

## A CANÇÃO E A EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Sílvio Rodrigo de Moura Rocha (Sílvio Ramiro) (PUC)<sup>1</sup>

**Resumo:** o presente artigo, ancorado, sobretudo, em conceitos e argumentos de Antonio Candido, defende o direito à educação estética, possibilitado por meio do ensino de literatura, considerando o gênero canção, a partir de sua organização estética complexa e intersemiótica. Nesse sentido, tratamos do fato de a canção construir-se por meio de uma interrelação letra-melodia, o que possibilita caminhos educacionais promotores de um trânsito por essa dupla linguagem.

**Palavras-chave:** Educação estética. Literatura. Canção. Antonio Candido.

### Introdução

No clássico ensaio *O direito à literatura*, Antonio Candido retoma o ponto de vista de um sociólogo francês, o padre dominicano Louis-Joseph Lebret, sobre os “bens compressíveis” e os “bens incompressíveis”. O autor desenvolve uma discussão no sentido de diferenciar os bens a que se refere, ressaltando que “são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que asseguram a integridade espiritual” (CANDIDO, 2012, p. 22). Na verdade, desde o início do texto, Candido pretende antecipar a conclusão de que a literatura precisa ser arrolada entre os bens incompressíveis, pelo fato de assegurar a integridade do espírito humano. Para ele, o fato de a literatura se construir por meio de textos de natureza ficcional está relacionado à dependência humana do universo da fabulação:

o sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independente de nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance. (CANDIDO, 2012, p. 23).

Nessa perspectiva, Candido conclui que “se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura (...) parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CANDIDO, 2012, p. 23). É notório que Candido aponta para um processo de humanização provocado pela literatura, o qual está conectado à sua capacidade de nos reorganizar diante do caos, haja vista que, dando forma aos nossos

---

<sup>1</sup> Doutor em Literaturas de Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Professor de Literatura e Língua Portuguesa do Colégio Marista Dom Silvério. Contato: silvioramiro@yahoo.com.br

sentimentos e à nossa visão de mundo, a literatura “nos organiza, nos liberta do caos” (CANDIDO, 2012, p. 35). Assim como Candido focaliza a manutenção de direitos que não atendem apenas a aspectos físicos e concretos da vida humana, exemplificados pela alimentação, pelo abrigo, pela liberdade de ir e vir, etc., Rildo Cosson (2006) também assume ponto de vista semelhante. Para ele,

do mesmo modo que atrofiaremos o corpo físico se não o exercitarmos, também atrofiaremos nossos outros corpos por falta de atividade. (...) Nesse sentido, o nosso corpo linguagem funciona de uma maneira especial. Todos nós exercitamos a linguagem de muitos e variados modos em toda a nossa vida, de tal modo que nosso mundo é aquilo que ela nos permite dizer, isto é, a matéria constitutiva do mundo é, antes de mais nada, a linguagem que o expressa. (COSSON, 2006, p. 15).

O texto literário, como linguagem que se gesta entre o caos e a latência da forma, constrói-se por um processo de transmutação artística, já que a linguagem estética carrega a particularidade de perseguir a realidade, exaustivamente marcada por simultaneidades. Assim, o desenvolvimento pouco convencional do texto artístico (caracterizado por seus símbolos, seus percursos criativos, sua capacidade de transgressão) não encontra paralelo em outras atividades humanas, as quais são ainda mais ancoradas na linearidade da linguagem. A linguagem estética, nesse sentido, dá conta, por meio de seus significantes, de uma simultaneidade que a linguagem ordinária não alcança.

### **A leitura literária**

Ainda com Candido, citamos *O estudo analítico do poema*, obra na qual o autor defende que “análise e interpretação representam os dois momentos fundamentais do estudo do texto”, já que é preciso compreender “o todo pela parte e a parte pelo todo, a síntese pela análise e a análise pela síntese” (CANDIDO, 1996, p. 18) e que, ao fim e ao cabo, são, em si, pressupostos de todo objeto estético. Com esse tipo de procedimento de leitura, o leitor evita o puro subjetivismo, afetando a obra apenas com suas emoções, e faz também análise, considerando o ritmo, a métrica, as construções estéticas, enfim, todo um arcabouço interno do texto. Desse modo, certamente, a leitura não se perde em impressões e padrões que sejam alheios ao texto, mas erige-se a partir dele, em equilíbrio com a intuição, com as ideias pessoais que possam brotar da penetração nessa tessitura.

Nessa perspectiva, merece destaque o conceito de *letramento literário*, cuja participação tem ganhado cada vez mais destaque nos estudos sobre as práticas escolares com a literatura. Se o processo de letramento ocorre na e pela interação social, o letramento literário efetiva-se “na leitura e na escritura do texto literário, [pelo qual] encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos” (COSSON, 2006, p. 17). Assim, não podemos dizer que o texto literário seja unicamente um promotor da leitura e/ou da escrita literária, mas um veículo que nos leva à percepção de quem somos e do meio em que vivemos. No campo do letramento literário, têm especial importância as obras de Rildo Cosson, sobretudo *Letramento literário: teoria e prática* (2006), pioneira na utilização dessa expressão. Debruçar-se sobre o estudo do letramento literário significa entrar em contato com práticas sociais que ultrapassem o letramento funcional, o qual insere o sujeito no universo das práticas de leitura e escrita, tanto como produtor quanto como receptor de textos, a partir do momento em que ele se apropria da escrita. Com Graça Paulino (2001), também estudiosa do tema, podemos dizer que, no Brasil, se já é um grande desafio o letramento funcional da população, desafio maior ainda se torna o letramento no campo da literatura, uma vez que o contato com textos literários, em um país que ocupa os piores lugares nos *rankings* de desigualdade social, é muito pequeno. O letramento literário, no entanto, pode ser um instrumento para assegurar o direito à literatura, um caminho para a superação da segmentação social no Brasil, levando a literatura ao homem do povo. A escola, por ser a responsável legal pela educação, é uma instituição que deve garantir o acesso à literatura, fazendo jus ao fato de ser um espaço privilegiado para vencer as desigualdades.

Graça Paulino propõe, sem usar a expressão letramento literário, uma teoria da leitura literária, apoiando-se na estética da recepção. Segundo a autora, seria necessária a “construção de uma teoria da leitura literária que se constituísse sem excluir os modos populares de ler, para isso dando conta da relação leitor/texto como produção apaixonada de sentidos e integrando a legibilidade como valor estético possível”. Segundo a autora, a presença da paixão e da catarse são fundamentais para o processo de leitura e, conseqüentemente, de educação estética, tendo em vista que o leitor precisa penetrar e se projetar no texto para que consiga fazer julgamentos, interpretações, modificar significados e, por fim, ser leitor de si mesmo, assim como é leitor do texto. De fato, o que se propõe a acontecer em todo processo de letramento é uma apropriação

do texto por parte do leitor, a fim de que um afete o outro, e a obra gestada possa realmente servir como objeto de modificação de realidades individuais e coletivas. Wolfgang Iser (*apud* Compagnon, 2010), em sua teoria da recepção, coloca em cena essa presença relevante do leitor no contato com o texto literário, deixando claro que o texto não carrega todo o seu sentido, carecendo da presença do leitor para se constituir. Conforme o autor, a obra tem caráter virtual, isto é, a sua existência não está na superfície do texto; para ele, é justamente essa virtualidade que cria a potencialidade que o texto estético carrega, considerando que a obra só se manifesta quando o leitor lhe dá dinâmica. Nesse sentido, seria possível dizer que não existe obra literária sem leitor; sem leitor, o texto resume-se à sua materialidade física; do mesmo modo, sem a leitura, o leitor não desenvolve seus outros corpos, conforme também Cosson (2006).

### **A canção como objeto de educação estética**

Conforme José Miguel Wisnik, nos “séculos XII e XIII, só se concebia a poesia como sendo cantada. Há poetas que dizem que poema sem música é como moinho sem água” (WISNIK, 1996, p. 69). Mesmo após o Trovadorismo, com a canção popular e a poesia tomando rumos distintos, as práticas em torno de um gênero multissemiótico, como a canção, continuaram sendo desenvolvidas e dominadas pelos povos em todo o mundo, fosse pelas cantigas folclóricas, fosse, mais tarde, pela canção popular. Nesse contexto, a canção, mais do que outros textos literários, é um gênero nascido de múltiplas linguagens, porque letra e melodia se somam, com as melodias fundindo alturas das notas com suas durações e seus ritmos, além das harmonias e das células rítmicas dos diversos instrumentos que se unem à letra e à melodia. É por isso que a força da canção está justamente em sua materialidade vocal e musical, quando a palavra ganha expressão por toda a sonoridade que lhe é simultânea. Grande parte do “poder humanizador” (CANDIDO, 2012) de uma canção, por exemplo, é perdido quando letra e música se desgarram, porque a simultaneidade de suas linguagens, no contato com o leitor, é a grande responsável pelo processo de produção de sentido e, conseqüentemente, de organização mental do leitor/ouvinte. É a convergência das semioses que fará que o texto tenha sua inteireza acessada pelo leitor; por isso, no processo de letramento, visando à educação estética, por meio de gêneros multissemióticos, não basta o material puramente linguístico, uma vez que essa linguagem verbal é somente uma parte do todo constitutivo do texto. Para a educação

estética, como é o caso dos processos escolares por meio da canção, considerar o amálgama das linguagens potencializa e torna significativos os percursos didáticos que o professor medeia em sala de aula.

No entanto, não basta também que uma canção seja ouvida em sala de aula e que, depois, as atividades se deem apenas em torno da letra e de seus significados, deixando de lado o elo com a música. Conforme defende Costa (2010), lidar com a canção, em sala de aula, “exige uma tripla competência: a verbal, a musical e a lítero-musical, sendo esta última a capacidade de articular as duas linguagens” (COSTA, 2010, p. 118). Assim como Candido (2012) defende que é preciso encarar o acesso à literatura como um direito humano, um bem incompressível, defendemos que o direito a outras manifestações artísticas também precisa ser garantido, até porque a educação estética se constrói por meio da leitura, análise e interpretação de textos artísticos. Especificamente em relação à canção, cremos em um letramento que promova a educação estética por meio da investigação de suas multissemoses, dos elos entre as diversas linguagens. Para isso, é importante que se tenham em vista a organização interna dos versos, com seu ritmo, sua métrica, suas metáforas, suas sonoridades, articulando forma e conteúdo, além da percepção de que cada canção tem sua situação comunicativa e nasce marcada pelas influências desse contexto. Em suma, é necessário que processos de análise e interpretação sejam tecidos, de modo interligado e esmiuçado, com uma leitura vertical em relação à constituição estética e ao texto como prática social.

Ao analisarmos, a partir deste ponto, o tratamento dado à canção em uma coleção didática e ainda defendermos sua participação nos processos de letramento escolar, estamos, pois, partindo do pressuposto de que o texto tem uma forma, uma ordem, justamente porque temos defendido que ele se organiza a partir de uma coerência interna que propicia a organização do caos interior do leitor. É interessante notar que Antonio Candido (2012) utiliza o termo “virtualmente”, o qual é também utilizado por Iser (*apud* Compagnon, 2010) para defender que toda obra de arte “deve inevitavelmente ser de caráter virtual” (ISER *apud* COMPAGNON, 2010, p. 147). Na coleção didática *Português: linguagens*, obra de maior distribuição na rede pública do

Brasil<sup>2</sup>, o gênero canção é constantemente incluído nas páginas dos três volumes. Ocorre, porém, o fato de Cereja e Magalhães (2013) tratarem canção e poema como um mesmo gênero, omitindo o fato de o estrato musical de uma canção ser um fator determinante para a diferenciação desses dois gêneros. Mesmo que pudéssemos retirar o componente melódico dos versos de uma canção, seria difícil defender que sua letra pudesse ser enxergada como um poema, tendo em vista que ela não foi composta para ser lida nem para figurar em páginas de livro, e sim para ser vocalizada por meio de melodias.

O que podemos perceber, ao analisar a coleção didática, é que os recursos estéticos construtivos de uma canção e de um poema, por serem os mesmos, parecem ser suficientes para que o manual didático coloque os gêneros em igualdade de condições, como se a letra de uma canção fosse o mesmo que um poema. No capítulo 4 da coleção, Cereja e Magalhães utilizam, exclusivamente, canções de Chico Buarque para explorar as figuras de linguagem nelas presentes e, assim, nomear aquelas canções de poemas, conforme o título do capítulo (*O poema*). É curioso que esse capítulo traga diversas canções, mas nenhum poema, a despeito do que anuncia em seu título. Nesse sentido, percebe-se que a musicalidade dessas canções (por meio de aliterações, assonâncias, métrica, rimas etc.) é explorada como recurso característico de poemas, e isso parece ser capaz de colocar os dois gêneros em pé de igualdade. Para ilustrar esse problema, trazemos uma canção de Lenine que figura nas páginas da coleção e pode, pela sua qualidade estética, servir como instrumento de educação, conforme os pressupostos que temos aqui defendido.

Ela é minha delícia  
O meu adorno  
Janela de retorno  
Uma viagem sideral

Ela é minha festa  
Meu requinte  
A única ouvinte  
Da minha Rádio Nacional

Ela é minha sina  
O meu cinema

---

<sup>2</sup> Conforme o PNLD (2015-2017), a coleção *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, teve 2.313.339 exemplares distribuídos às escolas. Em segunda colocação, está a coleção *Novas Palavras*, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio, com um total de 1.548.498 unidades distribuídas.

A tela da minha cena  
A cerca do meu quintal

Minha meta, minha metade  
Minha seta, minha saudade  
Minha diva, meu divã  
Minha manha, meu amanhã

Ela é minha orgia  
Meu quitute  
Insaciável apetite  
Numa ceia de natal

Ela é minha bela  
Meu brinquedo  
Minha certeza, meu medo  
É meu céu e meu mal

Ela é o meu vício  
E dependência  
Incansável paciência  
E o desfecho final

Minha meta, minha metade  
Minha seta, minha saudade  
Minha diva, meu divã  
Minha manha, meu amanhã

Meu fá, minha fã  
A massa e a maçã  
Minha diva, meu divã  
Minha manha, meu amanhã  
Meu lá, minha lã  
Minha paga, minha pagã  
Meu velar, minha avelã  
Amor em Roma, aroma de romã

O sal e o são  
O que é certo, o que é sertão  
Meu Tao, e meu tã  
Nau de Nassau, minha nação  
(LENINE, 1999).

A letra dessa canção, mesmo não sendo cantada, já carrega uma alta dose de musicalidade, derivada da sequência de paronomásias, aliterações e assonâncias que sugerem uma sonoridade bastante peculiar. No entanto, não é simplesmente pela musicalidade da letra que dizemos estarmos diante de uma canção ou de um poema; não basta esse tipo de marca constitutiva do texto para que ele possa ser categorizado. No entanto, entendemos, sim, que a musicalidade de um texto possa ser uma ótima porta de entrada para o contato com gêneros do mundo da literatura, justamente por proporcionar

um trabalho lúdico, um momento de aprendizagem que aguça a sensibilidade musical e estética dos estudantes. Nesse sentido, respaldada a canção como gênero autônomo (diferente de um poema), corroboramos a escolha das obras didáticas de inserir canções em seus capítulos, uma vez que elas podem propiciar experiências estéticas enriquecedoras. A canção ora citada vem inserida no capítulo 2, da unidade 2 da coleção, cujo foco é o estudo do gênero relato pessoal e do tipo descritivo. Na página 144, um trecho da canção aparece no exercício 7, o qual provoca o estudante a reconhecer as metáforas, recurso recorrente na letra; em seguida, propõe que o estudante produza uma descrição, em prosa ou em verso, de alguns temas postos no exercício:

Curioso perceber que o exercício abre a possibilidade de produção de um texto em verso ou em prosa, a partir de uma canção, mas não propõe qual o gênero o estudante deve produzir nem expõe marcas básicas desse gênero para tal trabalho. Ele, simplesmente, determina o tipo textual: uma descrição. Além disso, se ele parte de uma canção, que é um texto em verso, seria interessante que explorasse, para o fim didático de produção de texto, as marcas que constituem uma canção, uma vez que o estudante precisa dessas referências para materializar o gênero textual. Assim, como em outras diversas vezes, a coleção utiliza, nesse exercício, a canção como objeto de estudo, mas não cria uma situação adequada à finalidade do trabalho didático, deixando de respaldar a integridade do gênero textual.

Recurso muito interessante nessa canção de Lenine e que foi evocado por Cereja e Magalhães (2013), a metáfora é a forma estética selecionada pelo eu lírico para definir sua amada com as mais diversas características. No entanto, a coleção não verticaliza o debate sobre o que é uma metáfora nem explora esse recurso e seus efeitos em outros textos; na verdade, a coleção parece escolher a metáfora pela sua recorrência no gênero relato pessoal, objeto de estudo do capítulo em questão. O pouco que se apresenta sobre a metáfora é que ela “amplia a visualização do ser descrito, enriquece o texto e dá nova vida às palavras” (CEREJA e MAGALHÃES, 2013, p. 144). Obviamente, a metáfora possibilita sim esses efeitos e eles são, realmente, importantes à elaboração de um enunciado de caráter metafórico, mas são ainda pouco suficientes para que um estudante possa experimentar a leitura de um texto metafórico ou mesmo – e talvez, principalmente – a produção de um gênero com esse recurso em evidência.

Nesse sentido, faremos essa exploração do que cremos ser importante no trabalho com a metáfora articulando a análise da letra em sintonia com a da melodia, em busca de entendermos melhor o processamento metafórico no texto. Na primeira parte da canção, as metáforas da letra se constroem de modo integrado à sinuosidade da melodia, o que ocorre igualmente na primeira e na segunda estrofe.

si	ela é minha de
sib	
la	lí re
sol#	
sol	cia o dorno torno uma a ral
fá#	meu a si
fá	
mi	jane de vi gem de
mib	
ré	
dó#	la

si	ela é minha
sib	
la	fes ou
sol#	
sol	ta o quinte vinte mi nal
fá#	meu rá na
fá	
mi	re a ú ca da nha dio cio
mib	
ré	
dó#	ni

As melodias, nas duas estrofes, percorrem 5 tons, o que seria quase uma oitava inteira (6 tons), com movimentos que se serpenteiam para descrever o objeto de desejo do eu lírico. Essas melodias serpenteais demonstram uma movimentação sensual que presentifica a amada na vida do enunciador: se ela não está presente concretamente, as metáforas e as melodias substituem, estética e psicologicamente, sua presença como *delícia, adorno, festa, requinte* etc. Mais que considerar aqui a metáfora um enfeite para a construção estética, temos de considerá-la um recurso imanente à linguagem, sem o qual a comunicação humana não se efetua. Por muito tempo, a metáfora fora tratada simplesmente como um adorno, um desvio da linguagem cotidiana e racional, presente em enunciados poéticos ou em frases do dia a dia que pretendiam ter efeitos expressivos incomuns, como os ditos populares, por exemplo, ou as expressões cristalizadas da língua. No entanto, como acentua Antonio Candido (1996), as metáforas são “elementos viscerais da expressão” (CANDIDO, 1996, p. 70) e, vindo das vísceras, eles são

fundamentais à materialização da linguagem: “na linguagem corrente, é praticamente impossível falarmos sem recorrer a este meio de expressão” (CANDIDO, 1996, p. 69). Esse ponto de vista inverte a lógica que o senso comum costuma adotar, a de que a linguagem figurada é um desvio. Na verdade, ela é fundadora do nosso modo de expressar e, portanto, de organizar nosso pensamento. Isto é, as imagens mentais que formamos diante de um objeto precedem a nossa expressão racional. Para Vico, corroborado por Candido (1996), a linguagem poética e a linguagem racional são duas realidades intimamente relacionadas, que não se desgarram.

Logo, retornando à canção de Lenine e à proposta de trabalho do livro didático, temos de perceber que a metáfora, na canção, também se constrói como um processamento mental, para que a mulher descrita se incorpore aos atributos que o enunciador enxerga nela, o que se liga à ampliação do ser descrito e ao enriquecimento do texto, segundo afirmam Cereja e Magalhães (2013). Sobretudo, precisamos considerar que, recebendo uma série de predicativos, a imagem mental que se faz dessa mulher é complexa, porque não pode se limitar a nenhum deles. Ela *é delícia, é adorno, é janela de retorno, é viagem sideral; ela é bela, é requinte, é ouvinte da rádio nacional*. Nesse caso, portanto, a metáfora tem de ser encarada não apenas como uma construção puramente linguística, como figura de linguagem; mais que isso, é um modo de ver o outro, de construí-lo por meio de um processamento mental complexo, que procura transferir, a um objeto primeiro, predicados que são de um objeto segundo. A partir disso, a imagem mental formada não é mais nem a do primeiro objeto (no caso, a mulher), nem a do segundo (delícia, adorno, requinte, ouvinte etc.): o ser formado é resultado de um mapeamento simbólico complexo. Se falamos de um enriquecimento do texto, seria muito revelador para os estudantes que a coleção de Cereja e Magalhães criasse um contexto para que a prática de leitura e análise do texto dessem lugar para riqueza de efeitos que a construção de metáforas possibilita, ampliando a visualização da amada à medida que a descrevem metaforicamente.

Se analisarmos com cuidado as melodias desses versos que descrevem a mulher, perceberemos que são melodias bastante sinuosas, como já indicamos. São movimentos melódicos que se serpenteiam para, juntamente com a palavra, formar a imagem que se faz do ser desejado. Tomada pelo desejo, a voz poética não apenas descreve verbalmente a mulher, mas também se apropria de um modo de expressão melódica sensual – até mesmo sexual, vide o movimento serpenteal que as notas musicais mimetizam. Nesse ponto, podemos dizer, então, que as metáforas da canção se projetam

também nas melodias, construindo um todo de sentido que é característico da linguagem cancional, cuja natureza é intersemiótica.

Se, nas duas primeiras estrofes da canção, as melodias têm um movimento bastante sinuoso, metaforizando a sensualidade feminina, na terceira estrofe, no entanto, há a construção de outra melodia, menos movimentada, quase que somente no espectro de 1 tom, com duas pequenas fugas para a distância de 2 tons. Chama a atenção, também, o fato de essa modificação melódica acontecer concomitante ao tipo de predicação que aparece na letra da canção:

si	nha											(al)		
sib														
la	e	mi	si	meu	ne	a	te	da	nha	ce	a	cerca	meu	ta
sol#														
sol	la	é	na	o	ci	ma	la	mi	na	do	quin			

Reparemos que as metáforas são formadas a partir de “sina”, “cinema”, “tela da minha cena” e “cerca do meu quintal”. Em todas as quatro predicações, temos imagens relacionadas a ambientes fechados, diferentes, por exemplo, do “espaço sideral” e da “festa” presentes nas duas primeiras estrofes. Se, no início da canção, os movimentos melódicos sensualizam as melodias, por causa da ausência da amada, aqui as pequenas distâncias constroem uma sensação de proximidade entre o eu lírico e a mulher. As metáforas, agora, estão ligadas a espaços de limites bem definidos, a cercas que cerceiam os movimentos e promovem a união – embora a sensualidade, de certo modo, não se dissipe, por causa da presença reiterada dos sons sibilantes, por isso também sinuosos, das palavras (sina/cinema/cena/cerca).

Considerando a coleção didática analisada, uma vez que o exercício proposto procura explorar as metáforas, para trabalhar com a tipologia descritiva e o gênero relato pessoal, seria muito interessante que a canção “Meu amanhã” também figurasse na obra com a representação melódica desses jogos metafóricos construídos. Como vimos, são de suma relevância para a construção de sentido os movimentos percorridos pelas melodias e, certamente, mesmo que inconscientemente, esses movimentos participam da formação das imagens na mente do ouvinte do texto cancional e, por conseguinte, são determinantes para a educação estética.

## Conclusão

Abrir o espaço que temos aqui proposto com a canção em sala de aula significa promover práticas escolares que permitam a compreensão do texto de arte como uma

construção de natureza estética complexa, o que não significa dizer que sua apreensão é difícil ou espinhosa, mas que o contato com esses textos precisa se dar por meio da mediação de um professor aberto a uma leitura analítica e interpretativa sensível. A humanização que Cosson (2006) e Candido (2012) defende tem como pressuposto o fato de os textos de arte promoverem o encontro do leitor com a organização estética do texto, propiciando que o próprio sujeito se organize, catarticamente, durante a leitura mediada, com análise e interpretação desses textos. Para propiciar esse tipo de leitura, tomando a literatura e a educação estética como um bem incompressível, o professor, ao mesmo tempo, tem de evocar sua sensibilidade e sua competência técnica, a fim de educar com textos do mundo das artes e possibilitar experiências humanizadoras. Assim como Candido (2012) defende que é preciso encarar o acesso à literatura como um direito humano, um bem incompressível, o direito às outras manifestações artísticas também precisa ser garantido, até porque a educação estética se constrói por meio da leitura de textos artísticos diversos.

## Referências

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: LIMA, Aldo (org); et al. *O direito à literatura*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012.

\_\_\_\_\_. *O estudo analítico do poema*. São Paulo: Humanitas, 1996.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. São Paulo: Saraiva, 2013.

COSTA, Nelson Barros da. *As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária*. In: *Gêneros textuais e ensino*. DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). São Paulo: Parábola, 2010.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

LENINE. *Meu amanhã (Intuindo o til)*. In: LENINE. *Na pressão*. Barueri, São Paulo: BMG Brasil, 1999. 1 CD.

PAULINO, Graça. *Letramento literário: por vielas e alamedas*. Revista da FACED, 2001, nº 05, p. 117-125. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2842/2018>. Acesso em 14 de abr. 2017.

WISNIK, José Miguel. *Literatura e música*. In: *Extensão*. Belo Horizonte, v. 6, n. 3, p. 63-82, dez. 1996.