos
Praias, viagens pela madrugada
Nossa rotina era o pé na estrada
Sempre felizes sem pensar em nada
Paisagem mais bela é o sorriso da amada
Contava as estrelas, manto prateado
Sentia o calor de um abraço apertado
Fazia minha boca tocar o seu lábio
Lua iluminava com Bob no rádio
Nas manhãs nubladas, bom humor imperava
A vida era um jogo, sem cartas marcadas
À noite, no fogo, um bom som que rolava
Por entre a fumaça, diversas risadas
Como se seus ouvidos pudessem respirar
O som invadia o corpo, como se fosse o ar
O som tomava forma, sensação de bem estar
Momentos de magia, muitas formas para amar
Marcas de batom na borda de um copo plástico
No peito euforia, abraços, riso fácil
E com desconhecidos seguia criando laços
Transpirava alegria, era dona dos seus passos
Consciência admirável, como as tintas de uma tela
Seus olhos tinham o brilho das cores da aquarela
Seu cabelo ao vento era a paisagem mais bela
Tinha a complexidade de uma Vênus moderna
Ascendeu ao azul do céu nos seus próprios pensamentos
Não pensou no seu futuro, ela era o momento
Vi a ponta dos seus pés no gelado do cimento
Entre olhares, meu desejo povoar seu pensamento

Como se seus ouvidos pudessem respirar
O som invadia o corpo, como se fosse o ar
O som tomava forma, sensação de bem estar
Momentos de magia, muitas formas para amar
Marcas de batom na borda de um copo plástico
No peito euforia, abraços, riso fácil
E com desconhecidos seguia criando laços
Transpirava alegria, era dona dos seus passos
Consciência admirável, como as tintas de uma tela
Seus olhos tinham o brilho das cores da aquarela
Seu cabelo ao vento era a paisagem mais bela
Tinha a complexidade de uma Vênus moderna
Ascendeu ao azul do céu nos seus próprios pensamentos
Não pensou no seu futuro, ela era o momento
Vi a ponta dos seus pés no gelado do cimento
Entre olhares meu desejo, povoar seu pensamento

Texto 3: Resenha crítica de *Saudades do Tempo*

Saudades do Tempo - Moniz

A música *Saudades do Tempo*, de Jorge Amado, é um registro
mesmo sendo um ritmo mais lento, trazendo um
mais calma com a poesia imbuída na
língua.

Saudades do Tempo, das velhas memórias, das
coisas passadas, que foram com o tempo, é um
trabalho para a ideia geral do músico, que é
falar sobre a passagem crônica e romântica
do personagem, de uma maneira poética. É a trilha
sempre feliz, sem pensar em nada, paisagem ideal
é a história da chamada "japonesa" que ele
percebe um amor e possui memórias felizes
com a mesma sem amor e representado
indiretamente diante o destino da música.

Um lirica relembra a passagem por
música de repente no ritmo, ao utilizar "dois" ou
ou "três" falando sobre os momentos com
um amor e como se relaciona com a poesia.

Como uma narrativa de calma e
a tranquilidade da música combina a voz
quando se conta com o ritmo na tomada
lent, sempre com citações poéticas como
monha pulcra, brilho dos corus da saquarela
contando imersão em quem estuda.

Então *Saudades do Tempo* é uma
música imbuída, com uma fotografia

// /

lives e paradoxo como a melodia e a voz parada
do cantor e a parte produzida com o reggae)
podendo ser executada em diversas alturas
um encontro com os amigos, um sorriso paci-
fista podendo talvez até revelar a identidade
e ficar um pouco emocional, com um pouco
para descrever a música seria "harmoniosa".

**Letra da canção *O Descobridor dos Sete Mares*, interpretada por Tim Maia
(1983)**

Uma luz azul me guia
Com a firmeza e os lampejos do farol
E os recifes lá de cima
Me avisam dos perigos de chegar
Angra dos Reis e Ipanema
Iracema, Itamaracá
Porto Seguro, São Vicente
Braços abertos sempre a esperar
Pois bem, cheguei
Quero ficar bem à vontade
Na verdade, eu sou assim
Descobridor dos sete mares
Navegar eu quero
No mar a luz azul me guia
Com a firmeza e os lampejos do farol
E os recifes lá de cima
Me avisam dos perigos de chegar
Angra dos Reis e Ipanema
Iracema, Itamaracá
Porto Seguro, São Vicente
Braços abertos sempre a esperar
Pois bem, cheguei
Quero ficar bem à vontade
Na verdade, eu sou assim
Descobridor dos sete mares
Navegar eu quero
Uma lua me ilumina
Com a clareza e o brilho do cristal
Transando as cores desta vida
Vou colorindo a alegria de chegar
Boa Viagem, Ubatuba

Grumaí, Leme e Guarujá
Praia Vermelha, Ilhabela
Braços abertos sempre a esperar
Pois bem, cheguei
Quero ficar bem à vontade
Na verdade, eu sou assim
Descobridor dos sete mares
Navegar eu quero

Texto 4: Resenha crítica de *Descobridor dos Sete Mares*

Música: *Descobridor dos Sete Mares*
Descobridor dos Sete Mares foi uma das primeiras músicas brasileiras; conhecida até hoje, ela é cantada por Tim Maia e é muito famosa por suas letras. Essa música foi lançada em 1962.
O nome do álbum é chamado "minha história".

Essa música traz o tema sobre os navegadores que é presente também na música "os navegadores" de Caetano Veloso. O tema é muito representativo na música brasileira, por conta da história.

Descobridor dos Sete Mares representa como o Brasilista se relaciona os encontros com os povos, por exemplo, quando encontra no litoral, por exemplo, quando encontra no litoral "pois com chaguri quer se ficar". Com o sentido na verdade eu sou assim "meu nome como o eu-litico de conquista".

O ritmo é agitado composto pelos instrumentos: saxofone, bateria, flauta, teclado etc., combinando com a melodia de Tim Maia. Os instrumentos indicam para os brasileiros e tranquilos.



Scanned with
CamScanner



Descebrida das sek maru e uma musica para
alégria e Inquilizar os curintes, sendo
uma das grandes canções do Brasil.

Letra da canção *Mas que Nada*, interpretada por Jorge Ben Jor (1963)

Oariá raiô

Obá obá obá

Oariá raiô

Obá obá obá

Mas que nada

Sai da minha frente

Que eu quero passar

Pois o samba está animado

O que eu quero é sambar

Este samba

Que é misto de maracatu

É samba de preto velho

Samba de preto tu

Mas que nada

Um samba como este tão legal

Você não vai querer

Que eu chegue no final

Oariá raiô

Obá obá obá

Oariá raiô

Obá obá obá

Texto 5: Resenha crítica de *Mas que Nada*

A música "mas que nada" de Jorge Ben Jor foi lançada no ano de 1963 do álbum "Samba Esquema novo." Essa música foi uma das músicas tema do filme "os combalidados" com o ritmo e a cultura brasileira.

A música fita no clima do samba, representa a forma de como os amantes do samba se expressam a sua felicidade ao ouvir essa música. No trecho "Por esse samba está animado, que eu quero o samba", mostra a alegria dos sambistas.

Outro tema que a música representa é a brasilidade, marcada nas palavras "esse samba caetano, que é muito de maracatu, é samba de posto velho, samba de posto velho e tu", principalmente no norte e nordeste, em que o maracatu adquire um novo ritmo, diferenciando-se do samba de outras regiões.

A música é auto referenciada por falar da mesma, marcada no fenômeno "esse samba", essa mistura diferenciada contribui com um novo jeito de fazer samba.

A música "mas que nada" tem 50 anos e sempre criando novas versões e inovando o samba nas regiões norte e nordeste.

Letra da canção *Asa Branca*, de Luiz Gonzaga (1947)

Quando oiei' a terra ardendo
Qual fogueira de São João
Eu perguntei' a Deus do céu, uai
Por que tamanha judiação?
Eu perguntei' a Deus do céu, uai
Por que tamanha judiação?
Que braseiro, que fornaia'
Nenhum pé de prantação'
Por farta' d'água perdi meu gado
Morreu de sede meu alazão
Por farta' d'água perdi meu gado
Morreu de sede meu alazão
Inté' mesmo a asa branca
Bateu asas do sertão
Entonce' eu disse: adeus, Rosinha
Guarda contigo meu coração
Entonce' eu disse: adeus, Rosinha
Guarda contigo meu coração
Hoje longe, muitas légua
Numa triste solidão
Espero a chuva cair de novo
Pra mim vortar' pro meu sertão
Espero a chuva cair de novo
Pra mim vortar' pro meu sertão
Quando o verde dos teus óio'
Se espaiar' na prantação'
Eu te asseguro, não chore, não, viu
Que eu vortarei', viu, meu coração
Eu te asseguro, não chore, não, viu
Que eu vortarei', viu, meu coração

Texto 6: Resenha crítica de Asa Branca

Resenha da música "Asa Branca".

A música "Asa Branca" do cantor Luiz Gonzaga (1912-1989), foi lançada no dia 3 de março de 1940. Com o seu gênero "forró", ela faz muito bem na função de representar o nordeste brasileiro. Uma ótima música para qualquer um que ame o sertão e um bom forró.

Nesta música, Gonzaga retrata a vida de quem vive no sertão brasileiro, e tema central da obra é a lavourabilidade e sua localização geográfica. Nos problemas o som marcante da sanfona, que deixa a música muito mais marcante.

No trecho: "Quando, elhei a terra ardendo, qual fogueira de São João, eu perguntei a Deus do céu aí, por que tamanha judiás", fica bem clara que a situação do nordeste não é muito boa, por conta da seca, da perda de gado e da plantação que não floresceu. O ritmo combina com a letra, e principalmente com o som da sanfona, isso tudo acaba transmitindo o tom de angústia do cantor.

Asa Branca é uma das grandes canções da cultura brasileira, e transmite muito a questão da tradição religiosa e dos sentimentos de quem a canta, fazendo com que qualquer pessoa que a ouça, reflita sobre

Letra da canção *Deus e o Diabo na Terra do Sol*, interpretada por Djonga (2015)

É que eles têm medo do novo
A chama que acende o farol
Seremos Deus e o diabo na terra do Sol
Na terra do Sol, livres, na terra do Sol
Garota, não tema o novo
Deixa eu bagunçar seu lençol
Seremos Deus e o Diabo na terra do Sol
Na terra do Sol, livres, na terra do Sol
Eu continuo inovando
Artista revelação de todo ano
Sempre que abro minha boca eu faço história
Não pagam pelo show
E sim pelo o que eu represento
Cê me entende, mano?
Dispensar fama, like, e o que vem com poder do mic
Relações tão sinceras quanto a existência do Mickey
Agora me surgem garotas, tipo a Miley
Que antes tinham nojo, driblo igual Piquet, tô no pique
O Brasil que eu quero é o Brasil coqueiro
Praia, ganja e a família bem, sonho de vagabundo
Dizem que só falo das mesmas coisas
É a prova que nada mudou, nem eu, nem o mundo
Minha mente é indecifrável, funciona em cifrão e cifras
Se pá um Sinatra, alucinado pelo que a liberdade oferece
As grades prendem homens, não ideias
E a ideia certa, chefe, até nas ruínas floresce
Foi nessas que eu fiz Minas
Deixar de ser a terra do pão de queijo
E virar a terra do Djonga, gostoso igual
Se sintam, mas diferencie ego de vaidade
Ou morra tomando no cu e idolatrando o próprio pau

Nessa cena todo mundo é bandido
Mas quase ninguém pegou num revólver
De fanbase aqueles menor que paga na net
Querem ser tekashi, mas nunca fizeram um meia nove
Até hoje esses cara falando de concorrência
Mas como, se jogamos divisões diferentes
Se o Djonga rima, tem destinatário
Já que vocês se escondem, as suas nem tem remetente
Tamo coberto de lama perguntando quanto vale
Os preto nessa plateia, eu te digo que poucos vi lá
Vilão, fudeu, já que meritocracia pa' pobre
É só se a frase for: morreu porque mereceu
Garota, não tema o novo
Eu quero ser seu anti-herói
Vamo comprar uma casa na área dos boy
Na área dos boy, livres na área dos boy
Eu vou renascer Canudos
Exércitos rivais se curvarão
Quando querem novas ideias, me procuram
Então me chamem Antônio Conselheiro
Ando recto, não na curva, varão
Ele morreu sonhando que jogava bola
Mas na vida real lançava granada
Atacante de um time
Onde geral é várzea, chão de terra
E nem profissional vai pra quadra gramada
Ela disse que eu sou o maior homem do mundo
Mas o que me mata é tão pequeno
Olha o tamanho de uma bala
Não é sobre o que se recebe
E sim sobre o que cê devolve
Não adianta inspirar vida se você expira vala
É que eles têm medo do novo
A chama que acende o farol

Seremos Deus e o diabo na terra do Sol
Na terra do Sol, livres, na terra do Sol
Garota, não tema o novo
Deixa eu bagunçar seu lençol
Seremos Deus e o Diabo na terra do Sol
Na terra do Sol, livres, na terra do Sol
Objeto voador enigmático
Indecifrável dando nó no ouvido
Pique OVNI, oh Lili
Baixa o santo nego pra contribuir
Sou o bom malandro que tu pode ouvir
Minha fonte é transparente
Ela é jazz, Coltrane, não treme
É o trem bala feito um frame
Rápido e incrédulo, esse é meu pique
Eu ando prático e técnico, feito Tite
Fumando, fumando um ret pra matar o tédio
Eu voltei sântico e enérgico, feito Felipe Flow
Jazz do rap ao funk em qualquer parte
Cheque depois mate
Nóis vive forte, senão a bad bate
Ela é gostosa pra caralho e nossa foda é ótima
Nota real e bizarro, eu sou a própria arte
A mente mente, não seja a mente
Use a mente, use, apenas use
AK Filipe Ret, saraivada paira papapapapa
Pra ir com as unhas eu vim alicate
Literatura utópica livre, um libertino de saia
Ouvindo chá de cigarrin com matte
Nasce mais um homem-bomba quando a polícia invade
Enquanto a bunda dela reflete a minha ambição
Favela é o sertão, Catete é o sertão
O mundo é o sertão, ta certão
Como ninja imaginário num capitalismo real

Esquizofrenia geral numa matemática louca
Esquece qualquer espectro político, teórico
Porque, na moral, na prática a teoria é outra, porra
Eu faço parecer fácil
Porque sou o primeiro diabo muito antes de Baco
Punhos cerrados pra não serrar o pulso, nego
Eu distribuo um instinto coletivo, avulso no espaço
Não é Eduardo e Mônica, é Brumadinho e Mariana na lama
Indecência por grana, aonde quem pensa apanha
Foda-se o Capitão e o General
O amor é o mais alto grau da inteligência humana

Texto 7: Resenha crítica de Deus e o Diabo na Terra do Sol

Resenha Crítica

A música Deus e o diabo na Terra do Sol do autor Djonga publicada no dia 13-03-19, tem como gênero o RAP que é bem conhecido como contexto cultural nos Estados Unidos, a música "Deus e o diabo na terra do sol" participa do álbum intitulado "LADRÃO", uma referência clara ao cineasta baiano Glauber Rocha, a música é "rechada" de referências e intertextualidades, denuncia as origens dos contrastes sociais e vigentes no Brasil. nela retrata o tema "PRECONCEITO RACIAL", cantado pelo rapper Djonga.

Nesta Djonga conta com a participação do rapper Felipe Ret que o ajuda a retratar a história do "Preconceito Racial" através da música, nela contém um ritmo misto de RAP com H.P. HOP, a bateria como instrumento principal. Uma possível inter-relação é o termo do Djonga ter nascido em uma cidade mineira e lá ter muito preconceito racial com cerca de 12 bilhões de habitantes em Minas Gerais.

Na música irá retratar o "preconceito Racial". Abaixo estão alguns trechos da música que comprovam essa ideia.

"OS PRETOS NESSA PLATEIA, EU TE DIGO QUE POUCOS VI LÁ." (Djonga)



Scanned with
CamScanner



"PUNHOS CERRADOS PARA NÃO SERRAR O PULSO!"

Nesta frase o Djonga retrata o símbolo da luta do movimento negro.

Há contradição em "PRA NÃO SERRAR O PULSO" em que serrar o pulso representa a própria morte, restando apenas a luta como sobrevivência.

"É BRUMADINHO E MARIANA NA LAMA, INDECÊNCIA POR GRANA AONDE QUEM PENSA APANHA!"

Nesta frase o Djonga retrata a tragédia que ocorreu em Brumadinho, lembrando a luta e o sofrimento que todos sofreram, trazendo à tona as mortes, desaparecimentos nas famílias e na sociedade.

Bem na minha opinião essa música, tanto na batida como na letra, tem uma combinação perfeita, só pelo fato de uma completar a outra; na letra expressa como é o mundo atualmente e o ódio que o Djonga tem, e com a batida ele enfatiza melhor o que quer dizer/passar através da música. É como diz o ditado "UMA ANDORINHA SOZINHA NÃO FAZ VERÃO." por isso uma "completa a outra".

Eu achei essa música muito TOP, mais é preciso ouvir e entender para ver a verdadeira mensagem transmitida por ela, o álbum "LADRÃO" é um dos melhores de RAP nacional lançado neste ano. Ela é ótima para pessoas racistas, preconceituosas e etc.

O Djonga é um rapper que canta pensando não só nele mas em todos em geral, principalmente aos que moram na periferia.

Letra da canção *O Tempo não Para*, interpretada por Cazuza (1988)

Disparo contra o Sol

Sou forte, sou por acaso

Minha metralhadora cheia de mágoas

Eu sou um cara

Cansado de correr

Na direção contrária

Sem pódio de chegada ou beijo de namorada

Eu sou mais um cara

Mas, se você achar

Que eu tô derrotado

Saiba que ainda estão rolando os dados

Porque o tempo, o tempo não para

Dias sim, dias não

Eu vou sobrevivendo sem um arranhão

Da caridade de quem me detesta

A tua piscina tá cheia de ratos

Tuas ideias não correspondem aos fatos

O tempo não para

Eu vejo o futuro repetir o passado

Eu vejo um museu de grandes novidades

O tempo não para

Não para, não, não para

Eu não tenho data pra comemorar

Às vezes os meus dias são de par em par

Procurando agulha num palheiro
Nas noites de frio é melhor nem nascer
Nas de calor, se escolhe: É matar ou morrer
E assim nos tornamos brasileiros
Te chamam de ladrão, de bicha, maconheiro
Transformam o país inteiro num puteiro
Pois assim se ganha mais dinheiro

A tua piscina tá cheia de ratos
Tuas ideias não correspondem aos fatos
O tempo não para
Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades
O tempo não para
Não para, não, não para

Texto 8: Resenha crítica de *O Tempo não Para*

A música "O tempo não para" de Cazuza (lançada em 1988). Faz um retrato do seu tempo. Uma música legal, porém violenta. Seu gênero é o Rock.

Essa música traz uma reflexão sobre o tempo. É um ritmo agitado, mas a voz do cantor é calma. Quando você lê a letra da música parece que é um Rap, mas quando escuta dá a entender que é um Rock.

A música fala muito sobre as contradições do tempo. Há um discompasso sobre o futuro e o passado:

"Eu vejo o futuro repetir o passado" - Significa que a história se repete.

Da mesma forma, há outra contradição em museu e novidades:

"Eu vejo um museu de grandes novidades".



Scanned with
CamScanner

COOL

outra contradição é entre "tempo" e "para":

"o tempo não para" - Há uma clara referência ao tempo não parar.

Contradição entre "não" "para":

"não para, não, não para" - Representa a mesma coisa sobre a frase anterior.

Portanto, essa música muito representa a hipocrisia da sociedade.

Assim a música "O tempo não para" é marcante para a reflexão da sociedade.

- A música é muito boa para refletir, não ter preconceito com doenças, ajudar as pessoas com o que elas precisarem.



Scanned with
CamScanner

Letra da canção *Vou Ter que Superar*, interpretada por Matheus e Kauan (2019)

Fui bobo

Imaturo demais, deixei escapar entre meus dedos

Seu amor, nosso apartamento, futuro perfeito

Se eu pudesse, tentava de novo ter você aqui

Quase morro

Tentando encontrar o contato novo dela agora

Eu sei que ela já tá em outra e que vai embora

Mas se existe consideração, eu sei que vai me ouvir

Só vou pedir desculpas

O nosso pra sempre acabou e um novo amor veio com tudo

Meu erro pesou na balança e não vamos mais ficar juntos

Porque eu estraguei tudo

Vou ter que superar suas fotos com ele viajando

E as amigas comentando que são um belo casal

Vou ter que superar o dia do casamento

Esperando que o tempo aos poucos possa me curar

Vou ter que superar que a gente não vai mais voltar

Vou ter que superar que a gente não vai mais voltar

Só vou pedir desculpas

O nosso pra sempre acabou e um novo amor veio com tudo

Meu erro pesou na balança e não vamos mais ficar juntos

Porque eu estraguei tudo

Vou ter que superar suas fotos com ela viajando

E as amigas comentando que são um belo casal

Vou ter que superar o dia do casamento

Esperando que o tempo aos poucos possa me curar

Vou ter que superar suas fotos com ele viajando
E as amigas comentando que são um belo casal
Vou ter que superar o dia do casamento
Esperando que o tempo aos poucos possa me curar
Vou ter que superar que a gente não vai mais voltar
Eu vou ter que superar que a gente não vai mais voltar

Texto 9: Resenha crítica de *Vou Ter que Superar*

A Música "Vou Ter que Superar" de Matheus e Kauan com a participação de Marília Mendonça, que foi publicada no dia 22 de março de 2019, com o gênero "Sertanejo e Sofrendo". Fãs deixam avaliações bem positivas sobre a música, pois os ouvintes demonstram estar passando por aquilo, ou já ter passado pela mesma situação.

Além dos instrumentos mais marcantes é o violão, pela calma e facilidade de ser tocado.

O Ritmo é Sertanejo, com um pouco de Ritmo Romântico, Acabado depois.

O trecho "Vou ter que superar suas fotos com ele viajando" significa que... é um "amor não correspondido". NESSE trecho aparenta ser um amor não correspondido, mas logo no começo da música ele diz "Fui bobo, imaturo demais deixei escapar entre meus dedos" como se ele tivesse vacilado.

Análise Final:

Gostei muito da música, e por terem feito ao vivo, ganharam um mérito a mais, os instrumentos foram tocados pelo violante, no ritmo, com calma, além

Letra da canção *Maria de Vila Matilde*, interpretada por Elza Soares (2015)

Cadê meu celular?
Eu vou ligar pro 180
Vou entregar teu nome
E explicar meu endereço
Aqui você não entra mais
Eu digo que não te conheço
E jogo água fervendo
Se você se aventurar

Eu solto o cachorro
E, apontando pra você
Eu grito: Péguix guix guix guix
Eu quero ver
Você pular, você correr
Na frente dos vizim
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim

E quando o samango chegar
Eu mostro o roxo no meu braço
Entrego teu baralho
Teu bloco de pule
Teu dado chumbado
Ponho água no bule
Passo e ainda ofereço um cafezim
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim

E quando tua mãe ligar
Eu capricho no esculacho
Digo que é mimado
Que é cheio de dengo
Mal acostumado
Tem nada no quengo
Deita, vira e dorme rapidinho
Você vai se arrepender de levantar a mão pra mim

Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim

Mão, cheia de dedo
Dedo, cheio de unha suja
E pra cima de mim? Pra cima de moa? Jamé, mané!

Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim

Texto 10: Resenha crítica de *Maria de Vila Matilde*

Maria Da Vila Matilde

A música fala da violência contra a mulher, lançado por ~~PER~~ A cantora **ELSA SOARES** NO ANO 2015. MAS PELOS OLHOS PÚBLICO SERIA PARA DENUNCIAR A VIOLÊNCIA CONTRA E DIZER QUE ELAS NÃO ESTÃO SOZINHAS.

COMO DIZI A MÚSICA "MARI DA VILA MATILDE" MARIA VAI MAS ALÉM QUE NOME DE ACORDO COM A INFORMAÇÃO "MARI" SE TEM DA PALAVRA MARIA DA PENHA UMA LEI ONDE A MULHER PODE DENUNCIAR O HOMEM POR VIOLÊNCIA COMO DIZ A MÚSICA. A MÚSICA DEVE A PARTICIPAÇÃO DO DJ MARJOR, COM O RITMO ROCK TANTO COMO A MÚSICA DIZ DA VIOLÊNCIA A PALAVRA QUE A APONTAM COMO:

"E QUANDO O SAMANGO CHEGAR
EU MOSTRO O ROXO NO MEU BRAÇO
ENTREGO TEU BAZILHO
TEU BLOCO DE PULE
TEU DADO CHUMBADO
PENHO AGUA NO BULO
PASSO E OFERTEO UM CAFEZIM"

A PARTE "MOSTRO O ROXO NO MEU BRAÇO" JÁ ENTREGA O FATO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER. PODEMOS OBSERVAR TAMBÉM QUE NESSE TRECHO FALA DO DIA A DIA DO BRASILEIRO

* CHUMBADO, BULO E CAFEZIM.

EU CONCLUO QUE O PUBLICO-ALVO FOI AS
MULHERES QUE SOFRE VIOLENCIA E FICAM
EM SILÊNCIO. ~~FAZ~~ QUE AS MULHERES NAO ESTAO
SOZINHA NISSO.
A MUSICA
TRAZ AS
PALAVRAS



Scanned with
CamScanner

Letra da canção *Ponta de Lança*, interpretada por Rincón Sapiência (2017)

Salve!

OK!

Rincon Sapiência, conhecido também como Manicongo, certo?

Quando alguém fala que eu não sou um MC acima da média, eu falo

(Ahn? Ahn? Ahn? Ahn?)

Eu não entendo nada, pai!

(Ahn? Ahn? Ahn? Ahn?)

A cultura do MC ainda vive, certo? Se depender de mim

Vam'bora!

Meu verso é livre, ninguém me cancela

Tipo Mandela saindo da cela

Minhas linha voando cheia de cerol

E dá dó das cabeça quando rela nela

Partiu para o baile, fugiu da balela

Batemos tambores, eles panela

Roubamos a cena, não tem canivete

As patty derrete que nem muçarela

Quente que nem a chapinha no crespo

Não, crespos estão se armando

Faço questão de botar no meu texto

Que pretas e pretos estão se amando

Quente que nem o conhaque no copo

Sim, pro santo tamo derrubando

Aquele orgulho que já foi roubado

Na bola de meia vai recuperando

Vários homem bomba pela quebrada

Tentando ser certo na linha errada

Vários homem bomba, Bumbum Granada

Se tem permissão, tamo dando sarrada

Se o rap é rua e na rua não tem as andança, porra nenhuma

Fica mais fácil fazer as tattoo e falar sobre cor da erva que fuma

Raiz africana, fiz aliança, ponta de lança, Umbabarauma

De um jeito ofensivo falando que isso é tipo macumba
Espero que suma
Música preta a gente assina, funk é filho do gueto, assumo
Faço a trilha de quem vai dar dois
E também faço a trilha de quem vai dar uma
Eu não faço o tipo de herói, nem uso máscara estilo Zorro
Música é dádiva, não quero dívida
Eu não nego que quero o torro
Eu não nego que gosto de ouro
Eu não curto levar desaforo
Nesse filme eu sou o vilão, 300, Rodrigo Santoro
Eu enfrento, coragem eu tomo
Me alimento nas ruas e somo
Restaurante, bares e motéis, é por esses lugares que como
Anjos e demônios me falaram: Vamo!
E no giro do louco nós fomo'
A perdição, a salvação, a rua me serve, tipo mordomo
Tô burlando lei, picadilha rock
Quando falo rei, não é Presley
Olha o meu naipe, eu tô bem Snipes
Tô safadão, tô Wesley
Eu tô bonito, tá ligado, fei
Se o padrão é branco, eu erradiquei
O meu som é um produto pra embelezar
Tipo Jequití, tipo Mary Kay
Como MC eu apareci
Pra me aparecer, eu ofereci
Um rima quente, como Hennessy
Pra ficar mais claro, eu escureci
Aquele passado, não esqueci
Vou cantar autoestima que nem Leci
Às vezes eu acerto, às vezes eu falho
Aqui é trabalho, igual Muricy
A noite é preta e maravilhosa, Lupita Nyong'o

Tô perto do fogo que nem o couro de tambor numa roda de jongo
Nesse sufoco, tô dando soco que nem Lango-lango
Se a vida é um filme, meu deus é que nem Tarantino, eu tô tipo Django
Amores e confusões
Curas e contusões
Fazendo minha mala, tô pique cigano
Tô sempre mudando de corações
Luz e decorações, sorriso amarelo nas ilusões
Os preto é chave, abram os portões!

Texto 11: Resenha crítica de Ponta de Lança

A música "Ponta de Lança" do Rincem foi publicada no dia 26 de dezembro de 2016, como música que fala sobre o preto e branco e faz críticas raciais.

A música foi lançada pela Boa Fria produção, que fala muito sobre críticas raciais sobre algumas coisas que acontecem no Brasil e no Mundo, os ritmos da música são, Rap, Hip Hop, Pop, Baile Funk, tem uma inter-relação com o trap.

O assunto da música ~~é~~ do Rincem é ~~(falando sobre o preto)~~ o lado do preto e do branco, fazendo críticas raciais a partir do verso: "Preto é chuva, albrum os pontos" que fala de uma metáfora que preto é chuva, que significa que preto é chuva, ao mesmo tempo fala de chuva, que albrum os pontos para sair para um lugar mais ou menos livre.

No trecho "pretos e pretos estão se amando", mostra que do mesmo jeito que brancos e brancos se amam, os pretos também podem.

Essas frases dão a ideia que não importa o que acontece em volta do preto que não se abalam.

Essa música ela é boa pois ela fala sobre críticas raciais no Brasil e no Mundo, e público-alvo é adolescentes, a análise que se faz está certo, pois é uma música boa que

CS Scanned with
CamScanner



D S T Q Q S

mostra coisas do lado.

CS Scanned with
CamScanner