UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO — PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

THAÍS DIAS DE ALMEIDA

SUJEITO-LEITOR E LETRAS DE MÚSICAS:

Música como dispositivo da assunção da autoria

Vitória da Conquista – BA
2022

THAÍS DIAS DE ALMEIDA

SUJEITO-LEITOR E LETRAS DE MÚSICAS:

Música como dispositivo da assunção da autoria

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 3: Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação.

Orientador: Prof.º Dr. Anderson de Carvalho Pereira

Vitória da Conquista – BA
2022

372.84 Almeida, Thaís Dias
A946s Sujeito-leitor e letras de músicas: música como dispositivo da assunção da autoria. / Thaís Dias de Almeida. – Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2020.
100fl.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa 3: Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação. Sob a orientação do Prof. D. Sc. Anderson de Carvalho Pereira.

1. Músicas - Análise de Discurso - Formação crítico-reflexiva. 2. Músicas populares - Aluno - Construção crítico-reflexiva. 3. Formação crítica do sujeito-aluno. I. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Pereira, Anderson de Carvalho. III. Título.

CDD(21): 372.84

Catalogação na fonte:

Adalice Gustavo da Silva – CRB/5-535

Bibliotecária – UESB – Campus de Itapetinga-BA

Índice Sistemático para Desdobramento por Assunto:

.

1. Música - Pensamento crítico-reflexivo - Autoria
2. Análise de Discurso - Sujeito-autor
3. Educação – Música – Aluno - Pensamento crítico-reflexivo

THAIS DIAS DE ALMEIDA

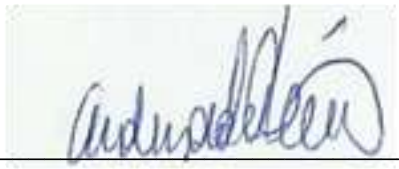
SUJEITO-LEITOR E LETRAS DE MÚSICAS:

Música como dispositivo da assunção da autoria

Defesa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Data da aprovação: 18 de fevereiro de 2022

BANCA EXAMINADORA



Profº. Drº. Anderson de Carvalho Pereira
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Orientador

Profº. Drº. Wilton James Bernardo-Santos
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Examinador Titular Externa

Prof.ª Dr.ª Denise Aparecida Brito Barreto
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Examinadora Titular Interna

Dedico esta dissertação a todos que, direta e indiretamente, contribuíram com meu percurso. Aos que se foram e aos que ficaram, às idas e vindas dos últimos anos.

AGRADECIMENTOS

Gostaria, primeiramente, de expressar meus sinceros agradecimentos ao meu querido orientador e mentor, professor Anderson, que me deu total liberdade para buscar, ousar e desenvolver minha pesquisa. Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), na pessoa do professor Cláudio Nunes. Estender meus agradecimentos ao professor Wilton Bernardo e à professora Denise Barreto que contribuíram grandemente com considerações sobre a dissertação.

Aos colegas de turma, do grupo Quarentena PPGED, que promoveram debates e também momentos de descontração num período tão delicado para todos nós. Agradecer aos colegas que, em virtude da calamidade mundial, não estão mais nesse plano terreno. Aos meus amigos e familiares que nunca deixaram de me motivar, mesmo quando duvidei de mim.

Por último e não menos importante que outros, gostaria de agradecer ao meu companheiro Juan que, além de parceiro na vida, é parceiro no mundo acadêmico. Agradeço imensamente os momentos de conversas sobre nosso campo teórico-metodológico, todo e qualquer assunto que viesse a surgir, sobre os questionamentos, os embates, os esclarecimentos. Sou muito grata em tê-lo ao meu lado.

RESUMO

ALMEIDA, Thaís Dias. **Sujeito-Leitor e Letras de Música**: música como dispositivo da assunção da autoria. Orientador: Anderson de Carvalho Pereira. 2022. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022.

Esta pesquisa parte de um estranhamento sobre interpretação e a formação crítica do sujeito-aluno, na atualidade, no que tange o resgate de dizeres, de memórias discursivas e autoria, bem como da inquietação sobre quais sentidos são vislumbrados, pelos sujeitos-leitores nos discursos produzidos em letras de músicas. Tem como objetivo geral analisar de que maneira o interdiscurso em letras de músicas populares pode ou não contribuir com a construção crítico-reflexiva dos sujeitos em período escolar do século XXI. Deste modo estipulou-se os seguintes objetivos específicos: 1) Evidenciar as possibilidades de variações de sentido de trechos de determinadas letras de músicas; 2) Verificar de quais maneiras os sujeitos, interlocutor/ouvinte, são interpelados ideologicamente pelos sentidos atribuídos às letras de músicas populares; 3) Identificar elementos que indiciem autoria em textos produzidos por sujeitos-alunos; 4) Delinear, a partir das narrativas recortadas dos textos dos sujeitos-alunos, a retomada da memória discursiva que o sujeito do século XXI apresenta em relação à política governista para a educação pública. Para tanto, utilizamos os pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso francesa, considerando que o desenvolvimento crítico-reflexivo de uma sociedade está intimamente ligado ao fomento da leitura, interpretação, autoria e argumentação. No que se refere a posição discursiva assumida nos textos produzidos por sujeitos-alunos, o paradigma indiciário favorece a busca por detalhes, pistas, indícios. O *corpus* é composto por três letras de músicas, a saber: A Rita – Chico Buarque; Rita – Tierry; e Desculpe o auê – Rita Lee, as quais os sujeitos-alunos devem produzir textos livres sobre todas ou escolher alguma delas. Na análise, buscou-se elementos de autoria. Alguns dos sujeitos-alunos apresentaram indícios de autoria, coautoria, quando se inserem no esquecimento de número um, em que se colocam como produtores, donos de um dizer e ligaram as respectivas músicas, classificando-as como retratação de relacionamentos amorosos abusivos. Outros buscaram estruturar seu texto em moldes padrões, parafraseando trechos das músicas. A maneira como esses sujeitos se colocam frente as formações discursivas que demarcam os limites do que pode ser dito delimitam sua posição frente à possíveis interpretações. A depender do arquivo que tiveram acesso, ao campo de dizeres, interdiscurso, os sujeitos apresentam marcas de autoria que indicam uma ampliação em sua formação crítico-reflexiva. Esses sujeitos, mesmo inscritos na mesma formação discursiva desempenham papéis diferentes, como: bom-sujeito, mau-sujeito e sujeito da desidentificação. Notoriamente a leitura e o acesso a arquivos são cruciais para que os sujeitos alcancem um desdobramento favorável referente a autoria e argumentação. Esses, consequentemente, favorecem um pensamento crítico-reflexivo. No entanto, em se tratando de sujeitos que ocupam contextos socioeconômicos menos favorecidos, a escola torna-se o local de maior influência nessa difusão. Sabendo de todas as mazelas que assolam as instituições de educação pública em território nacional, cabe uma atenção comprometida com relação à promoção da leitura, interpretação, autoria e argumentação para que assim o sujeito tenha condições propensas que desdobrem num pensamento crítico-reflexivo.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Autoria. Música. Pensamento crítico-reflexivo. Sujeito-autor.

ABSTRACT

ALMEIDA, Thaís Dias. **Subject-Reader and Music Lyrics**: music as a device for the assumption of authorship Orientador: Anderson de Carvalho Pereira. 2022. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022.

This research starts from an estrangement about interpretation and the critical formation of the subject-student, nowadays, regarding the rescue of sayings, discursive memories and authorship, as well as the concern about which meanings are glimpsed by the subject-readers in the discourses. produced in song lyrics. Its general objective is to analyze how the interdiscourse in popular music lyrics may or may not contribute to the critical-reflective construction of subjects in the 21st century school period. Thus, the following specific objectives were stipulated: 1) To show the possibilities of variations in the meaning of excerpts from certain lyrics; 2) Check in which ways the subjects, interlocutor/listener, are ideologically challenged by the meanings attributed to the lyrics of popular songs; 3) Identify elements that indicate authorship in texts produced by subject-students; 4) Outline, from the narratives cut from the texts of the subject-students, the resumption of the discursive memory that the subject of the 21st century presents in relation to the government policy for public education. Therefore, we use the theoretical-methodological assumptions of French Discourse Analysis, considering that the critical-reflective development of a society is closely linked to the promotion of reading, interpretation, authorship and argumentation. With regard to the discursive position assumed in texts produced by subject-students, the evidential paradigm favors the search for details, clues, clues. The corpus consists of three song lyrics, namely: A Rita – Chico Buarque; Rita – Tierry; and Excuse the auê – Rita Lee, which the subject-students must produce free texts about all or choose one of them. In the analysis, elements of authorship were sought. Some of the subject-students showed signs of authorship, co-authorship, when they fall into the forgetfulness of number one, in which they place themselves as producers, owners of a saying and linked the respective songs, classifying them as portrayal of abusive love relationships. Others sought to structure their text in standard molds, paraphrasing excerpts from the songs. The way in which these subjects put themselves in front of the discursive formations that demarcate the limits of what can be said delimit their position in relation to possible interpretations. Depending on the file they had access to, the field of sayings, interdiscourse, the subjects present authorship marks that indicate an expansion in their critical-reflective training. These subjects, even enrolled in the same discursive formation, play different roles, such as: good-subject, bad-subject and subject of disidentification. Notoriously, reading and accessing files are crucial for subjects to reach a favorable outcome regarding authorship and argumentation. These, consequently, favor critical-reflective thinking. However, when it comes to subjects who occupy less favored socioeconomic contexts, the school becomes the place of greatest influence in this diffusion. Aware of all the ills that plague public education institutions in the national territory, it is necessary to pay attention to the promotion of reading, interpretation, authorship and argumentation so that the subject has conditions that are likely to develop into critical-reflective thinking.

Keywords: Discourse Analysis. Authorship. Music. Critical-reflective thinking. Subject-author.

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise de Discurso
FD	Formação Discursiva
FI	Formação Ideológica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PS	Posição Sujeito
SD	Sequência Discursiva
UPT	Universidade Para Todos

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS **12**
PRIMEIRO CAPÍTULO **18**
1. ENSINO SECUNDÁRIO, ENSINO MÉDIO E AS LDB'S **18**
SEGUNDO CAPÍTULO **29**
2. PERCURSO HISTÓRICO DA MÚSICA, INDUSTRIA CULTURAL E PRÁTICA SOCIAL **29**
2.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA MÚSICA 32
TERCEIRO CAPÍTULO **42**
3. CONCEITO DE SUJEITO **42**
3.1 ACESSO AO ARQUIVO: FORMAS DE LEITURA E O SUJEITO-LEITOR 46
3.2 LEITURA, ESCRITA E PODER 55
QUARTO CAPÍTULO **59**
4. PERCURSO METODOLÓGICO: AD, PARADIGMA INDICIARIO, NOÇÃO DE CORPUS, NOÇÃO DE RECORTE **59**
4.1 ANÁLISE DE DISCURSO, ESCRITA E LEITURA: CONSTRUÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS/IDEOLÓGICAS, CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E EFEITOS DE SENTIDO 60
QUINTO CAPÍTULO **63**
5. FORMAÇÃO DO CORPUS: PARADIGMA INDICIÁRIO E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO **63**
5.1 ANÁLISE DO CORPUS 67
CONSIDERAÇÕES FINAIS **90**
REFERÊNCIA **95**
ANEXO A **100**
ANEXO B **103**

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Quando me propus a pesquisar sobre a construção do sujeito-leitor, o interdiscurso e os efeitos de sentidos em letras de músicas pude me colocar diante de questões que, algumas vezes, passaram-me e passam despercebidas por alguns sujeitos que percorreram a formação educacional básica no Brasil. Letras de músicas são ricas em História, podendo abordar diversos temas com os mais variados linguajares. Podem ser usadas como ferramenta interdisciplinar, pois, dialogam com uma área de conhecimento e outra.

A exemplo, podemos observar a possibilidade da utilização de letras de músicas populares como dispositivo de assunção da interpretação, da argumentação e da autoria dos sujeitos. Tais pontos poderiam propiciar aos educandos a capacidade de uma reflexão ampla, que permite a percepção de coisas que não estão em evidência, mas que estão lá, na construção de um determinado enunciado.

Após uma inquietação oriunda da graduação, período em que tive meu primeiro contato com a teoria da análise de discurso pecheutiana e também com a teoria de letramento (de Tfouni e colaboradores, 1994, 2004), comecei a aprofundar meu conhecimento sobre a análise de discurso francesa, letramento e também sobre música (atuando desde a adolescência no cenário cultural nos arredores do sudoeste da Bahia).

A partir desse contato pude perceber que os estudos sobre escrita e a oralidade, da perspectiva pecheutiana, demonstram o quanto é importante conhecer o contexto da criação de uma letra de música, suas condições de produção. Naquela ocasião, – enquanto ainda estava na graduação – a música “cálice” do cantor e compositor Chico Buarque compôs o corpus de análise do meu trabalho de conclusão de curso. Em sua escrita, o vocábulo que nomeia a música, apresenta um termo completamente polissêmico, o qual pode ser interpretado de outra maneira quando cantado, remetendo ao verbo “calar”.

Neste caso, ao pronunciar “cale-se”, que evidencia uma ordem – característica do período de propagação da letra (período da ditadura civil-militar) –, nota-se uma fuga no sentido de cálice onde o autor narra a súplica, o lamento de um cidadão comum do Brasil das décadas que compreende o período de 1960 a 1980 (ALMEIDA, 2019).

O filho angustiado, inconformado, que reclama das mazelas da então situação em que vive e implora ao “Pai” que afaste o “cálice”, que não é simplesmente tinto, mas tinto de sangue. Este exemplo mostra como o cantor e compositor usou dos efeitos de sentido da polissemia para assumir uma posição de oposição dentro daquele contexto sócio-histórico,

contexto que estipulavam normas do que podiam ou não circular, um suposto controle dos sentidos.

Deste modo, o autor burla as restrições impostas (a exemplo da censura), nos permitindo afirmar que o sentindo pode variar – e varia – e propõe possibilidades a respeito de fugas do sentido das próprias leis da época que impediam um letrista de tomar posição diante de alguma situação, mostrando que o discurso jurídico imputava ao sujeito uma ordem de proibições e punições, limitando o sentido de suas composições, sentidos esses que escapavam.

Barros (2017) também fez uma análise a respeito desta música e traz outros elementos interpretativos a partir de sua posição-analista, reforçando a premissa de que o sentido não é unívoco:

> Em uma aparente confissão religiosa, ou conversa com o Pai Celestial, Cálice é construída em torno da sonoridade que tem como intento conduzir um jogo fonético expressando uma providencial cacofonia para burlar a censura – cálice/cale-se. O jogo enunciativo mostra o apelo em um momento litúrgico, com o intuito de transitar entre dois 'Senhores' – Deus: o da terra, que são os militares, o que proíbe – o ditador − e o Deus Divino − a da oração-religião, do cristianismo −, o que permite, concede. Ao que proíbe, a interpretação permitida conduz à revolta; ao que permite, o tom parece de súplica (BARROS, 2017, p. 75).

A análise acima indica que o sentido "é sempre suscetível de ser/tornar-se outro" (ORLANDI, 2003, p. 59). Com isso, pode-se afirmar que interpretação está intimamente ligada ao lugar ao qual o sujeito-leitor está vinculado/inscrito. Sendo assim, – como em outras músicas, a exemplo de Como vovó já dizia (Raul Seixas) e Alô, alô marciano (Rita Lee) que também foram analisadas por mim na graduação – tal letra continua tão presente quando em seu tempo de lançamento, isso porque o discurso está sempre indo e vindo.

Deste modo, após ilustrar o percurso de aprofundamentos sobre a temática e apresentar uma análise no mesmo campo teórico-metodológico, esta pesquisa surge, inicialmente, da inquietação sobre quais sentidos são vislumbrados, pelos sujeitos-leitores, nos discursos produzidos em letras de músicas e como, esses sujeitos, seriam interpelados pela "cultura musical" – leia-se indústria cultural[1]– de modo que reproduzissem, consciente ou inconscientemente, elementos de uma determinada construção sócio-histórica existentes nas respectivas letras de músicas. Para tanto, considerando as condições de produção e o

[1] "[...]não só o cinema, como também o rádio, não devem ser tomados como arte. [...] Enquanto negócios, seus fins comerciais são realizados por meio de sistemática e programada exploração de bens considerados culturais. Tal exploração Adorno chama de "indústria cultural"" (ADORNO, 1996, p. 7).

acesso ao arquivo na perspectiva de Pêcheux (2014), viu-se pertinente analisar como o interdiscurso nessas letras de músicas populares pode contribuir, ou não, com a construção crítico-reflexiva dos sujeitos.

Cabe mencionar que, para analistas do discurso, não interessa verificar ou testar a questão norteadora num molde positivista, com métodos cartesianos, mas dissertar sobre a questão a partir de um estranhamento, um lugar, uma posição de intérprete analítica e de um dispositivo analítico. Para tanto, são utilizados os conceitos de interdiscurso, fôrma-leitor, sujeito-leitor e autor. Lançando mão destes conceitos é que busco dialogar sobre: de que maneira o interdiscurso em letras de músicas populares pode ou não contribuir com a construção crítico-reflexiva dos sujeitos em período escolar do século XXI?

Deste modo, esta pesquisa visa analisar de que maneira o interdiscurso em letras de músicas populares pode ou não contribuir com a construção crítico-reflexiva dos sujeitos em período escolar do século XXI. Mais à frente adentraremos na ideia de sujeito-leitor proposta por Pacífico (2012) para entender mais sobre como o uso de letras de músicas populares pode contribuir com o desenvolvimento dos sujeitos nesta posição, sujeito-leitor, em relação à interpretação e argumentação de modo a melhorar sua reflexão crítica sobre questões cotidianas.

Apesar de a Análise discursiva pecheutiana não trabalhar com o conceito de pensamento crítico – que considera a capacidade do sujeito de "avaliar" a viabilidade de uma questão sobre um dado assunto, considerando pontos distintos de modo "subjetivo" –, pois, isso pressuporia o sujeito da consciência que tem "total controle" sobre suas ações o que, consoante a AD francesa, desconsidera, de acordo com estudos freudianos e lacanianos, que o sujeito é gerido, em partes, pelo inconsciente.

Deste modo, o interesse do analista calcado na AD é: na tomada de posição, no lugar que o sujeito ocupa dentro de uma estrutura sócio-histórica, de onde ele fala, quais dizeres ele usa para expor um ponto de vista. Nesse aspecto a concepção de pensamento crítico, da ótica desenvolvimentista, não contempla o presente estudo em sua totalidade. Por esta razão é que a leitura sobre o "pensamento crítico" é feita a partir da AD.

Embora haja diferença entre posição-sujeito e pensamento crítico é importante destacar que o que os une, é o valor do processo histórico ser dialético. Deste modo, se constitui num processo dialético de questionamentos de acesso em que o sujeito precisa fomentar e enriquecer seu conhecimento – ter acesso a determinadas informações e, a partir delas, formular seus posicionamentos e reflexões – para que ele, com a compreensão da

situação, possa interpretar o contexto sócio-histórico de enunciados que podem ou não ser ditos numa composição, no caso das letras de músicas, poética.

Desta forma, a proposta de utilização de letras de músicas como meio de desenvolver a interpretação, a autoria e a argumentação do sujeito se mostra pertinente para o desdobramento desta pesquisa. Considerando que o sujeito possa identificar as condições de produção de determinadas zonas de sentidos pode indiciar uma contribuição para a construção crítico-reflexiva dos sujeitos, de modo a favorecer sua postura diante de um debate democrático. Tal dispositivo pode aprofundar o conhecimento através da utilização da polissemia e outras possibilidades do dizer presentes nas letras de músicas e nas formações discursivas em que os sujeitos estão inscritos.

Devemos entender a escola como uma instituição democrática, pois é um espaço que deve promover a pluralidade, visto que recebe sujeitos de vários lugares, de contextos distintos e com acesso a formações discursivas diferentes, deste modo, acolher várias leituras, pelo menos em tese:

> quando nos remetemos ao ambiente escolar, as imagens construídas histórica e ideologicamente sobre o ensino de língua nos reportam à estrutura, à padronização e à adoção de um único sentido, geralmente o dado pelo autor do livro didático, que é reverberado pela voz do professor. Somado a isso, consideramos que o espaço territorializado da sala de aula, sob supervisão do professor, e a obrigatoriedade de seguir-se um modelo preestabelecido e padronizado da língua, já incorporado pela escola, podem inibir a prática de argumentação dos alunos (TURCI, PACÍFICO, 2020, p. 70).

A desvalorização dessa discussão em ambientes educativos, formais e não formais, promove uma degradação civilizatória na população em geral, visto que há uma espécie de alienação e consequentemente uma dependência pelo que seria o “certo”, um único sentido aceito pelo discurso pedagógico, entendido como discurso autoritário (ORLANDI, 2001).

A não observância dos contextos levam os sujeitos, na contemporaneidade, a se equivocarem e desconsiderarem os fatores determinantes que delineiam as condições de produção de um dizer por receio de não saber interpretar “do jeito que lhe foi ensinado”, parafraseando. O estudo de letras de músicas, como proposto nesta pesquisa, poderia permitir um debate amplo e construtivo onde os sujeitos poderiam ser autores de suas significações ou ressignificações considerando fatores determinantes nos contextos sócio-históricos que tiveram acesso.

Diante do exposto, o objetivo geral desta pesquisa visa analisar de que maneira o interdiscurso em letras de músicas populares pode ou não contribuir com a construção crítico-reflexiva dos sujeitos em período escolar do século XXI, assim, ao coletar tais informações é possível pensar propostas que envolvam algo que é tão presente no dia a dia dos estudantes, que são as músicas, de modo que venham contribuir positivamente no desenvolvimento desses no que se refere à interpretação, autoria e argumentação.

Para isso, a partir da observância do objetivo geral e já delimitando os objetivos específicos, será necessário destrinchar a construção do sujeito-leitor a fim de entender como se dá o desenvolvimento da interpretação e o acesso ao arquivo, que é necessário para embasar a interpretação e por fim a argumentação; devem-se evidenciar as possibilidades de variações de sentido de trechos de determinadas letras de músicas; verificar de quais maneiras os sujeitos, interlocutor/ouvinte, são interpelados ideologicamente pelos sentidos atribuídos às letras de músicas populares; identificar elementos que indiciem autoria em textos produzidos por sujeitos-alunos; e por último, delinear, a partir das narrativas evidenciadas nas falas dos sujeitos-alunos, a retomada da memória discursiva que o sujeito do século XXI apresenta em relação à política governista para a educação pública.

Para que o leitor compreenda o percurso histórico da educação e da música, antes de entrarmos nas questões da análise de discurso pecheutiana, mas já fazendo isso na medida com que avançamos, trazemos algumas concepções sobre a música e a educação que auxiliarão no entendimento sobre a proposta da pesquisa e com isso chegar ao que pretendemos. Dito isso, o primeiro capítulo tratará do percurso histórico da educação brasileira, no que se refere ao ensino médio, na criação da sua estrutura e como se reorganizou durante os séculos até a atualidade. Sobre as questões históricas que remetem a educação, abrange, satisfatoriamente, fatos pertinentes para auxiliar a compreensão do leitor a respeito das condições de produção dos discursos atuais, a exemplo da estrutura educacional do ensino médio brasileiro e as divisões referentes ao público alvo. Esse capítulo é o ponto de partida para compreender o segundo capítulo, que trata do percurso histórico da música como dispositivo de promoção intelectual e desenvolvimento da sociedade, bem como produto da indústria cultural.

O segundo capítulo aborda questões sobre música, a influência da indústria cultural e como essa indústria age em relação à prática social de uma conjuntura, o que desembocará mais à frente no acesso ao arquivo e construções sócio-históricas analisadas e investigadas a partir da perspectiva da análise discursiva francesa, que inaugura o terceiro capítulo. O

terceiro capítulo, o qual apresento os conceitos da análise de discurso francesa, evidencia os termos utilizados e como analisamos os recortes dos dados a partir dessa perspectiva. Estes capítulos dão base e sustentação para o quarto capítulo, que reúne o percurso metodológico, a abordagem e os dispositivos de coleta de dados.

No quarto capítulo, será exposta a metodologia abordada, o *corpus* da pesquisa, descrição dos aparatos utilizados e as justificativas do porque cada dispositivo se adéqua a esta pesquisa e o quinto capítulo trata da análise dos recortes. E por último, no quinto capítulo, o *corpus* analítico, onde apresento os elementos coletados em diálogo com a teoria trazida nos primeiros capítulos da pesquisa, seguido das considerações a cerca do que foi encontrado no decorrer da investigação.

A seguir, adentraremos no primeiro capítulo que traz questões acerca do percurso do ensino médio desde o século XVI à atualidade (século XXI), e apresenta algumas transformações e reformulações ao longo deste período, desde sua assunção como ciclo escolar, até o processo de subdivisões em científico, clássico e normal.

Esta contextualização se faz pertinente, pois, os sujeitos que fazem parte do objeto da pesquisa estão ou saíram recentemente desta etapa do ciclo escolar. Alguns pontos precisam ser esclarecidos, pontos estes que afetam diretamente o desenvolvimento da autoria dos sujeitos-alunos.

PRIMEIRO CAPÍTULO

1. ENSINO SECUNDÁRIO, ENSINO MÉDIO E AS LDB'S

Como apresentado brevemente na introdução, os sujeitos-alunos que participaram desta pesquisa estão ou saíram recentemente do ensino médio, considerei por bem começar com um capítulo que contextualiza algumas questões históricas sobre esta etapa de ensino educacional brasileiro e também trazer para o debate os discursos que circulavam sobre os sujeitos que tiveram acesso ao ensino institucional e que são retomados ou reformulados nos dias atuais.

Inicialmente esclareceremos alguns fatos históricos que não podemos deixar de mencionar, pois, facilitará o entendimento do leitor a respeito da educação e música como dispositivo de assunção da autoria. Para isso, lançaremos mão de alguns estudos oriundos de história da educação, bem como a historiografia dos termos: ensino secundário, ensino colegial e ensino médio.

Em seu estudo, Zotti (2005) salienta que, entre os séculos XVI e XVII, mesmo não usando diretamente a terminologia "ensino secundário" para definição de um grau escolar, a etapa educativa era abordada pelo curso de Humanidades no período colonial.

> O Curso de Humanidades tinha duração de dois anos e abrangia o estudo da gramática, da retórica e das humanidades, sendo realizado em latim. Este curso, [...], era ministrado para crianças e jovens não pertencentes à Companhia de Jesus e servia para seleção e recrutamento de religiosos que concluiriam seus estudos nos cursos superiores de Artes e Teologia ou nos cursos profissionais da Universidade de Coimbra (ZOTTI, 2005, p. 31).

Este curso de Humanidades visava preparar o aluno para a composição e escrita, desenvolvendo uma expressão satisfatória (ZOTTI, 2005). O que interessa esta pesquisa visto que, há aí uma espécie de tentativa de controle do sentido. Em se tratando disso, essa tentativa de controle pode comprometer o desenvolvimento da interpretação, da autoria e, consequentemente da argumentação.

Segundo Zotti (2005), a palavra "secundário" foi usada como denominação, nominalmente, pela primeira vez pelo Colégio D. Pedro II, no século XIX. Para tanto, Conforme Silva (1969, p. 19 *apud* ZOTTI, 2005, p. 30 grifos da autora), "a expressão *ensino secundário* designa um grau ou nível do processo educativo, e, dessa forma, teria ela o significado de *ensino médio*, de *segundo grau* ou *pós-primário*". Esta fase compreende o ciclo

educativo que é voltada à adolescência e por haver uma divisão de educação para crianças e adolescente, que os termos primário e secundário são utilizados para demarcar o grau no processo escolar. Essa divisão, ou separação, se originou, segundo Zotti (2005), na época da revolução industrial, na França.

Também na França, estes termos deixaram de abranger um sentido amplo e passaram a ser associados a sentidos restritos, "*específicos* de ensino, deixando de significar meros graus da educação" (ZOTTI, 2005, p.30, grifos da autora). Neste sentido, no contexto brasileiro, este ensino secundário corresponde ao ensino ministrado em instituições regulamentadas. No entanto, cabe salientar que, as primeiras aulas ministradas no Brasil, no período colonial, eram regidas por jesuítas, com o intuito de catequizar a população, favorecendo também a formação de novos padres. Deste modo, o sistema educacional brasileiro foi constituído com base no modelo europeu.

Outro ponto a ser destacado é a finalidade deste "grau" de ensino no período colonial que mantinha um ensino distinto com relação à situação econômica da população. Diferente da educação voltada para pessoas "simples", a educação para a formação de pessoas intelectuais está ligada às boas condições econômicas, à classe dominante. O domínio da leitura e da escrita, atrelado a uma boa retórica, acesso a textos filosóficos e literatura, avalizava os nobres a se manterem no poder, considerando que quem exerce poder sobre leitura, escrita e retórica acaba por assumir papel de destaque na sociedade, quem pessoas simples costumam chamar de "Dôtor" (leia-se Doutor) e assim retomo que esse "domínio" era (ou ainda é) para poucos.

Com toda a situação vivida no Brasil no final do século XIX, ocorreu a instituição do país em uma república e com situações graves acontecendo no mundo – como a Primeira Guerra Mundial – e essas ecoando no continente Sul-americano, o país começou a levantar questões pontuais sobre a educação. Na primeira república, também conhecida como república velha, começou-se a pensar uma educação como meio para aprimorar o progresso. Já na política do café com leite, até os anos de 1930, com o desempenho de alguns grandes nomes nacionais que lutavam pelo desenvolvimento da educação enquanto mecanismo de reflexão, criou-se o primeiro ministério que seria responsável pelos assuntos voltados para a educação: Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública.

Mesmo não sendo uma pasta específica, que cuidasse somente de questões da educação nacional, a criação do ministério possibilitou o acompanhamento do desenvolvimento e a distribuição de recursos para a melhoria na educação brasileira. Ainda

que, em alguns aspectos, a criação da pasta tenha contribuído com a educação, esta, quando para fins de desenvolvimento intelectual, ainda era artigo exclusivo de pessoas que logo assumiriam a direção do país.

Foi no século XX que começaram a acontecer grandes revoluções a respeito da educação nacional. Com a criação da pasta e a pressão de algumas pessoas influentes na educação de 1930, como Anísio Teixeira, foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, que defendia a universalização da escola pública, laica e gratuita. Neste período, pela primeira vez, a educação é vista como algo necessário para o desenvolvimento social urbano, visto que a economia local tomou outra proporção (saiu do agrário-exportador para o urbano-industrial) (ZOTTI, 2004).

Cabe destacar que nesse período a educação secundária tinha o objetivo de servir à formação de quadros dirigentes, ou seja, formar intelectuais que a posteriori viessem a assumir lugares de prestígio na política nacional. Esse grau de ensino tinha o Colégio D. Pedro II como referência para as instituições de ensino no território nacional (ZOTTI, 2004).

Neste sentido o Curso de Humanidade – que por sua estrutura pode ser entendido como ensino secundário da época colonial – tinha como objetivo "a formação de padres, de quadros para a administração do empreendimento colonial e do Estado e educar as classes dominantes" (ZOTTI, 2005, p. 31), ou seja, educar as elites e assim propiciando sua permanência no poder e também sua manutenção no controle sobre a população. Não por acaso, no processo de formação destes intelectuais, havia um comprometimento com as orientações da Igreja Católica. Prezava-se o ensino religioso e o ensino literário, como é mostrado no estudo de Patto (2007):

> a expansão alardeada da rede pública de escolas primárias e profissionalizantes era reduzida à oferta ao povo de rudimentos de leitura e escrita, alguma habilidade manual e muita doutrinação moral e religiosa, tarefa sob medida para instituições filantrópicas religiosas ou leigas (PATTO, 2007, p. 255)

Já no século XVIII, com a expulsão dos jesuítas, afim de se reestruturar o sistema educacional da época, mas manter algumas características do ensino jesuítico, foram instauradas as aulas régias. Deste modo "o ensino secundário, que era organizado no curso de humanidades no ensino jesuítico, com unidade de professor, de método e de matéria, passa a ser fragmentado em aulas avulsas, cada uma com um professor" (ZOTTI, 2005, p. 32). No entanto, no final deste século, começou-se a dividir as matérias do currículo científico e

currículo humanista. Neste ponto "a herança colonial em relação ao ensino secundário foi uma série de aulas avulsas e dispersas, que tinham por único objetivo o ingresso nos cursos superiores. Essa situação permanece até meados de 1830" (ZOTTI, 2005, p.33).

No período que compreende o século XIX, período do Brasil Império, o ensino secundarista ainda era composto por aulas régias e mantinha perspectivas do ensino jesuítico. Em 1824, após vários debates na Assembleia legislativa, houve menção de políticas educacionais que proclamou no artigo 179, parágrafo 32, a gratuidade do ensino primário para todos os cidadãos. Não obstante, não há normativas que indiquem como este artigo proclamado seria cumprido, o que não garante que este ensino seja acessível, de fato, a todos.

Dez anos depois, com o Ato constitucional de 1834, que delega às províncias a autoridade de legislar sobre o ensino primário e secundário, a situação de dificuldade de acesso à educação se agrava, pois, as províncias não tinham recursos suficientes para garantir a instrução primária e secundária para todos. Com a omissão do governo central em destinar verbas ou insumos para as províncias, o cumprimento da obrigação constitucional foi comprometido.

Mais à frente, no ano de 1837, com o Ato Adicional, o ensino secundário se distinguia em dois sistemas: o sistema regular seriado e o sistema irregular. O sistema regular seriado era oferecido pelo Colégio Pedro II, criado também neste ano, e Liceus[2], e em algumas poucas instituições particulares. Já o sistema irregular era constituído por cursos preparatórios que possibilitavam a entrada no nível superior sem ter cursado o ensino secundário regular (ZOTTI, 2005).

O Colégio Pedro II funcionou como modelo, o que acabou influenciando numa imposição de um currículo padrão para o ensino secundário. Esta imposição acabou marcando o colégio como o ponto de constituição do ensino secundário brasileiro. Neste mesmo século houve várias outras ocasiões que marcaram o ensino secundário a exemplo da divisão do Colégio Pedro II em duas classes, em detrimento da Reforma Couto Ferraz, que criou uma inspetoria que fiscalizava a instrução primária e secundária. A inspetoria passou a supervisionar os estudos de primeira e segunda classe.

[2] Os Liceus consistiam em uma junção, conglomerado, reunião das aulas régias em um só prédio, constituindo-se os primeiros currículos seriados, mas atentando-se para as disciplinas exigidas nas avaliações para o ensino superior. "Os primeiros estabelecimentos provinciais públicos de ensino secundário foram o Ateneu, do Rio grande do Norte (1835) e os liceus da Bahia e da Paraíba (1836)" (ZOTTI, 2005, p.15)

O primeiro com duração de quatro anos, voltado para a profissionalização, com caráter científico, destinado a quem não fosse para o nível superior e o segundo com duração de três anos, habilitava o aluno ao diploma de bacharel em letras e permitia o ingresso no nível superior. Até aqui, é possível visualizar que, o ensino oferecido não era voltado para pessoas "humildes".

No século XX, houve reformas significativas para este "nível educacional". A criação de um departamento específico para cuidar dos assuntos de ensino em 1930 a nível nacional, antes gerido pelo Ministério dos Negócios do Império, agora passou a ser coordenado pelo Ministério da Educação e Saúde. Até aqui não existia "ensino médio".

No ano de 1942, com a instituição dos ciclos educacionais – fundamental e complementar; ginasial e colegial – houve a divisão do ensino secundário, agora colegial, em clássico e científico. Aqui, a conclusão do ensino secundário era obrigatória para se ter acesso ao nível superior.

Cabe mencionar que entre 1930 a 1950 o Brasil passava por grandes mudanças. Além de alavancar o processo de industrialização no território nacional, houve a elaboração de duas constituições e de legislações em vários setores, como o educacional. Esse período de ditadura ficou conhecido como "Estado Novo", "Terceira República Brasileira" ou "Era Vargas".

A constituinte de 1934 tinha em sua redação o estabelecimento de normas calcadas em correntes eugenistas, a exemplo do art. 138, alínea b) que diz: "estimular a educação eugênica" (BRASIL, 1934). Este último dado reverbera nos discursos que desqualificam gêneros musicais oriundos das periferias brasileiras e se alinha com a ideia de raça evoluída e avançada como aponta Masiero (2005), discursos esses que estão inscritos no que podemos chamar de formação discursiva patriotista/nacionalista.

Em 1937, para o cenário educacional, a constituição visava "fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude" (BRASIL, 1937), prezando o nacionalismo e o patriotismo. O Estado Novo teve fim em 1945 e o processo de "melhorias" na educação continuaram neste mesmo rumo, patriótico e nacionalista.

Até o ano de 1960 a educação manteve uma dualidade entre o ensino para trabalhadores e o ensino para intelectuais. Mesmo que a perspectiva de que o país evoluiria economicamente com o desenvolvimento sistêmico da educação tenha proporcionado um incentivo ao acesso a escolas, o enfoque, para os trabalhadores e seus filhos, era no

desenvolvimento da escrita e da leitura, o que em outras palavras indicava a decodificação da língua escrita.

Corroborando com Tfouni (2004) o mero ato de decodificar um código linguístico não é suficiente para garantir a interpretação de determinadas questões. O ato de decodificar está ligado ao inteligível e pode ser paráfrase, apregoado a um sentido determinado, que desconsidera outra possibilidade.

O ensino tradicional é destinado à população "comum" que invariavelmente se reduz à repetição mecânica e que não permite, muitas vezes, romper com zonas parafrásticas, por isso "colocam os alunos na posição de sujeitos enunciadores que devem repetir o discurso escolar" (TFOUNI, ASSOLINI, PEREIRA, 2019, p. 8). Em se tratando do desenvolvimento da interpretação, autoria e argumentação nesta mesma época, que abrange a polissemia as outras possibilidades além do que está literal, ficavam restrito aos nobres.

Passados alguns anos, entrando num novo regime de ditadura, mas regido por militares, em 1970, "Com a equiparação dos cursos de grau médio, todos passam a permitir o ingresso a quaisquer cursos superiores, prerrogativa até então gozada apenas pelos concluintes do ensino secundário" (PESSANHA, BRITO, 2014, p. 246). Nesse período os cursos de humanas e de artes eram duramente perseguidos e regulados.

Um ponto importante sobre todo este percurso histórico da educação brasileira foi o ensino de artes. Havia um enaltecimento da literatura, teatro e música. A respeito da música tínhamos o canto gregoriano, predominante em cultos religiosos cristãos; música clássica, com sinfonia; e no final do século XIX e grande parte do século XX, o ensino obrigatório do Hino nacional como símbolo de orgulho nacional. No que se refere a este parágrafo, haverá uma explicação mais detalhada no capítulo que diz respeito à educação musical no Brasil.

No período que compreende a década de 1970 algumas mudanças a respeito da obrigatoriedade do então 2º grau do ensino profissionalizante. A iniciação ao trabalho deveria ocorrer logo no 1º grau (o que conhecemos hoje por fundamental II). O período de escolaridade do 1º grau, que antes era de quatro anos obrigatórios, agora passaria para oito anos. De certo modo, tais mudanças foram boas para a população em geral, no entanto, a mudança em si, estava relacionada ao discurso desenvolvimentista que atribuía o nível educacional da população (não a qualidade do ensino ou do acesso) ao desenvolvimento econômico do país. As leis e decretos desta década continham em sua gênese um caráter autoritário disfarçado de democrático (ZOTTI, 2004).

Na década que compreende 1980, com a redemocratização do país, outras reformas ocorreram. Com a desobrigação da educação profissional, os pais e alunos podiam escolher sobre qual modelo de ensino optariam. Em 1986, alguns pareceres foram elaborados e alguns pontos sobre a educação nacional foram revistos. O processo de redemocratização possibilitou debates significativos para a Educação brasileira, o que culminaria na próxima década de 1990.

Com a Lei de diretrizes e bases 9394 de 1996 tornou-se obrigatória a abordagem de assuntos que anteriormente eram deixados de lado no período de ditadura, como é o caso do ensino de relações étnico raciais e indígenas nas escolas públicas brasileiras. Essa LDB vigora até os dias atuais, sendo atualizada com emendas. Na atualidade, século XXI, tivemos na década que compreende 2010-2020 a instituição da BNCC[3] que regulamenta normas de ensino a serem adotadas, onde também nomina as finalidades do ensino médio:

> I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
> II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
> III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
> IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BNCC, 2017).

Esse conjunto de normas nos coloca frente a frente com questionamentos que são debatidos desde o século XX: a educação básica e seu currículo, como apresentadas neste emaranhado de diretrizes, é pensada para que sujeito? Decerto há uma delimitação vertical que mantém uma organização de cima para baixo, o que faz com que o sujeito-aluno, que em teoria deveria ser o elemento central da construção contribua com pouca ou quase nada no estabelecimento dessas diretrizes. Isso pode ser elucidado quando analisamos as lacunas sustentadas pelo discurso jurídico das diretrizes como é o caso da constituição do indivíduo em “autônomo” o qual não considera as peculiaridades nem a pluralidade no contexto escolar. A educação brasileira ainda se sustenta num modelo tradicional tecnicista.

Deste modo, a perspectiva adotada nos últimos anos promove de fato, em sua gênese, a autonomia intelectual citada no inciso IV? O próprio percurso de coleta de dados indicia que

[3] Base Nacional Comum Curricular.

não, pelo menos não prepara os sujeitos de instituições públicas, pois, os discentes de terceiro ano do ensino médio demonstraram muita dificuldade de construir um texto livre (livre no sentido de modelo, o qual cada um poderia escolher ao bel-prazer a estrutura que desejasse, o que em tese seria mais fácil de construir).

Com estes questionamentos iniciais e os indícios apresentados durante o primeiro contato com os discentes, percebe-se que a proposta frente ao objetivo geral desta pesquisa que é: analisar de que maneira o interdiscurso em letras de músicas populares pode ou não contribuir com a construção crítico-reflexiva dos sujeitos em período escolar do século XXI, mostra-se um grande desafio, visto que, para que haja interpretação, autoria e argumentação, o sujeito carece de acesso a determinados dispositivos para que assim a mencionada "autonomia intelectual" proposta pela Constituição Federal e as LDBs mencionadas, sejam minimamente alcançadas. Cabe mencionar que, a grande massa populacional brasileira só começou a frequentar o então ensino médio/colegial no século XX, o que é algo muito recente, diga-se de passagem, quando lembramos que este acesso nem sequer chega a um século.

Como já mencionado em momentos anteriores, a legislação exerce um papel influente na organização das normas referente a Educação e a Cultura. As leis e diretrizes marcam e fazem parte de condições de produção de discursos que circulam em diversas esferas da sociedade, a exemplo da escola. Alguns dos discursos nas legislações aqui apresentadas deixam algumas questões à deriva, como é o caso da então "autonomia intelectual".

Estas várias lacunas demonstram a opacidade do discurso jurídico, que por um lado normatiza, mas por outro se exime do papel de consolidação do que de fato pode favorecer o suposto desenvolvimento da sociedade com a promoção da então autonomia, dando uma falsa impressão de que todos sabem como é, ou que todas as instituições partirão de um mesmo ponto de partida, de um mesmo sentido.

Práticas são construídas e desenvolvidas a partir de interesses. A prática social mencionada na LDB de 1996 não é delimitada, mas sua marca ideológica está presente. Seu sentido é definido a partir de leis que regem a sociedade, logo o rumo da interpretação do termo fica a cargo dos aparelhos ideológicos dominantes. Essa definição pode ser policiada pelo discurso jurídico[4] que normatiza e fiscaliza. A ideologia tem ligação direta com a interpelação. Existe um interesse dominante por trás da significação deste enunciado.

Nas buscas sobre como significar o enunciado "prática social" presente no art. 01, § 2º da LDB 9394/1996, encontrei um conceito que pode ser mais apropriado por abranger

[4] (Cf. Pêcheux, 2010)

questões mais gerais, dentro de inúmeras possibilidades de conceituar o termo, proposta nas teses sobre Feuerbach de Karl Marx (1845). No item VIII diz: “A vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que desviam a teoria para o misticismo encontram sua solução racional na prática humana e na compreensão desta prática”, ou seja, a participação política, cultural, ideológica, econômica se configuram em uma vida social onde tal vida é, em si, o ato da prática.

Pensando na contribuição da música para a construção do sujeito-leitor a partir do acesso a arquivos em aulas, cabe-nos, primeiramente, trazer os princípios da educação básica brasileira, apresentados na Lei de Diretrizes e Bases 9.394 de 1996. Esta LDB foi elaborada num período pós ditadura, com participação de vários movimentos que buscavam ser inseridos e assim ter legislação que abarcasse a população brasileira de modo geral. Em seu Art. 1º relata que: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

Mesmo que esta LDB de 1996 tenha sido elaborada num período de pós redemocratização da República e diga que os processos de educação não ocorrem somente no espaço escolar, espaço este que por ser, por osmose, um espaço plural composto por sujeitos diferentes entende-se que deve ocorrer leituras distintas dentro desse contexto institucional, a LDB não garante as diferentes discussões propostas por esses mesmos sujeitos.

Em se tratando da promoção da pluralidade e assim do sujeito-leitor e do sujeito-autor dentro desse espaço escolar, há uma espécie de controle do que deve ser dito e mesmo que a instituição promova leituras distintas uma das possibilidades desse controle se estabelecer pode ser porque, “muitas vezes não há legitimação, porque os discursos produzidos na escola quase nunca circulam para fora dela” (TFOUNI, ASSOLINI, PEREIRA, 2019, p.8).

No artigo 35, inciso III, também da Lei 9.394, a educação, no que se refere ao ensino médio, tem como finalidade garantir o: “[...] aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996), fazendo como que pensemos sobre o que seria essa “autonomia intelectual” e o “pensamento crítico”.

Na conjuntura em que nos encontramos atualmente, seria um ato de subversão pensar em ser um sujeito autônomo, intelectual com pensamento crítico? Em partes, talvez, visto que existe uma série de questões em jogo. Mas o que se encontra na centralidade desta questão é:

manter-se em movimento, apesar dos entraves. No século XXI, diferente do século XX, os profissionais da Educação têm, de certo modo, mais liberdade para mobilizar suas aulas de modo que promova o desenvolvimento interpretativo e de promoção da autoria. Mesmo assim, o índice de analfabetismo funcional no Brasil é grande.

Após todo apanhado histórico a respeito do papel do ensino secundário desde o Brasil colônia ao século XXI, podemos perceber que em momento algum, nessa história, a formação do sujeito comum que compõe a parcela de brasileiros abaixo da classe média é promovida em pé de igualdade com a formação das elites.

Em seus estudos, Patto (1992, 2007) mostra como os discursos eugenistas perduram até o século XXI, mesmo não estando explícitos na legislação. Os sujeitos periféricos, ou como diz a autora: "pobres", continuam sendo tratados de modo que permaneçam à margem, como criminosos, problemáticos:

> os pobres são menos capazes, mais ignorantes, mais propensos à delinqüência(sic) – seja por motivos constitucionais seja por deficiências no ambiente familiar, lido em chave moralista –, motivo pelo qual, no discurso oficial, uma das concepções mais pregnantes da função social da escola, ao longo da história do pensamento educacional brasileiro, é, explícita ou implicitamente, a de prevenção da criminalidade, o que praticamente anula a escola como instituição que tem o dever de garantir o direito de todos ao letramento e ao saber (PATTO, 2007, p. 245).

Além desse pensamento eugenista ligado à função social da escola, disseminavam o discurso de que só seria possível superar as dificuldades da pobreza "por meio da crença na redenção pelo trabalho" (PATTO, 2007, p. 251). O próprio direcionamento para a profissionalização e assim assunção imediata numa vaga de operário numa empresa gerida pelo "doutor" nos apresenta que a mão de obra para o trabalho pesado vem de um determinado lugar e esse deve ser perpetuado.

Esse capítulo serve para pensarmos nas produções dos discursos dentro do âmbito institucional que, diga-se de passagem, ocupa boa parte do tempo dos sujeitos que estão em período escolar. Em vários momentos foram expostas as mazelas no que se refere a constituição de uma Educação pensada, em tese, para o sujeito-comum. Os discursos de quem podia ter acesso ao quê, quem podia aprender a ler e escrever, quem podia ocupar altos cargos na política, economia e sociedade. A instituição, entendida como Aparelho Ideológico do Estado, exerce um papel fundamental na manutenção dos discursos dominantes. Mesmo que haja disputa de sentidos, que as várias vozes ecoam, a posição de "autoridade" exercida pelos

representantes das instituições e devastadora quando pensamos sobre autorização e interdição de dizeres.

A Educação brasileira vive uma crise que abrange desde a estrutura, organização e currículo, às condições mínimas de permanência por parte dos sujeitos-alunos. O modelo tradicionalista-tecnicista que vem sido difundido disfarçado de melhoria só reforça discursos em que o sujeito-comum deve ficar distante de uma chance de alcançar a intelectualidade. Na verdade, segrega e impõe um distanciamento colossal entre quem vai sair do ensino médio e ir para o nível superior e quem vai disputar uma vaga na fábrica local, vide a reforma do ensino médio que comprimiu algumas disciplinas, reduzindo carga horária e retirou a obrigatoriedade de outras que são de suma importância para a ampliação de reflexões, como foi o caso de Filosofia, Sociologia e História.

Deste capítulo, ficamos com a reflexão sobre os discursos eugenistas e higienistas do início do século XX que volta e meia emergem nos discursos "inocentes" de lideranças políticas e representantes que legislam em nome do povo. Esses discursos reverberam no presente e cristalizam entraves que vão influenciar o sujeito em período escolar e fazer com que ele acredite em estigmas. O medo de escrever, de assumir a posição de autor é fortalecido nessa estrutura.

Nos capítulos que virão, falaremos mais sobre a educação musical e destacaremos alguns pontos cruciais na história que podem parecer insignificantes, mas que indiciam possibilidades discursivas proveniente de formações discursivas/ideológicas distintas. Também falaremos sobre conceitos de termos caros para a Análise Discursiva pecheutiana, doravante AD, que é a base teórico metodológica desta pesquisa, e assim, seguindo para o *corpus* analítico da pesquisa.

SEGUNDO CAPÍTULO

2. PERCURSO HISTÓRICO DA MÚSICA, INDUSTRIA CULTURAL E PRÁTICA SOCIAL

Antes de adentrar em questões sobre a Análise discursiva pecheutiana e os demais conceitos que utilizarei nesta pesquisa, cabe uma contextualização rápida sobre alguns termos mencionados na construção desta pesquisa oriundos da elaboração dos objetivos que norteiam e organizam este trabalho. Para isso, este capítulo foi subdividido em seções onde cada seção aborda e conceitua os termos.

A respeito da valorização da música na educação dos cidadãos gregos, podemos retomar também a construção desse sujeito social na Grécia clássica em relação à música. Nessa época, a música estava intimamente ligada a ritos religiosos. Por esta razão o sujeito, para ter acesso à música, teria que fazer parte de alguma atividade religiosa dominante da época, sendo então assujeitado ao religioso.

Santi (2005, p. 16) aponta que, no contexto medieval, a música era apresentada através do canto gregoriano (gênero musical difundido em grande estima nessa época), que era uníssono, cantado por várias pessoas ao mesmo tempo, imutável e que se voltava para liturgias religiosas (por este motivo, suas letras deveriam se manter inalteráveis). Na atualidade, o canto gregoriano também pode ser usado para meditação ou relaxar. Já num contexto renascentista, Santi (2005, p. 30) também destaca que a polifonia, assim como o canto gregoriano, remete às “muitas vozes”, no entanto, diferente do canto gregoriano, cada voz canta algo diferente, o que nos faz lembrar das grandes feiras livres, onde ecoa o som de várias vozes, entoando palavras diferentes. O canto gregoriano por ser visto como uma música para um público específico, diferente da polifonia.

No período que tange à era medieval, a educação também era restringida para poucas pessoas, sendo elas de grande poderio econômico, que geralmente faziam parte da nobreza, do clero ou herdeiros de grandes fortunas. Neste período também não havia uma regulamentação sobre o que seria Educação, então, a educação acontecia de modo cultural para os cidadãos, numa estrutura familiar, passando ofícios de “pai para filho” como uma herança, ou seja, se a família era agricultora, seus filhos herdariam este afazer, mas sem aprender a ler e escrever. Até aqui, o sujeito estava fortemente ligado ao discurso religioso.

Por sua vez, em se tratando da entrada na idade moderna, é importante salientar que esta "virada" marcou a assunção do homem como ser livre e a criação do "eu" enquanto ser individual. De acordo com Haroche (1988, p. 78) neste período, "Tradicionalmente, o sujeito é considerado como um ser livre e não determinado", devemos considerar sociedade que uma organização, normas e leis. Essa concepção marca o sujeito moderno.

Por um tempo, até parte do século XVIII, (HAROCHE, 1988) quando o discurso dominante e suas ideologias eram geridas predominantemente pelo religioso, o sujeito assumia a posição de submissão a formação discursiva religiosa. No entanto, com o declínio do discurso religioso, "Quando o jurídico torna-se dominante, essa relação tende a se inverter: o sujeito torna-se, de fato, fonte de seu discurso; o autor, *dessa forma, é tido como 'responsável'*" (HAROCHE, 1988, p. 65, grifos da autora).

Mais adiante entraremos no discurso jurídico representado pela legislação nacional e como a suposta liberdade intelectual do sujeito é comprometida pelo discurso deste tipo de documento e em como lhe é atribuída uma suposta responsabilidade. Quando chegarmos aí, adentraremos também na forma-sujeito (Cf. PÊCHEUX, 2014; ORLANDI, 2001).

A ideia de autonomia intelectual como liberdade, no que se refere a tomada de consciência[5]/tomada de decisão do sujeito, em construir seu conhecimento com base no que ele mesmo considera relevante, nos leva a pensar que tal autonomia desencadearia a consolidação do pensamento crítico. No entanto, diante do que Pêcheux (2014) apresenta como condições de produção e sem a tomada de posição, o sujeito estaria envolto do interdiscurso no qual foi construído ideologicamente, visto que há uma interpelação, por isso o sujeito não tem, a princípio, o poder de decidir sobre tais ações num contexto sócio-histórico que exerce influência sobre ele.

Sobre isso, cabe mencionar sobre as formações ideológicas (FI) em que os sujeitos são constituídos. Pensemos nas diretrizes de moral, crença, política e etc., o sujeito já nasce envolto delas, e submetido a elas, por isso que Pêcheux (2014) salienta que logo após o nascimento o indivíduo é interpelado em sujeito, pois, esse será construído dentro das normas, crenças e etc. da FI vigente. Nelas existem as formações discursivas (FD), que são os dizeres possíveis e as posições que os sujeitos assumem quando dizem algo, o porquê de usar um enunciado e não outro.

Quando o sujeito nasce numa formação ideológica que preserva costumes religiosos cristãos, ele tenderá a dizer algo, dentro de dizeres possíveis, em virtude do lugar de religioso

[5]Cf, M. Pêcheux, 2010.

cristão em que foi construído – interpelado – e que ele ocupa, e isso se faz nas formações discursivas. A FD sustenta o Sujeito Universal, que são os dizeres possíveis dentro dela. Nas FDs temos três tipos de sujeitos: o bom-sujeito, o mau-sujeito e o sujeito da desitendificação. O sujeito que concorda completamente com os possíveis dizeres da formação discursiva em que está inserido, sem questionar, é descrito com o bom-sujeito. Esse tenta reproduzir fielmente o que o Sujeito Universal delimita.

Aquele que discorda em partes, mas se mantém alinhado à formação discursiva seria o mau-sujeito, que tenta transformar algo de alguma forma sem romper com a FD, o que "contraidentifica" os dizeres. Esse não concorda com tudo, mas também não discorda do todo. É o que tenta modificar algumas coisas sem sair da FD.

O sujeito pode subverter a formação discursiva e sair dela, desvinculando-se e inscrevendo-se em outra FD é chamado de sujeito da desidentificação. Isso faz dele um sujeito subversivo, que se desidentifica com o discurso produzido na FD e rompe completamente com os dizeres possíveis dela.

Para melhor ilustrar, pensemos na homossexualidade. Um sujeito que se coloca contra, justificando que "Deus criou Adão e Eva, o resto é gambiarra", "você precisa aceitar Jesus para que ele te salve disso", "Não falem sobre isso, vai ensinar crianças a serem gays" inscreve-se na FI Religiosa cristã e na FD conservadora cristã, que seria o bom-sujeito, o que não questiona absolutamente nada da FD em questão.

Um sujeito que acredita ser pecado, mas que respeita "o livre arbítrio" considerando que "não tenho nada contra, a salvação é individual, mas não precisa fazer para todo mundo ver" usa de dizeres possíveis dentro da FI e FD mencionadas acima, para de certo modo manter-se "isento" do julgamento do dizer do bom-sujeito. Esse seria o mau-sujeito, que não concorda com tudo, mas também não discorda do todo e não se desvincula da FD.

Já o sujeito que é religioso e diz que "todas as pessoas merecem viver e não serem julgadas por assumir a homossexualidade" se coloca oposta aos dizeres possíveis da FD conservadora cristã. Esse se desidentifica com os dizeres da FD conservadora cristã e se inscreve numa FD liberal, onde o particular do outro não interfere no coletivo. Esse seria o sujeito da desidentificação.

Pereira (2011) nos lembra que, sobre FIs e FDs:

> Há assim uma pretensa linearidade entre os fios de significação, que se apoiam na trilha tortuosa das formações sociais e das formações ideológicas (FIs), as quais interpelam o sujeito e têm seus sentidos linearizados pelas formações discursivas (FDs). Através da formulação desse eixo Pêcheux

> (1988) explica como o sentido vem da relação que os fatos de linguagem mantêm com outros da mesma FD ou de FDs antagônicas. As relações imprecisas entre as FDs e as FIs resultam em processos discursivos, ou seja, em movimentos relativos dos sentidos dos dizeres, não havendo, portanto, um sentido próprio ligado a uma literalidade (PEREIRA, 2011, p. 96).

Diante do que foi levantado no parágrafo anterior, seria possível que o sujeito conseguisse desenvolver tal autonomia, considerando que há uma influência – consciente ou inconsciente – ideológica dominante no seu contexto sócio-histórico de produção dos sentidos? Sim, seria. No entanto, para isso, é necessário que o sujeito tenha acesso a arquivos que permitam uma gama ampla de conhecimento, para que assim o sujeito pondere sobre suas tomadas de posições e analise-as considerando também seu lugar no contexto sócio-histórico de modo a contribuir com o desenvolvimento deste.

Mais adiante, nos próximos capítulos, aprofundaremos neste assunto seguindo a ideia de construção do pensamento crítico pautada num estudo sobre autoria e sujeito-leitor de Soraya Pacífico (2012). Para isso, traçaremos um percurso que passa sobre a constituição da posição-sujeito, função-sujeito, sujeito-leitor e sujeito-autor.

Darei seguimento ao percurso histórico da música e da educação musical com enfoque em sua abordagem no Brasil, já dialogando com alguns conceitos da análise de discurso pecheutiana, como: condições de produção (das músicas; letristas e leitores), da posição que os sujeitos ocupam em relação ao contexto sócio-histórico em questão e, consequentemente, da memória discursiva que reverbera na atualidade oriundas do interdiscurso produzido por formações discursivas das épocas resgatadas.

2.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA MÚSICA

De início, concordando com Fonterrada (2008), é sabido que na civilização da Grécia clássica, os espartanos e atenienses utilizavam a pedagogia musical “[...] pois acreditava-se que ela colaborava na formação do caráter e da cidadania [...]” (FONTERRADA, 2008, p. 26), admitindo que “[...] O valor atribuído a música era extramusical, isto é, seu exercício contribuía para o desenvolvimento ético e a integração do jovem na sociedade [...]” (FONTERRADA, 2008, p. 27), deixando evidente uma percepção sobre a importância da música para a melhoria da sociedade em sua época.

Não por acaso, os primeiros professores de música do Brasil foram os padres jesuítas, que além de levar “cultura” aos povos nativos, os catequizavam. No período colonial, o canto

gregoriano foi predominante, usado como meio de aproximação dos povos indígenas e instrumento pedagógico para o seu processo de catequização. Segundo Mariz (1983), estudioso da história da música no Brasil, este processo levou os índios a se distanciarem de sua cultura indígena brasileira. Além do canto gregoriano, outros elementos musicais foram trazidos da Europa, a exemplo da ópera italiana e francesa. As músicas eruditas deste período eram praticadas nos Estados da Bahia e Pernambuco. Até aqui, as atividades que envolviam música se restringiam às igrejas ou reuniões de nobres.

Por se tratar do período que compreende do século XVII, buscando integração social, ex-escravos formaram irmandades de música. De acordo com Mariz (1983), com sede na Bahia, as irmandades eram compostas por majoritariamente negros, onde apenas sócios podiam ser músicos. Os membros buscavam manter viva heranças da cultura africana, mas, de certo modo, buscar uma "sintonia" com a cultura local através do sincretismo.

Numa conferência disponível no *YouTube* no canal "História de fé fé", intitulada "irmandade" é possível verificar os elementos musicais predominantes da cultura africana, como a percussão e o agogô. Estes instrumentos, e outros, estão presentes nos cultos religiosos o que demarcam o sincretismo religioso (Cf. Irmandade, 2021).

No século XVIII, com a criação das Casas de Ópera, as atividades musicais não eram mais restritas a um grupo seleto. Apesar de se chamar casas de ópera, o espaço permitia outros tipos de manifestações musicais: "adaptações de trechos de óperas, minuetos, fandangos, contradanças, modinhas e até lundus" (MARIZ, 1983, p. 35). Mesmo com esta ampliação do espaço musical, o núcleo artístico brasileiro ainda era monopólio do religioso cristão, não é à toa que grandes compositores brasileiros do período sejam religiosos, a exemplo do padre José Maurício, que ganhou grande notoriedade no início do século XIX.

As músicas destas épocas, século XVI ao XVIII, eram predominantemente instrumentais ou cânticos sem uso de palavras. No entanto, com a criação da modinha[6] e do lundu[7] as músicas que circulavam nos vilarejos foram tomando outra roupagem. A modinha, se destacando em encontros particulares de nobres e o lundu, mas reuniões de bairros. O lundu criado por negros e com elementos da cultura africana não era bem-visto pelas elites.

---

[6] A ópera influenciou a modinha brasileira. Música acompanhada geralmente por um violão ou instrumento de cordas, com grande apelo sentimental (Cf. Musical Kids) Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=ZerW2KWp5sM > Acesso em: 29 de junho de 2021.

[7] Gênero musical criado em sua gênese para a dança, no mesmo período que a modinha, de origem dos negros, também sofreu influência da ópera, mas com ressignificação eloquente (Cf. Musical Kids) Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=ZerW2KWp5sM > Acesso em: 29 de junho de 2021.

No entanto, cabe uma breve apresentação acerca de quais eram tais espaços que envolviam as músicas. No contexto europeu do século VIII, a exemplo das músicas sacras, como: o canto gregoriano, de acordo com Wisnik (1989), era voltado para as liturgias, a oração cantada, sem acompanhamento instrumental, ou seja, era comum tal música ocorrer dentro do espaço, religioso/cristão/católico[8]. A utilização do latim, como língua das liturgias, tornava a música de difícil compreensão para pessoas que nem ao menos sabiam ler, como pessoas humildes, pequenos fazendeiros e camponeses, tal idioma era voltado aos clérigos e as pessoas da alta realeza que estudavam e aprendiam a língua – lembrando que nesse período não haviam escolas públicas acessíveis para toda população – tal como vimos no capítulo anterior.

Mariz (1983) destaca em seus estudos o período que ele denomina como: "movimento nacionalista musical". Originado no final do século XIX e perdurando-se até o século XX. No Brasil, este movimento ganhou força em 1920, ainda no clima da Primeira Guerra Mundial. Esta música era marcada pelo "toque patriótico" e "pelo aproveitamento de ritmos ou melodias populares" (MARIZ, 1983, p. 93). Como a música clássica europeia influenciou fortemente a arte brasileira, naturalmente que os arranjos do Hino nacional seguissem com orquestras. Vale ressaltar que foi em 1920 que o escolanovismo[9] começou a ser debatido no Brasil.

De uma outra ótica, após propor uma reforma no ensino da música em que buscava "precisamente evitar os *falsos valores*" (VILLA-LOBOS, 1991, p. 67, grifos do autor), Villa-Lobos (1991), um grande nome da música brasileira, lança mão da utilização do canto orfeônico como mecanismo para promover a consciência cívica através do canto coletivo. Esta proposta, apoiada pelo governo vigente da época, tinha um cunho de exaltação à pátria, de nacionalismo e assim: "não confundir o seu objetivo (do canto orfeônico) cívico-educacional com outras exibições de ordem puramente estética, que não visam senão o prazer imediato da arte desinteressada" (VILLA-LOBOS, 1991, p. 76).

Buscando um resgate da disciplina, e obediência bem como o patriotismo através de música nas escolas "Faltavam, pois, um programa e uma orientação segura para o ensino do

---

[8] "O canto gregoriano, que inaugura uma tradição que conhecemos bem, aquela que vai dar na música barroca e clássico-romântica dos séculos XVII, XVIII e XIX, é uma música que primou por evitar sistematicamente os instrumentos acompanhantes, não só os percussivos, como também o colorido vocal dos múltiplos timbres. É uma música para ser cantada, em princípio, por vozes masculinas em uníssono, à capela, na caixa de ressonância da igreja, sem acompanhamento instrumental. A história da adoção e da rejeição da música pela Igreja, durante toda a Idade Média, é cheia de idas e voltas" (WISNIK, 1989, p. 41).

[9] A escola-nova, diz, é uma escola essencialmente socializadora, para o que emprega systemas de trabalho em communidade. É ainda uma escola vitalista, contraposta á escola intellectualista de outros tempos (MONARCHA, 2012).

canto orfeônico nas diferentes escolas do Brasil, com o fim de zelar pela execução correta dos hinos oficiais e incentivar o gosto pelas demais canções de caráter cívico e artístico" (VILLA-LOBOS, 1991, p. 83), deste modo, com o Decreto nº 18.890, de 18 de abril de 1931, que aborda a reforma do ensino, o ensino de canto orfeônico tornou-se obrigatório nas escolas primárias e secundárias da época.

Decretado na lei 24.794 de 1934, o canto orfeônico passa a ser disciplina nas escolas brasileiras:

> Considerando que o ensino do Canto Orfeônico, como meio de renovação e de formação moral e intelectual, é uma das mais eficazes maneiras de desenvolver os sentimentos patrióticos do povo; Considerando a utilidade do canto e da música como fatores educativos e a necessidade de difundir, disciplinar e tornar eficiente e uniforme a sua pedagogia (BRASIL, 1934).

Priorizando o repertório popular, a fim de, através da música, demarcar a nacionalidade da população, Villa-Lobos (1991) propõe um ensino de música coletivo. Segundo Villa-Lobos (1991, p. 72) "não é possível considerar a música como uma coisa à parte de um fator estranho à coletividade, uma vez que ela é um fenômeno vivo da criação de um povo". Além disso, o autor destaca a importância do folclore musical, pois, resgata a memória da nação e a mantem viva por gerações.

É importante dizer que Villa-Lobos (1991), enquanto sujeito, ocupava um lugar, uma posição discursiva marcada em sua época. Isso constitui a formação discursiva da qual falava (formação discursiva patriota). Ele não é somente o sujeito empírico, mas o professor de música, com reconhecimento internacional, que estava alinhado com os interesses do governo vigente e assim fomentava o pensamento nacionalista. Seu discurso não é puramente seu, ele é atravessado pelo discurso dominante do período em questão. O sujeito não é livre, mas construído no cerne da formação discursiva na qual está inserido e essa constituição não se faz individual, mas coletivamente (Cf. PÊCHEUX, 2010; ORLANDI 2003).

O discurso não é controlado, mas não existe discurso sem sujeito, como também não há sujeito sem ideologia (PÊCHEUX, 2010). O discurso faz parte da luta de classes, que por sua vez envolve posições ideológicas. Essas posições determinam o que pode ser dito, quais enunciados devem ser usados para dizer algo para alguém. As posições discursivas dão sustentação ao dizer. Sendo assim, o lugar que Villa-Lobos (1991) ocupou no período em que o governo defendia ações eugenistas e seus escritos demonstra seu alinhamento com o discurso dominante da época, o que também o "avalizou" a publicar obras de autoria duvidosa

(existe a especulação de que o músico se apropriou de composições sem dar as devidas referências aos seus verdadeiros autores).

Cabe salientar que a música, na sua construção histórica, desde a Grécia antiga, passando pela era medieval até chegar na atualidade brasileira, sofreu várias mudanças no que se refere a sua estrutura, desde utilização instrumental/gestual/escrita, a representação e até mesmo a sua influência espiritual, "divina". Esse ponto é importante, pois, no momento da análise, pode surgir alguma questão que envolva o "gosto musical" e é sabido que alguns gêneros musicais, a exemplo da música clássica, não chegam para determinada parcela da população e outros, que são produzidos em determinados contextos são rotulados, "demonizados".

Com as revoluções industriais acontecendo pelo mundo, foi criada a indústria fonográfica que detinha o poder sobre a rádio e o cinema. Mais adiante, Adorno (1991) propõe a denominação de indústria cultural para tratar do setor que exerce o monopólio sobre as mídias culturais.

Alguns gêneros musicais quando chegam a uma parcela da população não são compreendidos; exemplo disso é a própria música clássica, pois, segundo Adorno (1996), carecem de um amadurecimento intelectual para que o sujeito entenda a proposta de tal arranjo musical, o que uma parcela da população, em função da precariedade da educação para camadas populares, não possui.

A chegada dos discos de vinil, no início do século XX no Brasil através das elites brasileiras, marca uma produção com fins comerciais de consumo da música. Por serem caros, o sujeito comum marginal não tinha condições financeiras para comprar um disco. A comercialização dos discos no Brasil só começou por volta de 1950, mas mesmo com a produção nacional, os discos ainda eram caros. Foi a partir desse período que a indústria cultural da música ganhou força no Brasil.

Um meio de burlar essa situação era a reunião para ouvir os discos em grupos. Segundo o site "Auto Bahn", o depoimento de dois internautas sugere que: "Era legal quando os amigos se reuniam para ouvir um disco novo. A época do toca disco tinha isso de bom, as pessoas se reuniam para ouvir música". (MARQUES, VICENTE, 2019); não só isso, mas essa audição coletiva proporcionava debates a respeito das letras e das melodias das músicas, - este último ponto é constitutivo para a análise dos recortes desta pesquisa, pois, esse debate promove possibilidades de interpretação distintas, o que permite a assunção da autoria (PACÍFICO, 2017) e indicia a existência do sujeito-leitor.

Dentre outros movimentos da música nacional, destaco o movimento Tropicália, que ocorreu na metade do século XX e buscava uma inovação na música e na política brasileira, sendo o uso da guitarra elétrica um marco para a ruptura com a música do "otimismo" e a entrada da música do "embate" (DUNN, 2007, p. 60). Segundo Basualdo (2007, p. 12) "no período que começa com o início da ditadura militar em 1964 [...], a música popular havia se tornado um veículo privilegiado de dissenção da política". Ou seja, era através de suas composições que suas convicções políticas ou realidades contextuais eram apresentadas.

Com a criação do AI-5 em 1968, vários desses músicos da Tropicália, a exemplo de Gilberto Gil e Caetano Veloso, nomes de destaque e protagonistas na ascensão deste movimento, foram exilados, censurados ou perseguidos, pelo governo que, regido por militares, considerava as composições subversivas. Se a bossa nova, até metade do século XX, se propusera a ser uma construção "otimista", os tropicalistas propunham uma música de embate, para "recuperar forças" (CAMPOS et al., 2007, p. 242). Segundo Campos (et al., 2007, p. 242), quanto a composição das letras de música: "nós olhamos para a senzala", "não estamos na idade da pedra, estamos na era da pedrada" (CAMPOS et al., 2007, p. 242), o que sugeria uma música de protesto.

A censura não se limitou dentro da música. Programas televisivos, a exemplo do "Buzina do Chacrinha", que promoviam concursos de calouros, como a "discoteca do Chacrinha" onde os intérpretes se apresentavam, com o intuito de impulsionar uma carreira no ramo da música não escaparam do Ato Institucional de 1968. Mesmo com certo alinhamento da emissora com a estrutura política vigente no período (houve grande apoio por parte da Rede Globo em que o programa era apresentado), o programa sofreu censura, sendo punido com quinze dias de suspensão.

Até aqui transitamos da Grécia Clássica, com características marcantes da música e da música na educação de sua época, adentramos na conjuntura brasileira desde a era colonial (XVI) até o século o XX. Após os estudos, é correto afirmar que tanto a música quanto a educação, até pelo menos a metade do século XX, não eram para todos os sujeitos e isso fica evidente quando observamos as posições dos sujeitos favorecidos a cerca disso. Parece-me que somente quando a Educação e a Cultura se tornaram produtos, o acesso foi difundido, não com o viés de promover a intelectualidade, o laser ou a produção de conhecimento, mas o intuito de vender, seja como for.

Aproveitamos esta última reflexão para apontar que a indústria fonográfica é uma das responsáveis pela "universalização" da cultura, a exemplo da própria indústria cultural no

país. Com o monopólio das gravadoras, o lançamento, a divulgação e a procura de discos era muito restrita, pois, tudo isso era caro. Em outras palavras, o acesso às grandes produções musicais continuava restrito a um grupo pequeno dentro da sociedade brasileira.

Ora, se na era medieval o entendimento das liturgias era limitado aos clérigos e a realeza, e as composições da época eram, geralmente em latim, e os fiéis não compreendiam as escrituras, essa restrição pode ser entendida de outro campo teórico como uma marcada das "relações de desigualdades-subordinação" (PÊCHEUX, 2014), trazendo a perspectiva para a AD, contribuiu para que houvesse a revolta protestante. Neste ponto, fica evidente uma diferença entre os fiéis proletários e os fiéis da realeza, onde as bases das lutas de classes, talvez, tenham tido início nesse momento de tomada de consciência do povo. Aqui também fica marcado que, o acesso aos espaços onde aconteciam os musicais era reservado para pessoas "cultas", as quais eram "capazes" de compreender o que estava sendo cantado. Com isso, mesmo havendo lugares que promoviam musicais, estes espaços não eram para todos.

A música era (ou é?) um artigo de luxo, da realeza e da igreja, de quem tinha acesso à educação e como Pêcheux (2014) nos provoca, sem o acesso ao arquivo o sujeito fica à mercê da interpretação do outro, ou da expectativa do que o outro espera que ele saiba, além de que, a leitura que trata da cultura, e no caso desta pesquisa, da música: "está relegada aos livros que pouca gente vê" (BARDI, 2007, p. 210), que pouca gente tem acesso.

No que tange o acesso ao arquivo, deve-se destacar que existem duas posições a serem consideradas: a de quem escreve e a de quem lê. Segundo a AD pecheutiana, o sujeito fala de uma posição dentro de um contexto sócio-histórico, de uma formação discursiva. Do mesmo modo, o sujeito que lê e interpreta o faz a partir de uma posição. Esta ação é denominada "posição sujeito" (PÊCHEUX, 2014). Este movimento das posições sujeito possibilita a assunção da autoria que falaremos mais a frente, pois, a produção de sentidos se dá a partir dessa posição ocupada.

Quase na metade do século XX, foi estabelecido um decreto-lei que tornava obrigatório o canto do hino nacional nas escolas públicas do Brasil. Além de algumas outras exigências que nos remetem ao canto gregoriano, como o seguimento uníssono, os alunos e as instituições deveriam obedecer a algumas exigências (Cf. Decreto de Lei 4545 de 31 de julho de 1942, art. 19, 20, 38, 39, 41 e 42)[10].

Numa das seções desta lei, que se referem ao Hino nacional, o art. 19 descreve até mesmo a maneira como o sujeito deve se portar quando profere o Hino nacional. O tom, a

[10] Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4545-31-julho-1942-414664-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 de maio de 2021.

velocidade, execução, etc. devem seguir uma rigorosa lista de maneiras. No mesmo decreto, há também proibições, passiveis de punições. Aqui, podemos resgatar a concepção do discurso jurídico, que ordena e impõe, com punições caso houvesse execução inadequada de algum dos incisos. Além disso, trouxe também um enaltecimento da nacionalidade, do patriotismo.

Neste período, o discurso dominante era regido pelo discurso nacionalista. Esse discurso se estendia por boa parte do planeta, se não por ele todo, visto que a segunda grande guerra mundial mobilizou grandes nações. Desta ótica, o canto do Hino nacional nas escolas públicas e privadas no país tem base nos discursos que reverberaram em razão da guerra. Atrelado a esse discurso, vinha também o discurso patriota, que remetia à atuação da nação. Os sujeitos que desenvolvessem ações de acordo com as normas em vigência naquele período, que dialogassem com as propostas (com as imposições), eram considerados "cidadãos de bem", sujeitos que exerciam a prática social de modo a colaborar com o desenvolvimento da nação.

O ensino de músicas nas escolas públicas e privadas ficou muito militarizado. Recentemente pudemos ver que o ex-ministro da Educação Abraham Weintraub (2019) defendeu que as "aulas fossem filmadas[11]" declarando que era um direito do aluno, sob a justificativa de uma suposta "doutrinação ideológica de esquerda" nas escolas. Esse posicionamento calca-se também numa discussão anterior sobre "Escola sem partido" (PL 7180/2014), projeto de lei que defende que a escola deve prezar primeiro os "valores da família". E o que seria isso se não uma doutrinação ideológica conservadora/tradicional? Deste modo, existe a tentativa do controle dos dizeres que podem ou não circular dentro de uma instituição de educação pública.

Esse controle do que deve ser dito pelo professor dentro da sala de aula retoma e reverbera o discurso ditatorial vivido nos anos entre 1964 a 1985 em que aconteciam inúmeras fiscalizações e restrições rigorosas referente às aulas de matérias de Ciências Humanas e Filosofia, determinando o uso de um manual, num modelo de aula completamente tecnicista proposta pelos governantes. É perceptível as várias contradições em torno da "ideologia" mencionada pelos proponentes do projeto Escola sem partido visto que, para a AD, a ideologia constitui o sujeito.

Enquanto Weintraub (2019) fomenta o discurso de escolas "sem ideologia", e o presidente da Fundação Nacional de Artes – FUNART, Dante Mantovani (2019) diz que o

[11] Disponível em: < https://www.cartacapital.com.br/educacao/filmar-professores-em-sala-de-aula-e-um-direito-declara-weintraub/ >. Acesso em: 04 de junho de 2021.

gênero musical Rock "leva ao aborto e ao satanismo"[12], o secretário nacional de cultura Roberto Alvim (2020) faz discurso sobre a arte brasileira parafraseando discurso do alemão Goebbels[13], nazista e um dos grandes apoiadores do nazismo na Alemanha. Esses discursos reverberam o que a Era Vargas deixou evidente em seu governo e que Villa-Lobos (1991) se alinhava: uma base eugenista e hegemônica.

Uma outra questão importante a ser destacada é que, como o Brasil foi um país que construiu sua base econômica produtiva sustentada pelo escravismo, mesmo com a Lei Áurea, oficialmente Lei n.º 3 353 de 13 de maio de 1888[14], e a abolição da escravatura no território nacional, haviam movimentos crescentes que buscavam provar a distinção de raças calcados em conceitos como "primitivos" e "evoluídos" (MASIERO, 2005). Os negros ex-escravos brasileiros, ou descendentes, em sua maioria, sofriam com a criminalização da sua cor. Para além disso, tudo que fosse proveniente de periferias – que eram compostas majoritariamente de negros – era associado a coisas ruins, como: "degenerado", "nocivo", "desajustados" ou "perdedores" (Cf. MASIERO, 2005; PEREIRA 2020; PATTO, 1992) e isso comprometia o desenvolvimento da nação.

Essa visão da periferia, sustentada por eugenistas, promoveu a criminalização da cultura destas pessoas, atingindo suas religiões e consequentemente suas produções artísticas a exemplo da música. Não só no Brasil, mas na América do Norte, vários gêneros musicais eram criminalizados em razão da sua origem. O Jazz, o Rock, o Blues, todos esses gêneros musicais foram duramente criticados e, em alguns dos casos, até perseguidos, tendo seus autores originais proibidos de se apresentarem publicamente em alguns lugares de destaque. No Brasil, tivemos episódios similares com a criminalização do samba e praticantes da capoeira no período da ditadura e mais recentemente, no ano de 2017, com uma sugestão legislativa de criminalização do Funk brasileiro[15].

Essas ações em relação à criminalização da cultura e de gêneros musicais oriundos de periferias nos trazem a memória discursiva que circula desde o Brasil colonial. Inicialmente dizimaram nossos nativos indígenas, quando esses se rebelaram contra as imposições dos

---

[12] Disponível em: < https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2019/12/02/dante-mantovani-novo-presidente-da-funarte-e-maestro-e-disse-que-rock-leva-ao-aborto-e-ao-satanismo.ghtml >. Acesso em: 10 de junho de 2021.

[13] Disponível em: < https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/17/secretario-nacional-da-cultura-roberto-alvim-faz-discurso-sobre-artes-semelhante-ao-de-ministro-da-propaganda-de-hitler.ghtml >. Acesso em: 04 de junho de 2021.

[14] Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm >. Acesso em: 06 de julgo de 2021.

[15] Estudo de minha autoria, apresentado em 2020, no V SEDISC (Seminário Discurso, Cultura e Mídia – Ler o Brasil Hoje) com título: O Universo Musical do Funk Em Discurso: deslocamentos de sentidos no cotidiano da internet. Disponível em: < https://sedisc.com.br/eixo-tematico-ii/ >. Acesso em: 10 de julho de 2021.

colonos, depois, trouxeram outros povos na condição de escravos (os africanos), os quais eram considerados “sem alma”, condenados ao “inferno”. A partir daí negou-se a liberdade, negou-se o culto a suas religiões, o que culminou no sincretismo religioso. Negou-se a cultura e ainda, após a abolição da escravatura, muitos foram deixados à deriva, sem o direito ao trabalho digno, papel esse que foi dado às famílias italianas posteriormente.

Em diversos momentos da História, a música serviu de instrumento de promoção de discursos dos mais variados tipos. Servia para motivar tropas, promover a nacionalidade de um povo, aliviar o estresse após um momento difícil, viabilizar a diversão e o lazer, etc. Não podemos negar que a música faz parte de inúmeros espaços, sejam eles políticos, econômicos, sociais ou religiosos. Essa presença indicia que a música pode alcançar lugares de difícil acesso, que outro dispositivo não alcançaria. Seu caráter maleável (letra/escrita e melodia/cantada), que se ressignifica e se (re)formula, que vai e volta no interdiscurso recorrendo às memórias discursivas diversas, nos indicia também que, como dispositivo da assunção da autoria, a música tem grandes chances de se desenvolver de modo contribuitivo.

Após a música ser apresentada num contexto histórico, cultural e educacional, cabe a nós trazer alguns conceitos da AD que nos permitem entender contextos históricos decisivos que marcaram momentos de ruptura não só da música como também da educação e, consequentemente, do social e econômico. Como a música está em vários lugares, sendo abordada de maneiras distintas, é completamente compreensível que ela tenha se feito presente em períodos decisivos na história brasileira.

Externado os contextos históricos sobre a música nacional, a música e a educação e música como produto, passemos para o terceiro capítulo que discorrerá sobre os conceitos que sustentam a base teórico-metodológica desta pesquisa, que é Análise Discursiva Francesa. Dentre os conceitos, debruçar-nos-emos sobre o conceito de sujeito, noção de arquivo, posição sujeito, sujeito-leitor, fôrma-sujeito, etc.

TERCEIRO CAPÍTULO

3. CONCEITO DE SUJEITO

Existem vários conceitos de sujeitos, mas para esta pesquisa utilizaremos com conceito estabelecido por Pêcheux (2014). Orlandi (2003) salienta que antes do sujeito há o indivíduo, que é interpelado pela ideologia passando então a ocupar uma posição que, produz um dizer: "há o processo da interpelação-identificação que *produz* o sujeito no lugar deixado vazio: "aquele que...", isto é, X, o qüidam(sic) que *se achará aí*; e isso sob diversas formas, impostas pelas "relações sociais jurídico-ideológicas" (PÊCHEUX, 2014, p. 145, grifos do autor).

Após o apresentado até este momento, não podemos deixar de mencionar a omissão do Estado e a responsabilização do sujeito frente às lacunas no discurso jurídico que pressupõe que o sujeito saiba do que se está falando. Essa imposição atribui uma "responsabilidade" ao sujeito, desconsiderando então o seu não saber "Essa forma-sujeito é a de um sujeito ao qual se imputam ao mesmo tempo, autonomia e responsabilidade" (ORLANDI, 2001, p. 77). Sobre isso,

> O sujeito em sua *opacidade* torna-se, então, o sujeito de um saber impossível, até mesmo de uma ignorância necessária. E essa mesma opacidade garante ao sujeito um espaço de liberdade: o caráter indizível e inefável de subjetividade 'protege', efetivamente, o sujeito de uma verdadeira injunção política e jurídica na transparência do 'dizer tudo' (HAROCHE, 1989, p. 62, grifos da autora).

Neste caso, o Estado atribui ao sujeito o dever de se valer do que for necessário, pautando-se numa falsa transparência/neutralidade. Em alguns de seus estudos, Pereira (2020) e Tfouni (2004) falam sobre essa suposta transparência/neutralidade do que se propõe nos textos legislativos e na literalidade deles, como se houvesse apenas uma única maneira de se interpretar um texto e essa maneira fosse universal e o sujeito é interpelado. Essa "interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito) (PÊCHEUX, 2014, p. 150).

Sobre o contexto de 2021 no país, para os que respeitaram as determinações de distanciamento, o contato social acaba comprometido. Esse contato é importante para o desenvolvimento do ser humano, pois, proporciona o acesso a arquivos, entendidos aqui como

campo de documentos (Cf, PÊCHEUX, 2020). Nas interações do cotidiano o sujeito também aprende. Cabe lembrar que a aprendizagem não ocorre somente dentro de um espaço de educação institucional (mais a frente trataremos da teoria do letramento na perspectiva de Tfouni (2012) que serve como base para fundamentar esta afirmação).

Quando observamos o enunciado devemos considerar o não-dito[16], o que está oculto, mas enraizado no dizer, que pode evidenciar uma inclinação ideológica, que omite quais escolas, quais trabalhos, quais sujeitos se qual "educação escolar" abrange. "É na relação com o texto, deste com o discurso, e a inserção do discurso em uma formação discursiva determinada que produz a impressão da unidade" (ORLANDI, 2001, p. 57), de que o texto só tem uma maneira de ser interpretada. No enunciado não há distinção entre escolas do setor público e privado, como se os interesses de ambos fossem os mesmos.

Com o descaso na gestão da educação pública escolar, devemos nos atentar ao que não é dito sobre os espaços públicos/universal e privados/particular. Eles não compartilham de uma estrutura física similar logo, seria um grande equívoco, ou até ingenuidade, pensar que somente o direito à educação é suficiente para construir um sujeito autônomo. O art. 01, § 2º da LDB 9394/96 deixa à deriva em quais condições os sujeitos serão constituídos.

A utilização do termo "mundo do trabalho" não delimita a quais trabalhos/profissões/cargos o enunciado se refere, interpelando o sujeito numa ilusão de meritocracia, de que "as chances estão aí... só depende de você", essas enfatizadas no uso do vocábulo "mundo". Aqui "[...] existe uma relação de social (de poder) diferente entre os enunciadores citados, o que direciona (pela ideologia) as possibilidades de interpretação" (PACÍFICO, 2012, p. 20). Deixa à margem o lugar que os sujeitos ocupam na sociedade, como se escolas de periferias oferecessem o mesmo suporte aos estudantes que escolas de bairros nobres.

Mesmo a configuração do currículo de cada setor visa preparar seus estudantes para "mundos" diferentes: uns para liderar/comandar/ ocupar cargos de alta importância como a presidência de uma multinacional e outros para serem liderados, comandados/ ocupando 1cargos subalternos como operários.

Por último, e caro para esta pesquisa, não há clareza sobre o que seriam as "práticas sociais". No entanto, vivemos numa sociedade. Essa sociedade é construída por ideologias, "condições ideológicas de reprodução/transformação das relações de produção" (PÊCHEUX, 2014, p. 129), fatores sociais e econômicos que influenciam seu desenvolvimento. Os

[16] Cf. Orlandi (2001)

costumes passados de geração em geração, consciente ou inconscientemente, são exemplos de como as ideologias nos influenciam historicamente. Essas práticas estão ligadas diretamente à ideologia.

Então, formar o sujeito para a “prática social” seria contribuir no seu desenvolvimento intelectual a fim de promover efetivamente sua participação em questões políticas, culturais, econômicas e ideológicas, o que está longe do que é exercido dentro das escolas públicas e privadas brasileiras. A realidade das escolas privadas, com famílias presentes, com capacidade para o ampliamento do capital cultural, acesso a meios que promovam o conhecimento, turmas pequenas, mas que não permite ao professor maior liberdade de com o que trabalhar e como trabalhar dentro de sala de aula. Existe uma exigência muito grande a respeito do uso dos módulos, pois, os pais compraram, todas as atividades neles devem ser respondidas, por mais que o professor tenha uma outra metodologia que agregue mais no conhecimento dos discentes, foi um investimento.

Já a educação pública, em que o professor tem, de certo modo, mais liberdade para trabalhar em aula, boa parte dos discentes tem dificuldades mínimas de permanência, que vão desde um calçado a um absolvente. No setor público, há escolas com estruturas comprometidas, sem ventiladores, com turmas lotadas, discentes de bairros periféricos, da zona rural, que têm dificuldades estruturais em suas vidas particulares. Neste âmbito, não necessariamente a necessidade de seguir um módulo pronto, o professor pode inovar. São muitas nuances que nos faz falhar no processo de ensino.

Como aponta em seu livro, intitulado “Argumentação e autoria nas redações de universitários: discurso e silêncio”, Pacífico (2012) a educação institucional não tem preparado os sujeitos para serem autores, mas para que reproduzam de forma parafrástica, que nada mais é do que falar a mesma coisa e outras palavras. A autora salienta que a escola tem preparado seus alunos para passar no vestibular, ou seja, conseguir responder cerca de 90 questões e consigam elaborar uma redação de até trinta linhas.

Na realidade desse período em questão, com aulas remotas e um processo educativo hibrido, essa situação parece ter se acentuado, ao menos no setor público. O ambiente virtual passou a ser uma realidade em 2021. Professores que antes tinham pouco ou nenhum contato com plataformas reuniões remotas se viram obrigados a assumir, sem um devido treinamento, aulas remotas, postar atividades e conciliar vida privada com vida pública. Não foi diferente com os alunos.

Apesar do contato constante com tecnologias, boa parte não usa para tal finalidade, o que comprometeu o desempenho dos discentes no primeiro semestre de 2021. Em contato com alguns estudantes de nível médio, pudemos notar que o desenvolvimento da leitura, o gosto por ela e, consequentemente, da interpretação é produzido num âmbito pessoal. A escola serviria como amplificador do habito.

O que podemos perceber é que a escola acumula responsabilidades, quando comprometida com o desenvolvimento social, que vão desde o acompanhamento psicológico de seus discentes às condições de permanência. Atualmente, um título vale muito mais que o aprendizado em si, não à toa temos uma grande difusão de cursos superiores em setores privados, que são encurtados e com procedência duvidosa.

Mediante as conclusões de Pacífico (2012), nota-se que a preparação para a prática social é, na verdade, uma prática de reprodução mecânica do que está posto, que afeta gradativamente o desenvolvimento da autoria. Essa preparação enfatiza a capacitação para o trabalho e aqueles que, de algum modo, burlam essa estrutura conseguem ingressar numa instituição de nível superior.

A educação escolar acaba que por reforçar a ideia de que na escola só se aprende a decodificar. O desenvolvimento da reflexão crítica e da autoria fica no plano do particular ou são construídas de acordo com as correntes ideológicas das instituições. A interpretação é feita a partir da ótica dominante, que pode ser entendida como elemento de uma memória discursiva.

> A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 2007, p. 52).

Entendendo que a memória discursiva é o já-dito e pensando no conceito de “prática social”, segundo Marx (1845), exposto anteriormente na contextualização de Pacífico (2012) sobre a preparação dos sujeitos para processo seletivo de instituições de nível superior e na arguição inicial sobre a situação dos setores da educação do país em 2020, fica evidente que há uma contradição no art. 01, § 2º da LDB 9394/1996, pois pouco se aplica, ou nada, ao cotidiano da população brasileira uma educação que o permita compreender a importância da participação política – que não abrange somente a partidária –, conhecimento sobre economia,

para saber o que causa inflação, sobre culturas e ideologias – quando muitos foram apreendidos.

Tendo a escola como mecanismo reprodutor de uma ideologia, ideologia essa que atende aos interesses de uma determinada camada dominante que está no poder, cabe-nos, enquanto estudiosos da área da educação, pensar em como tem se construído o sujeito-aluno, segundo a LDB 9394/96, de modo que ele alcance essa suposta autonomia intelectual e exerça o pensamento crítico para que enfim contemple a prática social mencionada na LDB de 1996 e do exercício da cidadania na constituição federal de 1988.

Para isso, a escola deve prezar as várias leituras possíveis e que acontecem tendo em vista que ela é composta por sujeitos distintos e assim, naturalmente, esses diferentes discursos podem emergir. E respeitando também o fato de que essas leituras são possíveis porque não há um único sentido o qual se pode ter controle.

Como Orlandi (1987) diz, o sentido muda de acordo com as posições que as partes ocupam, o que, em outras palavras o corre uma "modulação". "Essa modulação se faz em direção ao *para quem* do discurso e a contraditoriedade, então, é a seguinte: o sujeito é o *mesmo* e *é diferente* simultaneamente" (ORLANDI, 1987, p.189). Deste modo, a interpretação dos textos jurídicos (a Constituição Federal de 1988, as LDBs mencionadas) deixa lacunas, espaços a serem preenchidos por seus leitores.

Para compreender o lugar que o discente ocupa na educação escolar e como ele é construído a próxima seção tratará de esmiuçar o conceito de sujeito-leitor.

3.1 ACESSO AO ARQUIVO: FORMAS DE LEITURA E O SUJEITO-LEITOR

Quando pensamos na insegurança de um aluno, onde ele não se sente confortável ou preparado para responder um questionamento, do ponto de vista pessoal ou responda algo preocupado com o que o questionador espera que ele responda, seja diante de algum debate ou situação adversa, podemos colocar em discussão como a formação do sujeito/aluno tem sido construída no que diz respeito à autonomia intelectual e o pensamento crítico, associados à prática da leitura ao longo de sua trajetória sócio-histórica.

Orlandi (2001) nos apresenta algumas questões importantes sobre a história das leituras e do sujeito-leitor. Para a autora, a leitura "é uma questão linguística, pedagógica e social ao mesmo tempo" (2001, p. 35), onde não deve ser exercida apenas como instrumento pedagógico escolar, mas como um todo.

Almeida (2021) traz uma reflexão sobre dizeres e a produção musical do Funk Brasileiro e do Rock Nacional. Num dado momento da análise, foi recortado de uma publicação um enunciado sobre pessoas que compõem letras do Funk Brasileiro. O enunciador diz: "Alguém com um grau de escolaridade do fundamental pro(sic) médio não vai conseguir escrever sobre filosofia avançada" (ALMEIDA, 2021, p. 160). O que podemos analisar deste recorte é: a associação de pessoas que compõem Funk Brasileiro a ideia de baixo grau escolar, o que consequentemente afeta sua produção da escrita; desconhecimento de filosofia, pois, não teriam tido acesso na escola devido ao baixo grau de escolaridade e maturidade para tais leituras; o que desemboca no conteúdo produzido por funkeiros, que é "pobre" intelectualmente.

O Funk Brasileiro é produzido, massivamente, em periferias, o que nos leva a pensar que essa associação retoma o que Patto (1992; 2007) salienta quando visualizamos a associação de que "o que vem da periferia é promiscuo, vagabundo, pobre". O gênero musical em questão é produzido por pessoas de periferias. Cabe salientar também que, na atualidade, é um dos gêneros de mais sucesso no país e o que tem promovido inúmeras parcerias internacionais, a saber Anitta com vários *feat*s com personalidades famosas do planeta.

Anitta, uma das percussoras do Funk Pop, tem assumido uma posição frente questões econômicas, políticas e sociais do país, o que indicia um rompimento com a FD machista demonstrada por ela outrora, numa entrevista em um programa de televisão em 2014, a qual foi duramente rebatida pela cantora de Rock nacional Pitty[17]. Atualmente, a cantora tem se colocado veementemente contra o machismo, racismo, homofobia, dentre outras questões políticas, e tem tido aulas particulares com professores sobre vários seguimentos (a exemplo da Gabriela Prioli, Advogada e professora de direito penal e constitucional, com aulas de Política)[18]. Vemos que, após o acesso a arquivos, Anitta deixou de se inscrever numa FD machista conservadora, e passou a se inscrever numa outra, a FD Liberal progressista.

Além disso, o vídeo mais visualizado de música brasileira até a data desta pesquisa, no *youtube*, é o *hit* conhecido como "bum, bum, tam, tam" de autoria do MC Fiote (ALMEIDA, 2021), que inclusive fez, recentemente, uma paródia sobre o Instituto Butantan para promover a vacina e a ciência. A ação do MC Fiote foi muito importante para combater o negacionismo científico do período, de maneira descontraída e com grande potencial de propagação. Com esses exemplos, podemos ver que o acesso ao arquivo é determinante para a tomada de posição e um pensamento que valorize o desenvolvimento social.

[17] Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=V8l0wY9Dh2c>. Acesso em: 20 de set. de 2021.
[18] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3K8nRiN24-g>. Acesso em: 20 de set. de 2021.

Um detalhe que não pode nos escapar é que isso só foi possível quando esses sujeitos passaram a assumir uma outra posição na esfera social/econômica. Foi após uma ascensão socioeconômica que os sujeitos buscaram, de algum modo, se inteirar da importância de assuntos como história, política e ciência. É assim que devemos pensar o processo do desenvolvimento da leitura: como algo importante e urgente para o desdobramento da intelectualidade.

Por serem simples, sem grandes elaborações harmônicas e letras do cotidiano, o Funk nacional (a suposta música vulgar) ganha espaço nos mais diversos ambientes. O que há um tempo ficava restrito a festas particulares em bailes, agora ganha amplitude nacional e internacional. Já as músicas tidas como intelectuais, que causam grande reflexão pela proposta de suas letras como é o caso da MPB, Rock nacional e outros, perderam espaço e reservam-se a lugares seletos. São composições consideradas, em boa parte, complexas, com arranjos detalhistas e letras que exigem certo conhecimento para compreensão.

Quando pensamos na leitura enquanto dispositivo de desenvolvimento da intelectualidade, não podemos deixar de mencionar como ela era, ou é, vista socialmente em diferentes épocas:

> Ao contrário do feudalismo, que visava manter diferentes ordens sociais regularmente separadas, a dominação burguesa desenvolve processos de interpenetração das classes dominantes estabelecendo (e atuando em) um terreno de confrontos e de diferenças: essas diferenças são absorvidas para que haja universalização das relações de dominação (ORLANDI, 2001, p. 36).

Já com essa diferença na universalização das relações “O discurso da burguesia se caracteriza pela proclamação do ideal da igualdade, ao mesmo tempo em que organiza uma desigualdade real” (Pêcheux & Gadet, 1983 *apud* ORLANDI, 2001, p. 36). Posteriormente, com a criação de escolas, dentro de um contexto capitalista, esse ideal parte de uma convicção de ordem dominante. É neste ponto que a opacidade entre “música culta e música vulgar” fica evidente.

A indústria cultural visa o lucro e as massas compram o produto que mais se aproxima delas, que é produzido por elas e que elas compreendem, que acessam “Em se tratando da indústria cultural, ao mesmo tempo que promove músicas de massa, também demarca cada conteúdo que é produzido e direcionado para cada público específico” (ALMEIDA, 2021, p. 164). Com a tecnologia em alta, as diversas plataformas e formas mais viáveis de divulgação,

a indústria viu em músicas de periferia uma nova maneira de lucrar. Eis quem dá o aval: o capitalismo.

Ainda concordando com Orlandi (2001), mesmo que a escola proponha acesso a determinados conhecimentos, ainda não fica claro "quem pode e em que condições sociais" (ORLANDI, 2001, p. 36) esse acesso pode acontecer, talvez por este motivo que a indústria cultural mantenha separada a produção de conteúdo para cada nicho social. Para tanto, a autora nos lembra um ponto muito importante sobre esta questão: o que determina mudanças sociais efetivas, não é meramente o acesso a determinados conhecimentos, mas como os sujeitos se apropriam deles, o modo. "no momento em que se realiza o processo da leitura, se configura o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação específico" (ORLANDI, 2001, p. 38).

É sabido que a prática da leitura favorece a compreensão e a variedade vocabular de modo que, consequentemente, propicia uma melhor argumentação, ampliando as possibilidades de interpretação e o uso da polissemia. Segundo Pacífico (2017) o ato da leitura favorece, partindo do pressuposto que o sujeito que lê desenvolve senso crítico em virtude de uma ampla variedade de conceitos, o crescimento intelectual dos sujeitos. No entanto, o sujeito carece de acessar informações que embasem seus conhecimentos e consolide suas colocações. Para isso cabe-nos identificar qual, ou quais, interdiscurso(s) esse sujeito teve acesso, para que assim possamos entender a vertente ideológica na qual foi constituído o sujeito.

Fomentar e permitir o desenvolvimento argumentativo dos sujeitos é fundamental para sua desenvoltura e tomada de decisões em dadas questões que possam vir a surgir no cotidiano. Neste sentido, quando se pensa nos alunos da educação básica e seu protagonismo nesse desenvolvimento, as autoras do artigo "Argumentação no ensino fundamental e médio: uma perspectiva discursiva", Ribeiro e Batista (2017), apresentam, na perspectiva discursiva da análise de discurso (AD) francesa, o quanto é importante fomentar que o aluno tenha autonomia para tal desenvolvimento, permitindo-lhes o uso da autoria.

Para a AD, que é base teórico-metodológica desta pesquisa, a noção de sujeito é considerada um lugar, um dizer possível dentro de uma formação discursiva dada, que o mesmo pode ocupar num contexto sócio-histórico. Dito isso, é importante destacar que essa noção, segundo os estudos de Pacífico (2012):

> [...] não é nem o sujeito gramatical, nem o sujeito psicológico, isto é, a AD não concebe o sujeito tal como faz a psicologia, ou seja, coincidente consigo mesmo (indivíduos empíricos), pois para o analista do discurso o que há são

> posições sujeito, [...] o sujeito pode ocupar várias posições (lugares cosicais: patrões, funcionários, professores, alunos, juízes, etc) e a partir delas é que vai produzir seu discurso (PACÍFICO, 2012, p. 19).

Pegando esta definição e retomando a discussão proposta pelo artigo de Ribeiro e Batista (2017, p. 102), entendendo que a noção de sujeito pode ser o espaço discursivo que o sujeito ocupa, o mesmo visa conceber a argumentação como "espaço discursivo que pode e deve ser ocupado pelos sujeitos-alunos, no contexto escolar". Na mesma perspectiva de análise, a pesquisa de Pacífico (2017) intitulada "Discurso, Leitura e Autoria no Ensino Fundamental" reflete sobre a mesma questão de não desenvolvimento da autoria quando se refere a carência na abordagem do método, leitura contextual.

A autora – Pacífico (2012) – propõe que o aluno tenha acesso às possibilidades de leitura – cabe mencionar que muitas vezes o aluno da educação básica não tem acesso a literaturas em virtude de uma avaliação sobre a capacidade que cada um tem de ler e por isso há certo comprometimento no seu desenvolvimento da autonomia interpretativa na perspectiva discursiva, e na argumentação – que não se limite aos ditames da alfabetização tradicional, visto que a interpretação ensinada na educação básica é a defendida pelo positivismo onde o significado é estritamente o que consta nos dicionários. No entanto, para a AD "[...] o trabalho com a interpretação é algo muito mais complexo do que a visão simplista de a entender como explicação de um sentido a fim de torná-lo "claro", visão esta aceita e trabalhada na escola [...]" (PACÍFICO, 2012, p. 27-28).

Na pesquisa de Ribeiro e Batista (2017), que partiram de inquietações apresentadas no grupo de estudos do qual fazem parte – Grupo de Estudos discurso e memória – GEDISME –, evidenciam a carência da educação básica em prezar a autoria, autonomia e consequentemente a argumentação de alunos em período escolar, limitando seus estudos à preparação para vestibular e por isso, a construção de textos dissertativos-argumentativos, que prevalece o texto parafrástico, a partir das retóricas sobre o Enem de 2014.

> [...] a produção do discurso acontece perante da articulação de dois grandes processos da linguagem: o processo parafrástico e o processo polissêmico, que permitem a produção do mesmo sentido e de sentidos diferentes, respectivamente, nos discursos. Esse ponto é muito importante para nosso trabalho, pois a paráfrase e a polissemia estão relacionadas ao fato de o sujeito assumir ou não a posição-autor (PACÍFICO, 2012, p. 22).

Pacífico (2017) traz em seu artigo uma análise sobre como as escolas, públicas e privadas, abordam a interpretação e a utilização do riso para desenvolver a interpretação e argumentação dos alunos das turmas investigadas. Enfatizando que tais pesquisas se amparam

nos pressupostos da AD, deve-se salientar que “[...] Conforme a teoria discursiva defende, a interpretação é uma questão ideológica, vinculada à ideologia das instituições dominantes” (PACÌFICO, 2017, p, 125-126).

Neste sentido, partindo das explanações sobre leitura, interpretação e autoria, pressupõe-se que, o aluno, no que se refere à leitura e interpretação construída sob condições sócio-ideológica-histórica da educação tradicional, quando pleitear uma vaga em instituições de ensino superior, caso aprovado na seleção, poderá desenvolver dificuldades de aprendizagem no início ou durante todo o curso, devido à complexidade do referencial bibliográfico exigido para leitura, evidenciando assim a fragilidade da educação básica no que se refere à preparação/desenvolvimento do aluno no habito da leitura.

O sujeito é interpelado e levado a acretitar que tal dificuldade se dá a não “aptidão” para a leitura, mas omite que, devido à preparação para o vestibular, a educação básica negligenciou sua aprendizagem, quando não o prepara para a vida acadêmica ou prática social. O sujeito assume uma outra posição frente as dificuldades e ao que lhe “restou”, desistindo de seguir uma carreira acadêmica. Essa, talvez, seja uma das causas de evasão. Como o foco da pesquisa é na construção do sujeito-leitor e autoria, atermo-nos às questões da leitura.

O gosto pela leitura deve ser estimulado desde a educação básica e de acordo com o desenvolvimento do aluno, devem-se disponibilizar leituras que propiciem uma ampliação de seus conhecimentos. O professor precisa acompanhar e estimular tal desenvolvimento. De acordo com este pensamento, tendo em vista a autonomia e argumentação, as autoras Ribeiro e Batista (2017) salientam também que, mesmo não havendo na escola a devida atenção para o desenvolvimento da argumentação, tal ação se encontra presente no dia-a-dia dos sujeitos, mesmo que inconscientemente. Sendo assim, a instituição escolar deve contribuir para o exercício e corroborar com as mais variadas situações dando aparato e conteúdo mínimo para que o aluno possa formar sua argumentação.

Na pesquisa, as autoras investigaram a partir de alguns recortes, textos de alguns alunos do quinto ao nono ano do ensino fundamental, o que se assemelha ao método utilizado nesta pesquisa, visto que os recortes são elementos de análise, que serão apresentados nos próximos capítulos.

Ao apresentar e analisar dois dos recortes, as autoras percebem que ambos contêm elementos de hesitação e incerteza, que podem comprometer a intensidade da argumentação, visto que, a proposta da argumentação seria de o autor defender seu posto de vista sobre algo

de modo a persuadir e convencer o leitor da veracidade e solidez do ponto de vista apresentado. Com isso, “observamos que a escola ainda é um lugar de sentidos cristalizados que, muitas vezes, não autoriza o sujeito-aluno a argumentar” (RIBEIRO, BATISTA, 2017, p. 109) e propõe-se que é possível proporcionar meios para que se desenvolva a autonomia e argumentação dos sujeitos-alunos.

Num segundo momento, as pesquisadoras levantam a questão sobre cotas raciais numa turma de terceiro ano do ensino médio. No decorrer desta investigação, as autoras apresentam recortes para que, a partir deles, os alunos dissertem sobre a temática. Os livros didáticos apresentam elementos de impessoalidade como um manual ao qual o aluno deve ser orientado, comprometendo assim a sua capacidade de criar e de se colocar diante de alguma situação.

A leitura de literaturas se faz necessária, pois “[...]traz a “marca” da intertextualidade, que há um continuum significativo que precisa ser (re) construído a cada ato de leitura, que todo texto é construído a partir de um já-dito (interdiscurso) e isso reclama do leitor uma memória do dizer, que não é uma memória psicológica, mas sim, uma memória sócio-histórica e, portanto, discursiva” (PACÍFICO, 2012, p. 14-15).

O fato de não haver uma condição que favoreça a busca e o acesso a informações compromete a interpretação do aluno, visto que ele se valerá do interdiscurso que tem acesso para pautar sua argumentação. Nota-se, a partir da apresentação de dois textos com pontos de vistas diferentes, que os alunos, geralmente, se apegam ao discurso midiático, jurídico, mas que não se historiciza, não se considera todo um contexto e “[...] as palavras não significam por si mesmas, mas sim, o sentido das palavras depende da sua inscrição na história” (PACÍFICO, 2012, p.18-19).

Para tanto, a pesquisa evidenciou que:

> a escola não é o único espaço no qual o sujeito pode aprender. Reconhecemos que antes de ser escolarizado o sujeito conhece sua língua materna e faz uso dela cotidianamente em suas interações pessoais, pois já possui uma visão e um modo de interpretar a sociedade” (RIBEIRO, BATISTA, 2017, p. 114).

Alguns professores dos anos iniciais defendem, segundo Pacífico (2017), a aquisição da leitura e escrita sem o contato imediato com os livros didáticos. Para a autora, a forma não contextualizada da alfabetização não é tão eficaz como poderia.

> [...] Por não concordar com o ensino de língua ancorado em sílabas que formam palavras para depois construir textos, os projetos que os graduandos desse curso de Pedagogia são baseados em textos, em vários textos de literatura infantil que tratam de um tema por eles escolhido. Essa estratégia, [...] possibilita aos sujeitos-escolares a aquilo que Pêcheux (1997) chama de arquivo [...] (PACÍIFICO, 2017, p. 120).

A utilização dos textos literários nas escolas serve para auxiliar na aprendizagem dos alunos e permitir possibilidades de interpretações. De acordo com Pacífico (2017, p.121): "[...] os professores devem trabalhar o que é constitutivo do texto literário, a fim de que os alunos, desde os anos iniciais, possam ler e interpretar literatura, visto que o texto literário reclama várias possibilidades de leitura [...]".

> Embora a interpretação linguageira [...] acompanhe o homem em todas as suas atividades, percebemos, na posição de docente, que os alunos apresentam uma forte resistência e, muitas vezes, insegurança para realizar as tarefas relacionadas à leitura e interpretação, no contexto escolas, pois aqui a interpretação precisa estar baseada em aparato teórico [...] (PACÍFICO, 2012, p. 15).

O sujeito do século XXI receia expressar uma interpretação a partir de seus conhecimentos sócio-históricos, pois teme não ser o desejado. Essa castração da autonomia interpretativa compromete a argumentação e desfavorece o crescimento crítico-reflexivo dos sujeitos, desde sua inserção na educação institucionalizada.

Buscar a base formativa das significações do interdiscurso do qual o sujeito teve acesso permite ao pesquisador apurar quais elementos deram fomento ao discurso do sujeito.

> Desse modo, a AD não faz uma análise da língua, mas sim, analisa um objeto sócio-histórico, o discurso, que tem como base o linguístico. Isso significa que a AD propõe um deslocamento do campo de estudo da linguística saussuriana, tal como entendida pelo estruturalismo, cujo objeto de pesquisa é a língua como sistema, e que teve como origem o Curso de Lingüística Geral, de Ferdinand de Saussure (1995) (PACÍFICO, 2012, p. 18).

Com isso, pensar no lugar que o sujeito leitor ocupa na construção e desenvolvimento de sua argumentação e autoria, nos permite entender pontos do interdiscurso e de sua construção sócio-histórica, pois, a posição discursiva é o que determina o que pode ser dito e para quem, dando sustentação ao sujeito do discurso.

A música enquanto linguagem traz em sua estrutura informações sobre seu tempo de origem, sobre o passado, a atualidade e, até arrisco dizer, aponta algumas possibilidades,

muito assertivas em alguns casos, sobre algo que virá a ser, o futuro. Os discursos sobre música e educação circulam em todos os espaços sociais, como na mídia, na literatura, na própria música, nos discursos científicos, nos discursos cotidianos e isso nos remete à memória discursiva do pré-construído.

Em se tratando de apontamentos sobre o futuro, a AD reflete sobre a repetição, a retomada da história, de situações que já aconteceram no passado, mas que em virtude de interesses ideológicos, os sujeitos são interpelados por um discurso que outrora teria sido rechaçado, levando em consideração alguns acontecimentos já vividos.

Pêcheux (2014) fala sobre o sujeito que é interpelado ideologicamente pela ideologia e assim é assujeitado pelo discurso ideológico dos aparelhos de dominação, fazendo-se pensar, de forma ilusória, que o sujeito é, em absoluto, autor do que diz, que é dono do seu pensamento e de suas decisões.

Neste sentido, a música, como linguagem, é carregada de formações discursivas/ideológicas (doravante FDs, FIs), mesmo que essas FD/FI sejam produzidas inconscientemente em virtude da ilusão de autoria. Para além disso, Pêcheux (2014) salienta que a linguagem/discurso não é somente uma "transmissão" de informação, mas também são efeitos de sentidos, os quais se estabelecem as margens do dizer.

Os efeitos de sentido são construídos/possíveis, pois, cada contexto sócio-histórico significa e atribuem sentidos de outras maneiras. Por este motivo é importante ter conhecimento sobre as condições de produção de um dizer, neste caso uma música, porque não só escrita, mas na fala, pode haver um jogo de sentidos que só será possível compreender se o leitor/ouvinte se atentar aos detalhes, aos indícios ou pistas sobre em quais condições tal música foi construída.

Com isso, esta pesquisa considera que as letras de músicas, resguardadas pelos pressupostos teóricos-metodológico da AD, são elementos importantes para o exercício da reflexão crítica, interpretação, autoria e argumentação, pois, nelas o sujeito leitor pode elencar inúmeros temas, falar de modo sutil, ou humorístico, algo que desencadearia uma discussão tensa se abordada de outra maneira, em outros espaços.

No século XXI existem plataformas digitais, com o avanço da tecnologia e com a amplitude da globalização/universalização dos meios de comunicação, é possível que uma música lançada no Japão seja tocada, segundos depois de seu lançamento, no Brasil. Tal agilidade não era possível no início do século XX, que dependia do transporte marítimo para transportar os discos, podendo levar meses ou até anos para chegar a determinados lugares.

Existem algumas críticas sobre o aligeiramento e a avalanche de informações (ou desinformações) que o sujeito contemporâneo está exposto. Em sua obra, Adorno (1991) já alertava sobre as produções em massa e sobre a indústria cultural que visa apenas o lucro, sem se importar com a qualidade ou com a construção crítico reflexiva do sujeito e, que não por acaso, está repleta de formações ideológicas (cf. PÊCHEUX, 2014).

Adorno (1991) chamava a atenção para o uso da rádio e do cinema para a execução de um projeto de "emburrecimento" das massas, além de fortalecimento/estabelecimento dos nichos de consumo onde, para cada nicho, haveriam mercadorias prontas para o consumo. Além disso, Adorno (1991) também fez duras críticas aos gêneros musicais de massa, provenientes de periferias e apropriados pela indústria cultural.

Mesmo discordando da associação de gêneros como rock'n roll, blues e jazz com músicas de má qualidade concordo que a criticidade nas letras de músicas e em suas composições podem auxiliar o desenvolvimento reflexivo de seus ouvintes, pois promove um exercício de análise dos por menores, do que está à margem. Concordo também que a massificação de músicas pode gerar uma produção que se caracterize como "alienante", com caráter repetitivo.

Com tais apontamentos, retomando a reflexão de Pacífico (2012) e Tfouni (1989) sobre autoria e fazendo um paralelo com as composições que estiveram em alta em 1960 e as atuais, é possível observar que os gêneros musicais da atualidade usam, corriqueiramente, a paráfrase, enquanto as composições dos gêneros musicais em alta na década de 1960 usavam de polissemia. Em razão da produção de massa que Adorno (1991) critica, a criatividade é comprometida.

3.2 LEITURA, ESCRITA E PODER

Desde que foi instituída, a língua escrita tem sido um lugar de disputa por poder. É sobre essa relação que teóricos como Pêcheux (2014), Orlandi (2001, 2003) e Tfouni (1998) de debruçam para elucidar a íntima ligação da linguagem com a ideologia e de como essa relação de poder interdita ou autoriza alguns dizeres. O domínio da escrita foi, ou ainda é, um artigo restrito a classes de considerável poderio econômico.

Quando voltamos aos séculos passados podemos verificar que a escrita estava relacionada ao sagrado, a religiões, portanto, a escrituras religiosas. A exemplo dos hieróglifos, que apresentavam dados econômicos, político. No caso dos hieróglifos somente

os escribas escreviam e conseguiam interpretar, por esta razão estas pessoas eram tidas em grande estima pelo Faraó e pelos governantes, pois, acreditavam que escribas tinham poderes para interpretar as escrituras.

Na idade média europeia os textos eram de acesso restrito e poucas pessoas podiam aprender a escrever e, consequentemente, a ler. Nesse contexto, apenas religiosos da Igreja Católica, nobre e a realeza podiam aprender a ler e escrever. Em se tratando de bibliotecas, o ambiente não era visto como lugar "de leitura como nos faz sugerir o nome, devido à forma como as bibliotecas são utilizadas hoje em dia, mas sim, local de arquivamento" (MORALES DA SILVA, PACÍFICO, 2013, p. 141). Por esse motivo, e também pela manutenção da posição de domínio, os textos eram cuidadosamente "resguardados".

No período em questão as relações de desigualdade são sustentadas, também, pelo domínio ou não da escrita. Se na atualidade pensamos na leitura e na escrita como dispositivos fundamentais para o desenvolvimento da reflexão crítica, que esclarece e amplia as possibilidades interpretativas, essa mesma também "funciona com o objetivo inverso, qual seja: ocultar, para garantir o poder àqueles que a ela têm acesso" (TFOUNI, 2004, p. 11).

Sobre acesso, muita coisa mudou nos últimos séculos. O que antes acontecia em papeis, paredes e pedras, atualmente acontece em *smartphones*, *tablets*, *laptops*. O processo de industrialização e o desenvolvimento das tecnologias facilitou muitas coisas como: conversas à distância em tempo real, compartilhamento de informações que antes demorariam meses para chegar em alguns lugares, promoção e divulgação de trabalhos, dentre outros.

Olhando pela ótica em evidência, esse processo é muito bom para a sociedade. Entretanto, a relação que a industrialização tem com o capitalismo acaba que por manter as relações de desigualdade. Essa ilusão de transparência, de que está tudo aí, basta buscar remete ao sujeito toda e qualquer responsabilidade por não ter acesso a uma informação. O que é básico ainda falta para uma parcela da população.

Mesmo que hoje em dia haja inúmeros textos publicados na *web*, nem todos são gratuitos. E o sujeito, ao pesquisar sobre um conteúdo, seria redirecionado pelo algoritmo para o que está em alta, não o que necessariamente seria contribuitivo para seu processo de desenvolvimento social, além de que:

> não podemos nos esquecer de que as práticas de leitura e escrita continuam fortemente ligadas ao poder, pois embora o acesso seja aparentemente livre e fácil, só o faz quem está inserido no mundo virtual, ou tem acesso a aparelhos e a aplicativos que comportem tais recursos (MORALES DA SILVA, PACÍFICO, 2013, p. 142)

Embora o acesso a textos, possibilitados pelo meio virtual, tenha contribuído até certo ponto com a leitura, escrever não é somente dominar o código gramatical vigente, escrever também é um termo polissêmico que pode ser relacionado com criação, formulação, autoria, que arrisca possibilidades de sentidos. Nas instituições de ensino, o termo escrever é corriqueiramente associado e tratado como algo relacionado à cópia. Pacífico (2012) alerta sobre a construção dos sujeitos-alunos num sujeito castrado, inseguro, que espera a autorização do sujeito-professor.

Nesse âmbito, podemos ver que a instituição reforça a ideia de transparência da linguagem, em que tenta controlar o sentido, limitando a pluralidade interpretativa com um processo educativo de cima para baixo, onde o sujeito-professor sabe, e diz como deve ser feito e o sujeito-aluno ouve e repete, pois, não tem nada a contribuir "as práticas de escrita tornam-se presas aos sentidos sedimentados e os alunos ficam presos a respostas "certas"" (MORALES DA SILVA, PACÍFICO, 2013, p. 143, grifos das autoras). Com esse modelo, o sujeito-aluno se distancia de outras possibilidades de leituras – interpretações – e escritas, pois, está muito preocupado com o que o sujeito-professor espera que ele responda, buscando sua aprovação, sua autorização. O sujeito-aluno assume a posição de fôrma-sujeito, que é padronizado, moldado de uma forma específica e única.

Nessa fôrma a escrita é tratada como um objeto, uma coisa de modo que "interfere nos atos do sujeito, interditado-lhe os usos da escrita como prática social e discursiva" (PEREIRA, 2011, p.89). Tendo em vista a coisificação da escrita, lançamos mão da reificação da escrita proposta por Pereira (2011) em que a escrita é objetificada para que se instale uma suposta neutralidade, uma suposta transparência, onde ela é "de todos e de ninguém" (PEREIRA, 2011, p.91). No que se refere ao tratamento da escrita como reificação:

> vemos que se trata de uma espécie de domínio da coisa sobre o homem, que não precisamos tomar de forma fatalista, uma vez que, se a ideologia apaga esse processo constitutivo das construções históricas, por outro lado, ela não leva essa alienação às últimas consequências, já que o sujeito é também efeito das rupturas desse processo (PEREIRA, 2011, p. 93).

Mesmo na tentativa de controle do que é escrito, do materializado, visível, o sujeito pode subverter do que é posto. Para tanto, não há como fugir de uma interpelação. O sujeito pode tomar consciência de que a escrita é um dispositivo possível para o uso da interpretação, mas essa suposta tomada de consciência pode, na verdade, ocultar uma ilusão, "esse disfarce

[...] transita entre a ilusão de interpretar e a normatização de um código, como se estivesse totalmente colada a ele" (PEREIRA, 2011, p. 107)

Neste sentido, resgatamos o art. 01, § 2º da LDB 9394/1996 mencionado anteriormente para elucidar o papel da leitura enquanto prática social: "a leitura tem, a princípio, dois aspectos básicos: ser uma prática social e estar intimamente relacionada à interpretação, aos sentidos que o leitor constrói e que são únicos para cada um" (MORALES DA SILVA, PACÍFICO, 2013, p. 144). Os sentidos são plurais, mas cada formação discursiva produz um dizer com sentidos possíveis dentro dela.

QUARTO CAPÍTULO

4. PERCURSO METODOLÓGICO: AD, PARADIGMA INDICIARIO, NOÇÃO DE CORPUS, NOÇÃO DE RECORTE

Para fins de estabelecer um diálogo que contribua com a compreensão do leitor sobre fatores que determinam os discursos, utilizamos os pressupostos da Análise de Discurso francesa, (doravante AD), na perspectiva de Michel Pêcheux (2014) e Eni P. Orlandi (1987; 2001; 2003). Deste modo:

> Diríamos que a análise de discurso, tal como se apresenta hoje, pode ser vista como uma forma de conhecimento da linguagem que procura constituir sua metodologia e técnicas. Daí resultam seu caráter exploratório, sua relativa imprecisão e a falta de um modelo acabado de análise. Mas, se lhe falta uma teoria fechada, nem por isso se deixam de ter sistematizações: há princípios teóricos e metodológicos [...], por exemplo, o de se levar em conta, na constituição da linguagem, as *condições de produção*; [...] o de se considerar a distinção entre a *superfície* lingüistica, o *objeto* discursivo e o *processo* discursivo e a maneira de se passar de um a outro através de diferentes etapas de análise (ORLANDI, 1987, p. 179)

Neste levantamento, entende-se que, os processos de formação discursiva, o dizer e o não-dito e também os efeitos de sentido dos discursos, neste caso, de letras de músicas populares são constitutivos para compreendermos as posições assumidas pelos sujeitos-alunos. Para além dos discursos e em consonância com a AD, a fim de elucidar o *corpus* da pesquisa, também abordaremos a teoria de letramento proposta por Leda Tfouni (2004) para compreender como os sujeitos se tornam autores dos seus discursos e como retomam o interdiscurso e para isso faremos passaremos das condições de produção às formações discursivas.

Devido ao método de investigação heurística, centrado nos resíduos tomados enquanto pistas, nos detalhes, indícios, sinais, vestígios usaremos como base o paradigma indiciário de Carlo Ginzburg que, na obra intitulada: “Mitos, Emblemas, Sinais”, Ginzburg (1989), apresenta o método no decorrer dos capítulos, mais precisamente no capítulo “Sinais: raízes de um paradigma indiciário” em que apresenta a noção de paradigma indiciário e apresenta, através de suas investigações, como, a partir de hipóteses, detalhes e/ou indícios, o rumo de uma pesquisa/investigação pode ser determinado.

Tal paradigma como meio de investigação é ideal para esta pesquisa, pois, por abordar como aporte teórico-metodológico a Análise de Discurso pecheutiana, a procura por detalhes faz parte da sua estrutura fundante, visto que não é só o que está em evidência que é caro para o analista, e isso pressupõe-se uma inclinação para buscar possibilidades, o não-dito, o silêncio, o que pode estar à deriva e carrega consigo elementos sócio-históricos que podem ajudar a compreender questões da atualidade e que pode ser resgatado à medida que a pesquisa é desenvolvida, como salienta Orlandi (2001).

Para nortear a investigação e dar ainda mais sustentação ao paradigma indiciário, a pesquisa é, também, de cunho qualitativo exploratório e, a fim de estreitar a análise de maneira que não comprometesse suas peculiaridades, e a pesquisa e acabasse que por ficar muito ampla e como consequência superficial, foram feitos recortes dos textos, na perspectiva de Orlandi (1984), para que assim contemplasse e garantisse a qualidade da análise e das conclusões da pesquisa.

A seguir, adentraremos nas seções que conceituaram cada elemento metodológico que foi abordado nesta pesquisa para que o leitor tenha uma ideia inicial do conceito e de como o método foi abordado para favorecer o desenvolvimento desta pesquisa.

4.1 ANÁLISE DE DISCURSO, ESCRITA E LEITURA: CONSTRUÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS/IDEOLÓGICAS, CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E EFEITOS DE SENTIDO

A concepção da AD de linha francesa, a qual utilizamos como base teórico-metodológica, teve origem a partir dos estudos de Michel Pêcheux e Jean Dubois, por volta de 1960. Pêcheux, orientando de Althusser, levantou várias questões partindo da perspectiva de interpelação e aparelhos ideológicos conceitos oriundos da tese de seu orientador. “A Análise de Discurso não procura o sentido “verdadeiro”, mas o real do sentido em sua materialidade lingüística e histórica. A ideologia não se aprende, o inconsciente não se controla com o saber” (ORLANDI, 2003, p. 59, grifos da autora). Deste modo, esta pesquisa é direcionada às posições que os sujeitos-alunos ocupam referente à autoria.

Pêcheux elaborou dois princípios fundantes para nortear a teoria em que, numa, o sentido não é unívoco, por isso um mesmo termo por ser interpretado de vários ângulos, ou seja, há sempre uma contradição no processo de significação e noutra toda formação discursiva omite/oculta seu controle pela ideologia. Neste sentido a AD francesa investiga o porquê do uso de um dizer e não de outro.

Continuando o raciocínio do ponto de vista de Pacífico (2012, p. 26-27), a autora salienta que "Para a Análise do Discurso, as marcas que possibilitam a relação do sujeito com a linguagem não são compreendidas mecanicamente, pois são construções ideológicas, e para compreendê-las é preciso investigar o funcionamento discursivo e a relação interdiscursiva". Essas construções ideológicas determinam as tomadas de decisões do sujeito, através da interpelação e enfatiza uma falsa sensação de liberdade e de autoria.

Em se tratando da autoria, essa só é possível quando o sujeito assume uma dada posição discursiva. Para que o leitor compreenda alguns termos que serão mais frequentes na análise do *corpus*, é necessário definir o conceito de interdiscurso e intradiscurso do ponto de vista de Tfouni (2005) e como estes auxiliam na identificação do sujeito-autor e do sujeito-enunciador: "O que serve para dar as coordenadas da autoria em relação ao sujeito-enunciador da atividade linguageira é que o autor trabalha na região do interdiscurso, enquanto que o enunciador está na dimensão do intradiscurso" (TFOUNI, 2005, p. 128).

Segundo Orlandi (2001) a memória é tratada, do ponto de vista da AD, como interdiscurso:

> Este é definido como aquele que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra (ORLANDI, 2001, p. 31).

Deste modo, o interdiscurso domina os dizeres, dizeres estes que comprometem o modo como o sujeito atribui sentido numa dada situação. Orlandi (2001) pontua que há diferença entre o já-dito e o que se está dizendo na atualidade. O intradiscurso é "aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas" (ORLANDI, 2001, p. 33). Mesmo que haja uma relação entre ambos, um está no âmbito da constituição do sentido e o outro da formulação.

A assunção da autoria, portanto, ocorre dentro dum processo:

> Enquanto o autor tece o fio do discurso, procurando construir para o leitor/ouvinte a ilusão de um produto linear, coerente e coeso, onde não existiria a dispersão, o sujeito linguageiro está preso à dupla ilusão: imaginar que é dono de seu dizer e também que aquilo que diz equivale a uma tradução literal do seu pensamento (TFOUNI, 2005, p. 128-129).

A partir do que as autoras apontaram a respeito de conceitos constituintes para a identificação de elementos que indiciem a autoria, passaremos agora para o quinto capítulo, que discorre sobre a formação do *corpus* e sobre o processo de análise de recortes dos textos dos sujeitos-alunos.

QUINTO CAPÍTULO

5. FORMAÇÃO DO CORPUS: PARADIGMA INDICIÁRIO E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Como mencionado acima, no percurso metodológico, foi feito um recorte de textos produzidos por pessoas que concluíram o ensino médio, que fizeram o cursinho UPT, e que ainda estão no ensino médio no ano de 2021. Inicialmente seriam cinco ainda cursando o ensino médio, cinco que concluíram, mas estão fazendo o cursinho Universidade Para Todos, fornecido pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) em parceria com o Governo do Estado da Bahia e cinco que concluíram e não estão envolvidos em nenhuma atividade educacional.

A dinâmica foi construir um texto a respeito de três letras de músicas afim de compreender como eles dissertam sobre elas, se há ou não indícios de autoria e assim verificar se é possível, através do uso de letras de músicas promover uma análise crítica e reflexiva a respeito que questões que estão à margem destas letras. As músicas foram apresentadas aos quinze sujeitos-alunos de nível médio num processo de entrar em contato que, *a posteriori*, foram convidados a escrever sobre as letras: A Rita de Chico Buarque; Rita de Thierry e Desculpe o auê de Rita Lee. Os sujeitos serão identificados como sujeito-aluno, independente de quem produziu o texto, pois, o que será analisado é a posição, o dizer produzido, não o sujeito empírico.

Pensei em pesquisar sobre a assunção do sujeito-aluno em sujeito autor depois de ler e concordar com Tfouni (1996; 2004) que um sujeito não-alfabetizado ou com pouco tempo de escolaridade e grau de escolarização poderia desempenhar o papel de autor, pois, sua interpretação não é definida pelo grau de escolaridade, mas pelo grau de letramento, o que não precisa ocorrer dentro de uma instituição educacional como a escola.

Deste modo, compreender como os sujeitos que almejam ingressar no nível superior, estando no nível médio ou já tendo concluído, expressam sentidos possíveis de determinadas letras de música é importante, pois, a partir da coleta desse dado, verificarei a assunção da autoria e assim vislumbrar se o sistema educacional regional contribui nesse processo.

Como o foco desta pesquisa é analisar as impressões que os sujeitos têm sobre determinadas letras de músicas populares, não poderíamos deixar de observar como esses

sujeitos foram interpelados e construídos sócio-historicamente pela ideologia macro – leia-se dominante, que exerce maior influência sobre os sujeitos, social universal – e em contrapartida as ideologias a nível micro – a que abrange a constituição familiar particular –. Para tanto, Tfouni (2004) revela que o letramento não pode se desvincular dos fatores sociais e das condições de produção.

Sendo assim, consideramos que, mesmo que o sujeito seja alfabetizado, o ato de aprender a decodificar se distancia de questões como formulação e interpretações voltadas para o campo da polissemia. O fato de decodificar está ligado a uma suposta transparência da linguagem, com o obvio, em outras palavras com um sentido único.

Para a AD a linguagem é opaca, e não tem um único sentido, dando margem para outras possibilidades de interpretação. Deste modo, o sujeito que cursa o ensino médio pode ser menos letrado que o sujeito que cursa ensino fundamental. Isso é possível, pois, o processo de amadurecimento educacional não se dá somente dentro de uma instituição escolar, mas em consonância com outros contextos sociais, como o familiar. Seu grau de escolaridade não definirá "quem sabe mais" ou "quem sabe menos". Para a produção dos textos sobre as letras de músicas a parte do letramento é tão importante quanto a escrita em si.

Pensando na aproximação contextual desses sujeitos-alunos com as letras de músicas, de modo que houvesse a quebra do distanciamento entre escrever e produzir, as músicas escolhidas foram: A Rita – Chico Buarque, que faz parte de um nicho um tanto "culto", rebuscado; Rita – Tierry, que é de conhecimento das massas, ganhou notoriedade na pandemia e logo se tornou conhecida nacionalmente pelo refrão "chiclete" e Desculpe o Auê – Rita Lee que é uma espécie de meio-termo, entre o culto e o comum.

Cabe mencionar que, não por acaso, há uma forte influência da indústria cultural na propagação destas músicas. Mesmo de épocas distintas, a indústria fonográfica segue, aparentemente, o que está em "alta", o que torna um produto vendável, visto que há procura e demanda. No caso de Chico Buarque, no que tange o período entre 1960 a 1980, teve grande notoriedade nacional com letras rebuscadas, rimas ricas e poemas bem elaborados. Suas músicas com teor de protesto e elaboradas entre os gêneros musicais Samba e Bossa Nova harmonizavam perfeitamente com os anseios do período e a indústria entrou com o papel de difundir e delimitar os públicos.

Já em 2020, com a alta dos *hits* da "sofrência", temos o trágico e cômico. Fala-se de traição, descontrole, tristeza profunda e da mulher assumindo um papel que, estruturalmente, é do homem: quem trai, quem bate, quem abandona a família. No caso de Tierry, o sujeito

inverte a posição da mulher, colocando-a como a percussora do sofrimento do homem, agredindo-o, humilhando-o e sendo denunciada por maus-tratos. A indústria cultural, mais uma vez, atua no sentido de lucrar e de dividir os públicos. Ao mesmo tempo que a situação narrada soa engraçada, há uma espécie de naturalidade da violência vivida por pessoas em condições econômicas delicadas. A "selvageria", a "degeneração", para este público, é normalizada e reforçada com a promoção de cunho humorístico.

Deste modo, o intuito da escolha destas músicas e não de outras é o de provocar os sujeitos alunos para o que está nas entrelinhas e assim ver se o sentido atribuído por eles é deslocado de modo a evidenciar as possibilidades de variações de sentido do significado e significantes de trechos dessas determinadas letras de músicas que predominam no mercado deste segmento.

Os sujeitos-alunos devem construir um texto sobre essas letras, fazendo uso das três, ou não, de modo a produzir ou reproduzir sentidos sobre elas. Os sentidos deslizam? Se não, porquê? Se sim, como? Quais elementos indiciam o deslocamento? E assim dar seguimento à análise de seus textos elaborados a partir de uma destas três músicas ou quais queiram, buscando verificar de quais maneiras os sujeitos, interlocutor/ouvinte, são interpelados ideologicamente pelos sentidos atribuídos às letras dessas músicas populares. Para isso, utilizo o método indiciário, que me permite investigar as pistas, os detalhes.

Feito um apanhado histórico sobre como a ideologia de uma sociedade é construída e como ela atravessa o tempo, caracterizando-se a-histórica, pois, ultrapassa suas barreiras, nos direciona a observar os indícios de como os discursos podem surgir de uma construção sócio-histórica e não de outra construção para que assim possamos encontrar resquícios do interdiscurso ao qual o sujeito teve acesso, mesmo que não tenha consciência disso, permitindo identificar a influência do interdiscurso nas letras de músicas populares em evidência. Para isso, precisamos nos atentar aos detalhes, ao que está à deriva, ao que está lá, mas por algum motivo passa despercebido. O paradigma indiciário de Carlo Ginzburg nos é caro, pois, fomenta o cuidado e a observância das pistas, dos resquícios.

Em se tratando de suas contribuições para a pesquisa qualitativa faz-se necessário compreender sua composição e seguir algumas orientações para que o pesquisador não se perca no decorrer da pesquisa. Para tanto, algumas questões devem ser esclarecidas para a utilização da pesquisa qualitativa, que tem origem no conhecimento dos termos estruturantes. Nesta pesquisa, que usa como campo teórico-metodológico a Análise de Discurso francesa, Pêcheux para sermos mais específicos, o que está em jogo é o sentido, de modo que buscamos

os efeitos de sentido produzidos pelos dizeres, sendo assim “o que é visada no texto é justamente uma série de *significações* que o codificador detecta por meio dos *indicadores* que lhe estão ligados” (PÊCHEUX, 2014, p. 63)

Inicialmente é necessário que o pesquisador parta de uma inquietação, um questionamento, que *a priori* deve definir o objeto com qual vai trabalhar. O processo de coleta foi marcado por muitas inseguranças por parte dos sujeitos-alunos. A maioria deles expressaram um medo frente a suposta incapacidade de escrever um texto livre sobre as três letras de música. Em alguns momentos, foi possível verificar a angústia desses sujeitos, da expectativa, do que seria “aceito”. Esse contato inicial me permitiu constatar o que Pacífico (2007) disserta em seu estudo sobre argumentação e autoria: o sujeito-aluno não é preparado para assumir a posição de sujeito-autor. Frente a este desafio, fiz o possível para que não associassem a minha imagem à de uma professora avaliadora. Uma outra preocupação por parte dos sujeitos-alunos era a de construir um texto que possibilitasse a construção de uma redação no ENEM. A pressão de passar ou não num vestibular tem massacrado esses sujeitos.

Quanto a interação no campo de coleta de dados da pesquisa, o pesquisador deve atentar-se para as margens, as pistas, já que é natural, em se tratando de uma pesquisa que tenha como pressuposto metodológico o paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), que surjam alguns elementos que podem dar outro rumo ao *corpus* da pesquisa.

Em conformidade com o aporte teórico, o pesquisador, após a coleta dos dados, deve atentar-se a tudo que for imprescindível para uma análise da pesquisa com seriedade e comprometimento. Aqui, o paradigma indiciário (GINZBURG, 1989) emerge, visto que os indícios, os detalhes e as pistas podem sugerir um outro rumo e assim levar a pesquisa para outros meios de discussões.

Em meio às observações feitas a cerca da pesquisa qualitativa, e como base teórico-metodológica desta pesquisa, a AD contribuiu com o método de pesquisa qualitativa quando seu campo de estudo perpassa e, na atualidade, com os novos meios de comunicação e informação, tem exercido poder sobre a distribuição de pesquisa e estudos. Deste modo, a técnica utilizada adequada a esta etapa da pesquisa é o recorte, pois, permitirá um primeiro contato com os sujeitos-alunos e subsidiará material suficiente para a etapa seguinte que auxiliará na análise dos dados.

A noção de recorte proposta por Orlandi (1996) é adequada para esta pesquisa, pois, além de laçarmos mão do arcabouço teórico da AD pecheutiana, pensamos na unidade

discursiva de cada fragmento a ser analisado no *corpus* analítico. (ORLANDI, 1996, p. 139) "o recorte é uma unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem – e situação".

Este recorte não deve ser entendido como um segmento "[...] mas sim, como pedaços, 'nacos' do discurso, onde estarão materializados linguisticamente os indícios de um modo de funcionamento discursivo" (PACÍFICO, 2012, p. 62).

Os sujeitos da pesquisa são pessoas que têm vínculo com o programa oferecido pelo Governo do Estado da Bahia, Universidade Para Todos (UPT) em parceria com a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus Juvino Oliveira, localizado na cidade de Itapetinga-Ba, que estejam cursando ensino médio e sujeitos em período escolar que tenham pretensão de ingressar no nível superior. Sobre o programa UPT, os sujeitos precisam seguir os requisitos exigidos: ter estudado o ensino fundamental ciclo II em escolas públicas estaduais ou municipais, e que estejam no último ano da educação básica ou profissional, ou que sejam egressos da educação pública.

No processo de coleta de dados considerar-se-á as percepções dos ouvintes sobre os gêneros musicais. Serão utilizados recortes de letras de músicas que, tenham destaque nas mídias musicais e que sejam famosas (da atualidade ou de outros períodos).

A coleta e o recorte dos textos possibilitam a exposição da percepção, por parte dos sujeitos-alunos, sobre as músicas que predominam no mercado deste segmento, deixando-os dizer livremente o que gostam e o que entendem por produções que ocupam as melhores posições no mercado musical. De antemão foi feito um mapeamento para identificar e expor, num primeiro contato, músicas de grande repercussão na mídia atual.

Em ambos os casos são observadas de que maneira os sujeitos, interlocutor/ouvinte, são interpelados ideologicamente pelos sentidos que atribuem às letras. "Considera-se que a melhor maneira de atender às questões da constituição do corpus é construir montagens discursivas que obedeçam a critérios que decorrem de princípios teóricos da análise, e que permitam chegar à sua compreensão" (ORLANDI, 2003, p. 63).

5.1 ANÁLISE DO CORPUS

Quando me propus fazer este tipo de pesquisa, busquei considerar o que Pacífico e Romão (2007, p. 314) dissertam sobre a produção da escrita: "[...] várias práticas sociais da escrita, assim como relações desiguais de poder subjacentes a elas, sendo que estas determinam o acesso ou a interdição do sujeito à leitura, escrita, interpretação, em uma

palavra, aos sentidos". Por este motivo, talvez, além do período atípico vivenciado nos anos de 2020 e 2021, os sujeitos-aluno apresentaram uma resistência ainda maior quando diante de uma produção textual escrita.

Escrever, como tenho constatado neste percurso de produção desta pesquisa, não é tarefa fácil. Desta forma, buscou-se fazer com que os discentes, se sentissem confortáveis frente à escrita/produção de um texto, tentando, desde o primeiro contato, auxiliá-los da maneira que fosse possível. Muitos deles apresentaram medo diante da escrita, insegurança, onde verbalizaram "ter medo de errar", por isso preferiam não participar da pesquisa.

Isso pode ter sido desenvolvido em virtude do discurso pedagógico instaurado nas escolas em que os sujeitos-alunos frequentaram, discurso em que há a tentativa de controle de sentidos através da posição de poder ocupada pelo sujeito-professor, que autoriza ou interdita. Esse sujeito-professor, com a suposta transparência da linguagem, define o "certo" ou "errado", assume a posição de Pai autoritário (PEREIRA, 2009), que aponta e marca esse sujeito-aluno com um estigma de "burro", o que é controverso quando consideramos que o sentido não é único. Contudo, Morales da Silva e Pacífico (2013) salientam que:

> Para sair da posição de um sujeito que boia ao movimento da maré, acreditamos que deva ocorrer um mergulho nas leituras, possível pela constituição das teias literárias que fazem circular uma multiplicidade de sentidos, trazendo profundidade à leitura, para que só assim, o sujeito tenha possibilidades de dar um salto, sair do padrão e voar, permitindo-se, autorizando-se no universo da escrita a escapar dos padrões e poder identificar-se como um "peixe fora d'água, borboleta no aquário" (MORALES DA SILVA, PACÍFICO, 2013, p. 153, grifos das autoras).

A pesquisa aborda questões de escrita, visto que os discentes participantes tiveram que escrever textos sobre letras de músicas. Esse rompimento com padrões pré-determinados é fundamental para a assunção da autoria. Pensamos em sujeitos que, ao menos supostamente, tenho conhecimentos básicos sobre leitura e escrita.

Inicialmente os textos seriam produzidos unicamente por discentes do cursinho pré-vestibular oferecido pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) *campus* Juvino Oliveira – Itapetinga-BA, no entanto, em virtude do modelo adotado – aulas remotas – a maioria dos discentes se recusaram a participar da pesquisa, contando com a participação de apenas um único deste seguimento.

Alguns dos discentes (sujeitos-alunos) alegaram que não fariam por não "valer nota", o que nos remete mais uma vez ao discurso pedagógico, onde tudo que o discente produz

dentro da escola é “avaliativo”, portanto, obrigatório, em contrapartida, o que não é pode ser deixado de lado, como se não agregasse conhecimento. Além disso, houve também o fator do índice altíssimo de evasão após a ocorrência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Após a realização das provas, muitos discentes abandonaram o curso.

Em virtude dessa situação, discentes do ensino médio do Centro Territorial de Educação Profissional de Itororó-BA desenvolveram um papel essencial na pesquisa. Nessa instituição, que além de oferecer o ensino técnico, também oferece o ensino médio, foi possível uma aproximação favorável à proposta desta pesquisa. Mesmo com um índice de evasão demasiado grande quando, considerando a quantidade de matriculados na instituição, foi possível desenvolver um momento de primeiro contato para que as dúvidas e curiosidades dos discentes fossem esclarecidas.

O nicho dos discentes dessa instituição é bem diverso, com faixa etária que varia entre 15 a 58 anos de idade, o que tornou a reflexão inicial sobre as três letras de música bem acalorada. Por questões éticas, somente os discentes maiores de 18 anos de idade puderam participar da pesquisa.

O fato de que, para um analista de discurso, a consideração da multiplicidade de sentidos indicia elementos de autoria nos leva aos conceitos que sucedem a assunção da posição autor. Para entrarmos na análise do *corpus*, é necessário a apresentação desses conceitos que virão a surgir no decorrer deste capítulo: a diferença entre função autor e posição de autoria. Segundo Orlandi (2007):

> a função autor é tocada de modo particular pela história: o autor consegue formular, no interior do formulável, e se constituir, com seu enunciado, numa história de formulações. O que significa que, embora ele se constitua pela repetição, esta é parte da história e não mero exercício mnemônico. (ORLANDI, 2007, p. 69).

Deste modo, “a função-autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim” (ORLANDI, 2007, p. 69).

Em se tratando da posição, “O sujeito ocupa a posição de autor quando retroage sobre o processo de produção de sentidos, procurando “amarrar” a dispersão que está sempre virtualmente se instalando, devido à equivocidade da língua” (TFOUNI *apud* TFOUNI, 2008, p. 141), em outras palavras “a autoria é entendida como uma posição discursiva do sujeito, que se consolida na contradição entre aproximação e o distanciamento das palavras do Outro”

(PEREIRA, 2009, p. 34). A diferença entre função autor e posição autor é que, respectivamente, a primeira sustenta-se na unidade, já a segunda marca a ilusão do controle sobre o que se diz, que é marcada no simbólico pelo imaginário.

Para Tfouni (2008),

> ao enunciar, o sujeito-autor constrói formações imaginárias sobre o texto que pretende construir, as quais darão origem a mecanismos de antecipação, ou de "espera" do sujeito em lugares ainda virtuais da significação. O sujeito, nesse movimento, situa-se em algum ponto da rede interdiscursiva que constitui a memória do dizer, que é onde se localizam os enunciados (o já-formulado). Enunciar é um ato histórico-social de apropriação e de funcionamento da língua, um acontecimento ancorado nas determinações da História dos dizeres possíveis ou interdiscurso (TFOUNI, 2008, p. 142).

Sendo assim "O gesto de autoria está em, ao mesmo tempo conter a deriva dos sentidos e subverter o significado já naturalizado do significante" (TFOUNI, 2008, p. 144), o que será observado nas produções textuais.

A escolha das músicas que virão a seguir se dá em virtude da busca por promover a interpretação, a autoria e a argumentação e as possibilidades interpretativas que estão à margem do enunciado "Rita" em cada uma das letras das músicas. Cabe lembrar que, apesar de num primeiro momento, algumas questões parecerem "evidentes", da transparência do que é dito e da tentativa de esgotamento do sentido com relação ao "óbvio", a língua, como pondera Pêcheux (2014) é opaca, não clara, possibilitando sempre um outro olhar, uma outra interpretação, uma outra atribuição de sentido. Deste modo, mesmo que o sujeito-aluno escreva algo que em tese remeta ao "óbvio", isso ocorre por uma questão ligada às formações discursivas e formações ideológicas.

Em se tratando das músicas em questão, não é de agora que as composições são carregadas de relatos sobre relacionamentos amorosos. Desde o século XII, com as correntes literárias ganhando destaque, os trovadores[19] romancistas desenvolvem poemas, poesias e canções com melodias de exaltação do eu lírico, com melancolia, pesar, súplicas e palavras românticas.

O apelo em "morrer de amor" que remete ao "amor romântico", que por sua vez suporta tudo, supera tudo, resiste a tudo e, de modo fatídico, pode acabar em uma tragédia – vide o clássico da literatura europeia Romeu e Julieta de William Shakespeare –. Na

[19] A exemplo o trovador Guillaume de Machaut, com a obra Douce Dame Jolie, tornou-se famoso no século XIV ao produzir canções de amor. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/artes/musica-ocidental-da-idade-media-ao-romantismo.htm>. Acesso em: 30 de set. de 2021.

atualidade, a produção de poesia, poemas, canções com essa temática é muito frequente, mas, para além do evidente, há um crescente debates sobre a construção dessa ideia de "amor".

Quando pensamos em composições como "Every breath you take" da banda inglesa The Police, podemos vislumbrar como a construção do sentido de "amor romântico" é controversa dentro de formações discursivas e ideológicas. A emblemática composição, utilizada até os dias atuais em rituais cerimoniais de casamento como símbolo de amor e cuidado levantou algumas questões sobre o que seria esse tal amor e cuidado. A banda veio a público expressar preocupação quando tomado o conhecimento sobre o sentido atribuído a letra em questão. O grupo musical relata que a letra trata de um relacionamento obsessivo, ruim, possessivo, ciumento e doentio[20].

A questão que deve ser observada é: como uma música que fala de um relacionamento abusivo tornou-se uma referência romântica mundial? Bom, isso é possível, pois, os sentidos não são unívocos. Os ingleses, enquanto autores/escritores/compositores, pensaram a letra a partir de uma formação discursiva, que reconhece o ato narrado na música como uma situação doentia, de um relacionamento abusivo.

O que permite uma interpretação e não outra são os determinantes que estão vinculados aos contextos sócio-históricos, às formações discursivas e ideológicas. Deste modo, o sujeito que acreditou estar se tratando de uma música amorosa insere-se numa formação discursiva/ideológica que constrói o sentido de "romântico" relacionado a ações abusivas.

Muitos sujeitos que se inscrevem numa FD conservadora tradicional acreditam que ciúmes excessivos são uma demonstração de carinho, preocupação e proteção, quando na verdade esse sentido possível é delimitado pelo interdiscurso que compõe a FD e resgata memórias discursivas que associam ciúmes, posse e proteção extrema ao amor romântico.

Para tanto, apresentado o conceito de autoria que é a ilusão de ser dono de um dizer, mas que nessa ilusão o sujeito arrisca outros sentidos e essa fuga do significado técnico possibilita sua assunção em autor; sujeito-autor, que é a posição que o sujeito ocupa num determinado contexto – neste caso o de autor –; e função autor é uma posição em que o sujeito que produz uma obra escreve algo, passarei agora para os recortes dos textos dos sujeitos-alunos conforme consta nos anexos A e B, deixando de lado, num primeiro momento, os erros ortográficos e de pontuação.

---

[20] Disponível em: <http://radiosocialplusbrasil.com.br/ciume-e-obsessao-saiba-mais-sobre-every-breath-you-take-do-the-police-musica-de-bolso/>. Acesso em: 30 de set. 2021.

Para isso, antes de adentrar nos recortes dos textos dos sujeitos-alunos faz-se necessário a exposição das letras utilizadas, a começar pela Rita de Tierry. Entretanto, antes disso, cabe mencionar que um dos sujeitos-alunos participantes da pesquisa comentou que havia terminado um relacionamento recentemente, isso pode ter contribuído com a formação da zona de sentidos possíveis a respeito das músicas. Vejamos a canção:

> Sua ausência tá fazendo mais estrago
> Que a sua traição, lê-lê-lê-lê
> Minha cama dobrou de tamanho
> Sem você no meu colchão
> Seu perfume tá impregnado nesse quarto escuro
> Que saudade desse cheiro de cigarro e desse álcool puro
> Rita, eu desculpo tudo
>
> Ôh, Rita, volta, desgramada!
> Volta, Rita, que eu perdoo a facada
> Ôh, Rita, não me deixa
> Volta, Rita, que eu retiro a queixa (TIERRY, 2020)

Antes de mais nada, existem alguns aspectos a serem considerados aqui: O óbvio, que se sustenta na ideia da transparência da linguagem; e o que está à margem, opaco, que não é dito, mas está lá, nas entrelinhas. No óbvio, existe a tentativa do controle de sentidos, que corrobora com a concepção de que há um sentido único. No que está à margem a pluralidade dos sentidos é adotada, considerando que um dizer pode ter outros sentidos que não o óbvio. O sujeito-aluno pode apresentar sua leitura entre esses aspectos. Se o sujeito-aluno falar do óbvio, isso diz algo que indicia uma posição tomada dentro de uma FD, assim como se falar de detalhes que não estão em evidência, mas estão lá.

Em Rita, composta sob a influência do gênero musical brega, também conhecido como "sofrência", teve grande repercussão no ano de 2020 através das redes sociais na *web*. A música narra um pedido de reconciliação, uma súplica, com versos melancólicos e ao mesmo tempo dançantes. O compositor inicia a música com uma comparação: "sua ausência tá fazendo mais estrago que a sua traição".

O sujeito lamenta o rompimento com sua companheira, o fim de um relacionamento amoroso com a referida "Rita". Na narrativa, ele suplica para que ela reate o relacionamento: "ôh, Rita, volta, desgramada". O uso de "desgramada" como adjetivo, indicia uma insatisfação. Entre a ausência e a traição o sujeito não suporta o abandono, a falta, que deixa

um espaço vazio. Do rompimento sobraram as lembranças, o perfume impregnado. É aqui que a saudade começa a aumentar e o sujeito começa a se angustiar.

O desespero no pedido de reconciliação fica mais evidente quando se ouve a canção. O interprete clama o refrão com um grito: “Ôh Rita, volta, desgramada. Volta, Rita, que eu perdoo a facada. Ôh, Rita, não me deixa. Volta, Rita, que eu retiro a queixa”. Aqui, o sujeito tenta negociar e barganhar a volta de sua amada: “se você voltar, eu retiro a denúncia”. Em momento algo o compositor menciona a palavra amor, mas há uma suposta evidencia para o que é óbvio nessa música: o “amor romântico” construído historicamente, que suporta até mesmo um atentado contra a vida.

Quando recorremos ao interdiscurso e nos valemos de memórias discursivas em torno do enunciado “amor romântico” percebemos que até o século XX (e talvez até mesmo no século XXI) os sentidos associados ao enunciado tendem a ser duvidosos. Como mencionado em capítulos anteriores, o ciúme, a possessão, a obsessão são filiados ao “amor romântico”, mesmo que em nada tais adjetivos remetam a amor.

No entanto, com a ampliação de debates no século XXI que envolvem violência física, psicologia, emocional, sexual no âmbito de relacionamentos amorosos, esses adjetivos passaram a serem associados a relacionamentos abusivos, que chegam as últimas consequências ceifando a vida de sujeitos que buscavam apenas um companheiro. As possibilidades interpretativas se dão em razão de que os sentidos flutuam.

O amor perigoso, arriscado, que eleva a adrenalina, o risco de vida, e a sensação de risco proporciona prazer a alguns sujeitos, o que pode ser o caso do sujeito que implora por Rita. Alguns podem considerá-lo um tolo, mas outros acreditam que o sujeito é um romântico, um apaixonado. Essas possibilidades de sentidos atribuídas à música e ao homem apaixonado dependem da FD em que o ouvinte está inserido.

Alguns ouvintes podem simplesmente não aceitar que o ex-companheiro de Rita se submeta a maus-tratos somente por gostar muito dela e vão ponderar que isso se dá em virtude de uma violência psicológica e emocional, promovida por Rita. Outros dirão que o perdão é a base de tudo, que se deve dar outra chance para reconstruir o relacionamento. Essas concepções inscrevem-se em FDs distintas, que podemos chamar de: Formação discursiva romântico-fantasiosa FD_{RF}, que acredita no amor romântico como incondicional, que suporta tudo; e a Formação discursiva realista-crítica FD_{RC}, que faz uma análise e pondera sobre o que sustenta um bom relacionamento.

Quando nessa música o autor diz perdoar a traição, a facada, lendo isso da ótica da nossa sociedade que é construída sob um orgulho masculino que não deve ser violado e esse está acima de qualquer coisa, ele coloca em jogo não só a integridade física/segurança do sujeito, mas sua dignidade enquanto homem perante uma sociedade machista. Por existir a possibilidade de reconciliação, caso o relacionamento seja reatado, esse homem será conhecido como o "corno" que apanha da mulher, o frágil, o medroso. Do lugar de viril, o sujeito passa a ocupar a posição de "maricas". Esses são dizeres possíveis dentro de uma FD machista (FD_M).

Em detalhes à margem, sua escrita remete ao cotidiano suburbano/marginal brasileiro quando o autor usa "cheiro de cigarro e desse álcool puro", "desgramada". Essa é uma interpretação possível sobre esta letra que desloca do que é óbvio. A "facada", pode ser entendida como uma alusão à traição, um golpe doloroso, mas também pode ser entendido como um atentado à vida do sujeito, o que é possível se considerar que esta composição narra uma situação cotidiana suburbana. Eis aqui uma lacuna que pode ser preenchida pelo ouvinte/leitor, permitindo a assunção da autoria.

A segunda composição é de um conhecido compositor brasileiro, que é um renomado representante da MPB: A Rita de Chico Buarque. Outrora a música "cálice" foi analisada (Cf. ALMEIDA, 2019), também de sua autoria, que possibilitou um contato inicial com a perspectiva polissêmica das composições e também a familiarização com a AD. Esta letra, narra um desabafo:

A Rita levou meu sorriso
No sorriso dela
Meu assunto
Levou junto com ela
E o que me é de direito
Arrancou-me do peito
E tem mais
Levou seu retrato
Seu trapo
Seu prato
Que papel!
Uma imagem de São Francisco
E um bom disco de Noel

A Rita matou nosso amor
De vingança
Nem herança deixou
Não levou um tostão
Porque não tinha não
Mas causou perdas e danos

Levou os meus planos
Meus pobres enganos
Os meus vinte anos
O meu coração
E além de tudo
Me deixou mudo
Um violão (BUARQUE, 1965)

No caso de “A Rita”, o fim de um relacionamento amoroso é óbvio quando o autor relata que a Rita “matou nosso amor”. O modelo de escrita do texto, em versos, parece um poema em carta, endereçada a alguém, em que conta sobre o rompimento. Com o fim do relacionamento, o sujeito perdeu mais do que apenas a companheira, mas a suposta razão de sorrir, já que ela “levou meu sorriso”.

O modo como os versos são escritos, a descrição da situação, nos direciona a um contexto completamente diferente do anterior apresentado em Rita de Tierry. Esta Rita parece ser elegante, culta, refinada, com marcas de um lugar social que podemos definir como “elite”. O que há em comum entre essas duas composições é o sofrimento dos companheiros por conta do rompimento dos relacionamentos amorosos contado pelos autores, demarcados pelo uso dos pronomes nos trechos “minha cama”, “eu desculpo” e “meu sorriso”, “nosso amor”, homens. Independente do contexto em que ocorre, cotidianos completamente diferentes, a separação causa grande sofrimento em quem nutre sentimentos pelas Rita’s.

O compositor em “A Rita” parece chateado, não indica possibilidade de reconciliação, como ocorre na primeira música. O lamento gira em torno das “perdas”. Outra similaridade com a Rita de Tierry é o uso do verbo matar, que ocorre no sentido figurado, de acabar. Matar e esfaquear são verbos que indicam ação e ambos podem ter sentido polissêmico.

Neste caso, o termino causou danos, transtornos que deixaram até mesmo o violão, instrumento utilizado para cifrar as composições, mudo. Ou seja, o sujeito estava tão abatido que até mesmo a vontade de tocar, que para um músico é essencial, se perdeu, foi morta. Além disso ainda tem a vingança de Rita, que além de levar o sorriso, o assunto e a juventude, causou inúmeros desagrados.

Com esses últimos detalhes destacamos um outro fator, que é a culpabilização da mulher: “A culpa é da Rita, que me deixou triste, por isso não tenho mais vontade de sorrir, nem de tocar. Eu fiz o que pude e ela acabou com tudo”. A dependência da felicidade depositada no outro, mais um resgate ao amor romântico, que, se não der certo, a culpa é do outro que não tentou o suficiente. Neste ponto, quando recorremos ao interdiscurso, podemos lançar mão de memórias discursivas que indicam a mulher como vilã no relacionamento.

Num contexto religioso-cristão, a mulher precisa ser submissa, obediente, tímida, para que seu casamento dure, precisa ser sábia para edificar sua casa. Quando o companheiro é flagrado em algum deslize, em alguns casos, a mulher é tida como louca, ciumenta, desequilibrada. Quando essa decide tomar uma atitude é chamada de vingativa, insensível, sem coração. Não se sabe as razões das Rita's, mas essas ocupam a posição de vilãs, de causadoras de sofrimento.

Por último, temos o que poderia ser um outro ponto de vista dos relacionamentos apresentados nas composições anteriores. Com Desculpe o Auê de Rita Lee, a composição deste Rock nacional permite uma outra posição-sujeito a respeito de um relacionamento, a da mulher, da Rita.

> Desculpe o auê
> Eu não queria magoar você
> Foi ciúme sim
> Fiz greve de fome
> Guerrilhas, motins
> Perdi a cabeça
> Esqueça!
> Ai-ai, ai-ai!
> Oh, no!
>
> Desculpe o auê
> Eu não queria magoar você
> Foi ciúme sim
> Fiz greve de fome
> Guerrilhas, motins
> Perdi a cabeça
> Esqueça!
> Ah-ah!
>
> Da próxima vez eu me mando
> Que se dane meu jeito inseguro
> Nosso amor vale tanto
> Por você vou roubar
> Os anéis de Saturno (LEE, 1983).

Além de ser interpretada/cantada pela própria Rita Lee, está composição também retrata uma situação de relacionamento conturbada, onde há desentendimentos, mal-entendidos, etc. Se nas composições anteriores, os rapazes relatam suas tristezas por conta do tratamento que Rita dá a eles e a frieza com que ela o faz, nesta Rita demonstra um "amor" capaz de cometer loucuras, ou seja, mais um resgate a ideia geral de amor romântico. Rita também lamenta ter causado sofrimento, pede perdão por ter se descontrolado num excesso de ciúme.

Ela admite que fez várias coisas em razão do ciúme, mas ao mesmo tempo em que se mostra arrependida, Rita pede para esquecer ou deixar o pedido de desculpas para lá com o verbo "esqueça" no imperativo. Isso demonstra insatisfação, impaciência e uma tentativa de "virar o jogo", como se ela não se importasse com o perdão. No refrão, quando Rita diz que se "manda", não está claro ao que ela se refere, se é ir embora, abandoná-lo, ou se diz respeito a não ter limites, o que é possível se considerarmos o que vem a seguir: "roubar os anéis de Saturno", "ela é capaz de qualquer coisa".

Em Desculpe o Auê, podemos ver nas entrelinhas o modelo de relacionamento amoroso talvez imaturo, indeciso, "inseguro" e cheio de altos e baixos marcado pelo ciúme. Assim como nas outras duas composições, nos deparamos com estruturas de relacionamentos amorosos duvidosos, que não sabem lidar com negativas, ou com a perda de controle sobre o outro. O descontrole é tamanho que se faz cenas de ciúme em público, causa mal-estar e ainda pode causar um atentado contra a vida de alguém, o que não é nada romântico quando consideramos que o romântico preza pelo bem-estar do outro.

As três letras também nos remetem a modelos de relacionamentos amorosos onde o outro acaba por assumir a posição de "responsável" pela felicidade de seu companheiro. Todas estas interpretações são possibilidades. Além disso, a escolha de Rita Lee, mulher, como compositora e interprete, diferente das "Rita's" mencionadas nas outras duas músicas, compostas e interpretadas por homens, (Tierry e Chico) foi proposital para provocar outra possibilidade de interpretação que envolva um olhar atento para o lugar que as três "Rita's" ocupam nas composições: a de alguém de quem se fala, como em "A Rita"; alguém com quem se fala, como em "Rita" e, e o lugar de quem fala, que é o caso de "Rita Lee". Estas três possibilidades interpretativas podem passar despercebidas para os ouvintes/leitores em geral.

Sobre as retomadas de dizeres podemos observar que o interdiscurso é resgatado pelos autores das músicas em questão. Eles usaram um conjunto de palavras, enunciados, dizeres, possíveis dentro de uma formação discursiva dada, transitando entre o já-sempre-lá e a possibilidade do dizer. Por mais que o tema geral das músicas seja relacionamento amoroso, cada um diz, fala, de um determinado lugar: um homem apaixonado, um homem chateado, uma mulher ciumenta e não o sujeito empírico Tierry, Chico e Rita Lee.

Agora, após o contato inicial com as três composições utilizadas na coleta de dados, adentraremos nos recortes dos textos dos sujeitos-alunos. Como para a AD, a interpretação é definida pelo lugar que o sujeito ocupa e pelas inscrições discursivas nas quais este sujeito está inserido, voltaremos a análise para a posição sujeito.

Enfatizamos que o que será analisado na pesquisa é a posição sujeito que os discentes ocupam quando dizem algo sobre as três, ou alguma das letras de música, ou seja, o discente que tem baixo ou alto poder econômico, que tem acompanhamento pedagógico escolar e familiar ou não, etc., a depender da sua posição, da formação discursiva em que está inserido, produzirá um dizer e não outro e esse dizer é o que será apreciado. Por esta razão o sujeito empírico, o "Fulano" não é primordial para o desdobramento da pesquisa, pois de certa forma quando se diz "Fulano quem disse", na verdade o que está em jogo é o lugar que ele ocupa quando diz algo, e esse lugar é o que determina seu dizer.

Na posição-sujeito (PS) 1, recortamos a sequência discursiva (SD) 1, o sujeito-aluno, ao construir um texto livre sobre as músicas supracitadas, faz uma relação entre as três de modo que conseguimos ver sua participação na atribuição de sentidos (PACÍFICO, 2012; ORLANDI 2007), visto que, não há uma relação direta entre elas. Essa ligação é sugerida e de modo a preencher uma deriva. O autor consegue sugerir uma "conversa", um diálogo entre as três músicas que não é aparente, mas possível. vejamos:

Recorte 1:

> ***PS1)*** *As três musicas falam sobre un relacionamento, que creio eu que seja abusivo/ não saudavel. É engraçado porque parece que as musicas de Chico e Tierry são uma resposta para a de Rita Lee.*
> *A de Chico Buarque, ele fala que a "Rita" o deixo e por vingança levou tudo. A de Tierry, fala que ele foi traido por "Rita", levou uma facada dela, mas que perdoaria ela se caso ela voltasse con ele.*
> *A de Rita Lee, ela conta a historia de uma "briga" por causa de ciúmes, e pede desculpas por ter magoado* (SD1).

Neste primeiro recorte, na SD1 o sujeito-aluno relaciona as três músicas caracterizando-as como uma retratação de relacionamentos abusivos. A SD1 filia-se à FD romântico-abusiva, pois, há uma construção de normalidade do que, na verdade, deveria ser considerado um comportamento anormal (a saber: a facada, a vingança, a chantagem).

No século XXI há uma ampla discussão sobre o que seria um "relacionamento não saudável". Essa fala retoma zonas de sentidos do interdiscurso. Ao usar o enunciado "creio eu", no primeiro parágrafo, o sujeito-aluno inclui a FD religiosa (FD_R) e se inscreve como produtor daquela interpretação, pois, instaura a ilusão de dono do sentido, o que caracteriza indícios de autoria. Essa ilusão permite que o sujeito preencha lacunas deixadas à deriva nas

letras das músicas. Além disso, ao usar o verbo “crer”, o sujeito indicia uma crença, fé, portanto, algo que remete ao religioso, sagrado.

Ainda na SD1, no segundo parágrafo, o uso da conjunção adversativa, “mas” seguida de “perdoaria” indicia a relação entre relacionamento abusivo mascarado de amor romântico e o dizer do senso comum “o amor suporta tudo”, portanto “quem ama perdoa”, em contrapartida sustenta a ideia de que “quem não perdoa não sabe amar”. Neste caso, também temos a possibilidade de convergência com o discurso religioso em que o perdão deve ser praticado, independente do tipo de situação, “amar o próximo como a ti mesmo”, como ensinam algumas religiões cristãs. Aqui, há indícios da FD_R em diálogo com a FD_{RA} que autoriza e naturaliza alguns tipos de violência para que casamentos se sustentem.

Quando o sujeito-aluno diz que as músicas falam sobre “um relacionamento [...] não saudavel” e logo em seguida fala sobre a então “resposta” podemos perceber que a SD1 inclina para um tipo de relacionamento que não é específico. Não se trata somente de um relacionamento qualquer, o que é possível, visto que existem outros tipos de relacionamentos que podem ser caracterizados como abusivos, mas nesse caso trata-se de um relacionamento amoroso, romântico, demarcado pelos verbos “perdoar” e “voltar”, ambos no modo subjuntivo.

Esta familiarização com as situações narradas nas três letras pode estar relacionada a uma influência midiática, a qual o sujeito tem acesso. A título de exemplo temos as telenovelas que engendram em seus roteiros relacionamentos amorosos recheados de dramas, desespero, tragédias, revoltas e ciúmes.

O “ciúme”, a “vingança”, a “briga”, a “facada”, a perda de controle está presente em romances/dramas de telenovelas. Relacionamentos com essas características são apresentados diariamente em telenovelas, séries, curta-metragem, etc. Esse tipo de produção televisiva faz parte do cotidiano da população trabalhadora, o que pode gerar um efeito de naturalidade, de normalidade.

Essa normalidade faz com que os sujeitos não estranhem o modelo e trate como comum, ou que estranhe, mas pelo fato de ser tão “comum”, não mobilize um posicionamento firme a respeito, como podemos ver no primeiro parágrafo, onde o sujeito-aluno reconhece a relação abusiva, mas não se posiciona sobre isso. Além disso, ironiza a relação trazendo o discurso cômico, humorístico, quando usa o termo “engraçado”.

O sujeito-aluno usa enunciados que conceituam o relacionamento narrado como “não saudável”, o que nos leva a entender que este sujeito-aluno pode ter tido acesso a algum

arquivo que aborde características de relacionamentos abusivos, pode ter presenciado alguma cena de violência.

Essa posição-sujeito está inscrita na FD_{RA}, pois, ao mesmo tempo que descreve separadamente cada letra de música, o sujeito-aluno apresenta momentos de convergência e intersecção entre elas, a saber "as músicas são uma resposta" e "sobre un relacionamento, que creio eu que seja abusivo/ não saudavel". Não existe uma relação concreta, nem indícios de que os compositores as escreveram com uma relação intencional, mas as brechas, os espaços permitem que o sujeito-leitor complemente esses espaços, de modo que o sujeito-leitor assuma a posição de sujeito-autor.

Ao fazer uma descrição sobre as três letras, o que sugere uma escrita parafrástica, distante do que Pacífico (2012) e Orlandi (2007) conceituam como escrita polissêmica, que possibilita a assunção da autoria, o sujeito-aluno evidencia o discurso pedagógico que circula nas escolas brasileiras onde o aluno deve responder de acordo com o que o professor quer, geralmente são respostas copiadas dos módulos didáticos. Essa prática dentro das salas de aula resulta na construção de um sujeito completamente refém da dúvida "do que o outro espera" que seja feito.

No entanto, o fato de o sujeito-aluno ter trazido o sentido de relacionamento abusivo para o contexto das três músicas demonstra uma assunção de coautoria (PACÍFICO, 2021) na interpretação de ambas, pois, a associação deste contexto não está evidente nas três músicas, interpretação voltada para uma outra possibilidade, diferente da posição-sujeito 2, onde o sujeito-aluno voltou sua dissertação para uma descrição mais parafrástica das músicas. Devemos lembrar também que "na escrita já está inscrito o leitor e, na leitura, o leitor interage com o autor do texto" (ORLANDI, 1991, p.180), vejamos:

Recorte 2:

> ***PS2)*** *A primeira musica fala que rita levou o sorriso, levou o que e de direito arrancou ele do peito, fala que a rita matou o amor na vigansa, não levou um tustão por que não tinha a rita so deixou o violaõ.*
> *Na segunda musica a rita ta fazendo ausência, fazendo estrago mais que a traiçaõ nessa cegunda ele ja pede rita para volta. Na terceita ela pede desculpa por naõ magua ela fala que perdeu a cabeça que fez greve de fome, ela fala que na proxima vez ela se manda* (SD2).

Neste trecho, podemos ver que o sujeito-aluno separa as três músicas e segmenta o diálogo que poderia haver entre elas. Cita fragmentos diretos das músicas e se ausenta de

aparecer na escrita. Isso pode ser notado logo no início do texto: “a primeira musica fala que...” ou seja “ela fala”, no caso do compositor, “ele”, o outro quem diz, não “eu”, diferente do recorte anterior quando o sujeito-aluno usa “creio eu”, o verbo na primeira pessoa “creio” e o pronome pessoal do caso reto “eu”.

Deste modo não apresenta nenhum elemento que indicie autoria, pois, ao repetir a maior parte das frases exatamente como são colocadas nas letras das músicas, não havendo começo, meio e fim e descrevendo de forma parafrástica, o sujeito-aluno tenta garantir que o sentido proposto por seus autores seja mantido e assim “faz acreditar que [...] o único sentido possível é aquele” (TFOUNI, 2005, p. 135) produzido pela dissertação também segmentada, que lembra um modelo descritivo, apregoado a uma tentativa de expor o “sentido verdadeiro” das letras das músicas em questão.

Aqui, a sensação é de expectativa de um aluno frente ao professor que passa uma atividade. A preocupação em responder o que o professor quer é tamanha, que o aluno se distancia de outras possibilidades, da polissemia e mantém a predominância da paráfrase e tenta se manter o máximo possível dentro de uma zona de sentidos parafrásticos. Na PS2, o sujeito-aluno assume a posição de repetidor, de bom-sujeito, que não se distancia do sujeito universal, nem o contradiz, ou seja, fôrma-sujeito.

De maneira mais elaborada na PS3, o sujeito-aluno fez um texto poético, buscando diálogo entre as músicas propostas. Aqui, assim como no recorte da PS1, é possível identificar alguns elementos de autoria quando o sujeito-aluno reformula e inclui detalhes em sua análise. O sujeito-aluno se coloca como leitor e autor desta narrativa:

Recorte 3:

> ***PS3)*** *A Rita que levou o sorriso de Chico, e se ausentou da vida de Tierry; era apenas uma moça insegura e impulsiva, que deixou os ciúmes roubar a sua saúde.*
> *Chico ainda se lamenta, todas às vezes em que olha para a parede, e vê o vazio, onde ficava o quadro de Rita.*
> *Tierry ainda sente o seu cheiro; ainda dói para ele, pensar no vazio que Rita deixou em sua vida.*
> *E a Rita, de fato causou um grande impacto na vida dos rapazes, mas a sua intenção não era assustar. No fim ela só não soube a forma certa de amar* (SD3).

Podemos notar que na SD3 o sujeito-aluno se coloca na posição de autor quando reformula o diálogo entre as três músicas ou, os relacionamentos. Dessa vez, as personagens são Chico, Tierry e Rita. Ao tomar conhecimento da situação de Tierry e de Chico frente a

seus relatos sobre como se sentem a respeito de Rita, o sujeito-aluno conclui que, na verdade, a “Rita” só causou toda a situação porque “era apenas uma moça insegura e impulsiva”. Essa conclusão não é clara em nenhuma das letras das músicas abordadas, no entanto, o fragmento da SD3 em que Rita tenha “perdido a cabeça” tenha levado este sujeito-aluno a notar uma falta de controle das emoções, portanto, o “auê” foi gerado pelo “impulso” de Rita.

O sujeito-aluno segue relatando, na zona de sentidos possíveis da FD_{RA}, os sentimentos de “Chico” e “Tierry” que “ainda” refletem o impacto do fim do relacionamento com Rita. Ao final o sujeito-aluno reconhece que “Rita” realmente causou danos aos dois “rapazes”, mas defende que o que provocou todo o mal-estar foi o fato de que Rita “só não soube a forma certa de amar”.

Isso pressupõe que existam formas erradas de amar, o que retoma o recorte anterior da PS1 em relação ao relacionamento abusivo, que seria a forma errada de amar, pois, causa dor, sofrimento, sentimentos contrários ao que é associado ao termo “amor”. Esse texto apresenta início, meio e fim, condições necessárias para que se instaure a autoria (Tfouni, 2005).

Devemos lembrar que, segundo Lacan (1978), Pêcheux (2014) e Orlandi (2003) a função poética da linguagem em que funciona o real, o impossível, o que foge do controle. Esse descontrole é justamente a fuga dos sentidos, as várias possibilidades. Deste modo, a maneira como o sujeito-aluno narra seu texto na PS3 nos leva a imaginar um relacionamento amoroso entre os personagens das músicas, onde existe o ponto de vista do homem e o da mulher, mas que omite, ameniza os desentendimentos presentes nas composições, diferente da PS1, que expõe diretamente sua associação com “relacionamento não saudável”.

Mesmo apontando, nas entrelinhas, para um relacionamento conturbado, o sujeito-aluno conclui que, na PS3, dentre todas as mazelas do relacionamento descrito nas três letras, na verdade, os sujeitos só não “sabiam a forma certa de amar”, o que pode, dentre várias possibilidades, indicar um relacionamento abusivo velado, em que só faltou imaturidade, o fato de não estarem prontos para um relacionamento “sério”, em que se tome decisões maduras, pensando no coletivo ou que nos remete a modelos de relacionamentos em que se sustentam por algum interesse que não o amoroso, seja dinheiro, status, etc.

Na PS3, o sujeito-aluno tenta controlar o sentido de relacionamento amoroso não saudável presente na PS1, minimizando, tirando por menos, usando sentidos possíveis dentro de uma organização textual poética para apaziguar a situação. Aqui o sujeito-aluno inclina a relação entre as composições para o sentido de um mal-entendido, um desentendimento.

Além disso, a estrutura textual aparenta ser uma conclusão sobre as músicas, pois, logo no primeiro parágrafo o sujeito-aluno apresenta uma situação e o motivo na mesma frase. No entanto, a relação estabelecida entre as músicas indicia um preenchimento de um espaço que há entre as três composições, com isso o lugar de autor.

Em se tratando da FD_{RA} o sujeito se comporta como o mau-sujeito, o que tenta ressignificar alguns sentidos, que não concorda com tudo que está posto na FD, mas que também não rompe totalmente com ela. Mesmo que o sujeito-aluno tenha elaborado um texto poético autoral a partir das três letras de músicas, ele permanece na FD_{RA}.

Na PS4, o sujeito-aluno levanta indo numa direção diferente. Além de apresentar condições que coincidem com as PS's anteriores, trouxe questões que diferenciam as três letras de música em ritmo: o gênero musical de cada uma delas. Uma perspectiva que não foi exposta nos textos anteriores que, por sua vez, focaram suas observações no que está escrito, na materialidade discursiva.

Recorte 4:

> ***PS4)*** *Essas 3 músicas tem um aspecto diferente pois mostra a beleza que cada uma tem, elas tem os seus aspectos e tem seu ritmo, uma música calma transmite paz, já uma música sertaneja transmite movimento, nesse caso as musicas reflete sobre rita, ela machucou corações e levou sorrisos teve ódio e amor, as músicas mostra um aspecto que acontece, é tipo uma reflexão, essas músicas reflete magoa, e tristeza, a rita aonde passa machuca coração o rita dificial* (SD4).

A interpretação dos ritmos musicais sugere um entendimento sobre o tema, por parte do sujeito-aluno, visto que, no trecho "*uma música calma transmite paz, já uma música sertaneja transmite movimento*", a afirmação remete a um já-dito, um sentido universal sobre a "música calma" e a "música sertaneja" que este sujeito teve acesso e também a uma dicotomia entre calmaria e movimento onde tudo que é calmo transmite paz e tudo que tem movimento é agitado, uma relação de oposição que nos sugere que "a circulação desses significantes passa a configurar um processo de re-significação no qual os sentidos são retomados e relançados de maneira inconsciente, numa abertura controlada à deriva" (TFOUNI, 2008, p. 144), que demonstra uma tentativa de preencher uma lacuna, um vazio, que tenta conter a deriva de sentidos. Este movimento indicia a autoria, pois é nessa ilusão de controle do dizer que o sujeito re-significa os sentidos.

Neste recorte também deixa em evidência a “Rita”, em contrapartida omite “Chico” e “Tierry”. O uso do pronome “ela” atribui à imagem da mulher, à “Rita” a culpa, a responsabilidade pelo ocorrido. A contradição de ter havido “ódio e amor” leva o sujeito-aluno a considerar uma “reflexão” um pensamento crítico sobre as músicas, que “reflete magoa, e tristeza”. Mais uma vez a culpa é atribuída a “Rita” que “aonde passa machuca coração”. É comum ver algumas narrativas no senso comum a respeito da atuação da mulher num relacionamento amoroso.

À mulher é atribuída a imagem de “briguenta”, “ciumenta”, “louca”, “doida”, etc. Estas associações acabam que por sustentar a deslegitimação da posição da mulher companheira, com voz ativa, que por sua vez passa a ocupar o lugar de culpada por tudo de ruim que acontece no relacionamento, o que pode ser retomado no encerramento do texto com a afirmação “o rita dificial”.

Nessa PS4 há apresentação, demarcada pelo enunciado: “Essas três músicas”, essas e não outras músicas; desenvolvimento pelo fragmento “uma música calma transmite...” e conclusão pelo trecho “o rita dificial”. Quando o sujeito diz que as músicas “reflete magoa”, o sujeito-aluno traz os elementos necessário para a assunção da autoria (Cf. TFOUNI 1989; PACÍFICO, 2012), pois, o sujeito atribui sentidos possíveis ao conjunto de músicas apresentadas.

Num outro recorte, diferente dos recortes anteriores apresentados até o momento, podemos notar a tentativa de controle sobre o uso das palavras quando o sujeito-aluno escolhe escrever um texto dissertativo que lembra o modelo exigido em processos seletivos de vestibulares, a começar pela escolha de um título que lembra um artigo científico: “*A relação entre a cultura “popular” e a cultura “culta”: dois cenários que se encontram na contemporaneidade*” (PS5, grifos do autor).

Iniciando pelo título do texto, podemos verificar marcas da posição discursiva que o sujeito-aluno ocupa. A divisão de título e subtítulo nos remete a uma produção de trabalho acadêmico, o uso das aspas nos adjetivos “popular” e “culta”, e o próprio destaque, apresentam uma diferença entre o que é popular e o que é culto. No corpo do texto, o sujeito-aluno faz relação entre as três letras:

Recorte 5:

> ***PS5)*** *Mediantes as três musicas apresentadas -a saber: Rita, de Tierry, A Rita, de Chico Buarque e Desculpe o auê, de Rita Lee- sendo estas objetos*

> *de observação da realidade; a partir de um contexto de quem a compôs. Ambas as obras musicais evidenciam o nome Rita, exceto a música desculpe o auê, contudo, a música em questão é da cantora Rita Lee, além disso, o contexto dessa última música mencionada retrata uma confusão (auê) e isso está presente nas outras duas obras musicais: do Chico Buarque e também do Tierry* (SD5).

Neste trecho, o autor identifica as letras como "objetos de observação da realidade" estabelecendo, do seu ponto de vista, uma relação metodológica. A "Rita" como elemento de ligação entre as três composições, sendo esta apresentada enquanto autora de uma das letras e como protagonista das demais. Ressalta que os contextos são apresentados do ponto de vista "de quem as compôs".

Numa estrutura que remete a textos acadêmicos, como uma resenha, o sujeito-aluno enfatiza uma desordem, o "auê" nas composições. Na SD5, não há menção direta sobre relacionamento. O sujeito-aluno faz suas considerações abordando as condições de produção dos discursos das letras em questão. Destaca os dizeres utilizados em cada uma delas e pondera sobre cultura.

Nestes termos, cabe salientar que, além de a indústria cultural separar os grupos consumidores de gêneros musicais há de fato uma cultura que impõe limites para quem pode ou não consumir certos conteúdos. Pode não estar à vista, mas está nas entrelinhas. A própria "escolha" dos dizeres possíveis determina isso.

No caso de "Rita", por se tratar de uma música do gênero musical Brega, e esse ser um gênero musical que circula em periferia, a população é levada a associa-lo a pobreza. Esse gênero circula nas "espeluncas", bares de "quinta", com frequentadores comuns que, para além de cantar, vivenciam corriqueiramente os versos das músicas.

Em "desculpe o auê", de gênero musical Rock Nacional, que também se mistura com bolero, fica – ou ficava – no limite entre o que circulava nas periferias e nos centros, por se tratar de um gênero um tanto americanizado perceptível pelo uso das guitarras elétricas, mas que tem versos e letra de fácil compreensão e pouco apreciado pela elite intelectual no início dos anos 1960.

Já "A Rita", que transita entre a bossa nova e o chorinho, estabelece relação com a elite, pois, além de versos que abusam da estilística morfológica, tem um arranjo melódico-harmônico que exige certo estudo, para quem deseja toca-la. O que não é o caso de "Rita", que conta com acordes base.

Um outro ponto em comum destacado neste recorte é o fato de que há "confusão" em ambas as composições, no entanto, estas confusões são narradas de pontos de vistas

diferentes, da Rita enquanto autora, portanto, narradora de uma situação, e da Rita enquanto personagem das outras duas narrativas.

A cultura abordada inscreve-se na FD capitalista, em que o que é produzido deve ser consumido por um público alvo específico. O não acesso faz com que os sujeitos não compreendam composições do gênero produzido para a "elite" que, além de ter acesso a informação, podem conhecer pessoalmente o "bom disco de Noel", num show ao vivo, ou mesmo adquirindo os caríssimos discos de vinil na época. Alguns desses sujeitos pensam na produção de música para a massa popular como vulgar, desqualificada, promiscua, entre outros adjetivos.

O sujeito-comum, por sua vez, pode entender a música produzida para a elite como entediante, com pouco movimento, chata, pois, em muitos casos, se distancia da sua realidade cotidiana – a FD em que o sujeito está inserido influencia sua observação sobre isso. Diferente do sujeito que tem dinheiro para apreciar pessoalmente a um show ou comprar um vinil (ou assinar uma conta premium, nos casos atuais), esse, muitas vezes, não tem condições para sair de sua cidade, aproveitando músicas em aparelhos de vizinhos ou festas populares.

Na SD5, o sujeito-aluno, apesar de elabora um bom texto gramaticalmente (com pouquíssimos erros gráficos e ortográficos) em relação aos outros, se prende a uma estrutura acadêmica, que retoma o discurso pedagógico do "modelo autorizado". No entanto, o olhar para a cultura se alinha ao que aparece na SD4.

Os movimentos, a calma podem ser características estabelecidas ao longo da História, pela cultura local. Essas características ou aspectos, são retomados pelas FDs afim de reivindicar autorização para, inclusive, interditar posições sujeito (como podemos observar quando circulam dizeres sobre bandas de Funk fazendo covers de clássicos do Rock. A desqualificação é imediata, vide Anitta cantando Na sua estante da Pitty)[21].

Ainda na PS5, o sujeito-aluno conclui apontando os "níveis" de linguagem em detrimento das "esferas sociais". É notório que haja um abismo entre o linguajar culto e o "vulgar". Como Morales da Silva e Pacífico (2013) bem apontam em seus estudos, leitura e escrita, historicamente, são para poucos, logo, à grande massa, resta o pouco da leitura e o pouco da escrita.

Pêcheux (2014) salienta que, mesmo havendo a tentativa de controle de sentidos através dos Aparelhos Ideológicos de Estado por parte das classes dominantes, a classe não dominante resiste e luta por seu espaço. E como também aponta Tfouni (2004) os sujeitos não

[21] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AX0Yr_NX9i0>. Acesso em: 14 de set de 2021.

são letrados somente dentro do âmbito institucional. Isso também ocorre no dia-a-dia. Vejamos a conclusão da PS5:

Recorte 6:

> ***PS5)*** *Diante do exposto, é válido concluir que a cultura à sua maneira e ao seu modo, expressa-se de maneira diferente em níveis de esferas sociais cujo hábito cultural é mais ou menos desenvolvido em termos de uso formal das palavras e dos hábitos cotidianos. Esses hábitos cotidianos e uso de linguagem formal ou não formal, decorrem de um processo de aquisição do próprio indivíduo inserido no meio em que vive* (SD6).

Como mencionado acima, a SD6 encerra o texto apontando para o que estudiosos da AD entendem por formação discursiva, interdiscurso, posição sujeito e acesso ao arquivo. Quando o sujeito-aluno diz: "diferente em níveis de esferas sociais" ele indica a posição que o sujeito ocupa hierarquicamente na sociedade. Quando diz "habito cultural é mais ou menos desenvolvido em termos de uso formal das palavras" ele indicia a formação discursiva e o interdiscurso, resgatando dizeres e o que pode ser dito, dependendo da posição ocupada dentro de um contexto.

No final do parágrafo, o sujeito menciona o "processo de aquisição" da linguagem como responsável pelo desenvolvimento da maestria da linga materna, mas esse processo depende de vários fatores, como os já mencionados no parágrafo anterior, e também do acesso ao arquivo. O sujeito precisa ter acesso a determinados conteúdos para que "adquira" tal conhecimento sobre esse assunto. Retomando Morales da Silva e Pacífico (2013), esse acesso é lugar de disputa por poder. Quem detém a leitura, a escrita e, evidentemente o acesso a elas, exerce poder sobre quem não tem.

Com o exposto na PS5, as SDs 5 e 6 apontam para uma FD eugenista e, embora o sujeito-aluno não determine explicitamente seu posicionamento sobre a distinção entre a língua formal e a não formal, a coisificação das letras/cultura, quando é dito que "a cultura expressa-se" e não que é expressada. A cultura faz parte da ideologia e esta se manifesta para e por sujeitos.

Na PS6, diferente das anteriores, o sujeito menciona o termo amor e o coloca como não correspondido. Vejamos:

Recorte 7:

> ***PS6)*** *A primeira fala sobre o tanto que o cara ama a mulher que quando ela foi embora ele se sentio como se tudo para ele estivesse acabado tanto que ele fala que ele perdeu seu sorriso quando ela se foi e todas tem a ver com os sentimentos que mesmo no sofrimento eles gostam delas e estão disposto a tela de volta mesmo que ela tenha até o esfaqueado como diz a letra da musica do cantor Tierry que mostra que ele a ama mesmo ela o maltratando e o ferindo tem sentimentos por ela (SD7).*
> *E também como o ciumes pode ser uma coisa muito ruim e que atrapalha o relacionamento até pode causar a separação mesmo que ele a ame ela não aceita sentimentos do pobre homem ela tem sentimentos que talvés seja confuso não permite confiar no proprio companheiro, de serto forma todas elas tem algo em comum pois fala de amor e como ele acabou ou está perto de acabar (SD8).*

Na SD7, o sujeito-aluno menciona a relação das músicas com o amor, com sentimentos. Ressalta que "mesmo no sofrimento" o amor, o gostar permanece. A substituição do termo "Rita" pelo pronome "ela", indicia "a mulher". Nessa SD há uma relação de dependência emocional entre os sujeitos-personagens em que alguém está sofrendo e neste caso, são os rapazes. Aqui, é retomada a FD_{RA}, pois, associa-se ao amor o sofrimento causado por uma separação.

Como mencionado anteriormente, nenhuma das letras menciona diretamente a palavra "amor", mas deixa nas entrelinhas a possibilidade de serem associadas ao mesmo. Embora nenhuma PS anterior tenha indicado diretamente como na PS6, existem nas entrelinhas, indícios dessa associação.

Uma outra questão apontada na SD8 é a nocividade do ciúme. O quanto pode ser ruim e "atrapalhar" um relacionamento, causando uma separação. Além disso falou sobre términos, como "acabou ou está perto de acabar" em virtude dos acontecimentos ruins: chateação, desentendimentos, ciúme e agressão. Nesta PS6 o sujeito-aluno não associa à imagem de "Rita" à responsável pelo termo, nem diz que ela é ruim, mas em contrapartida considera o "ex" um "pobre homem", um coitado, que merece piedade. O fato de, na PS6, o sujeito-aluno colocar como amor as relações, indicia a FD_{RA}, que com a significação de relacionamentos conturbados com o amor romântico, transmite um efeito de naturalidade em relacionamentos abusivos.

Diante do exposto, podemos observar que apesar de a produção dos textos se tratar das mesmas músicas, os sujeitos-alunos falaram de questão distintas que remetem desde a FD tradicional-conservadora à FD religiosa. Várias FDs foram mobilizadas, mas a que esteve presente em quase todas as PSs foi a FD romântico-abusiva. Essa pode ter sido evocada em razão da condição de um dos sujeitos-alunos, que acabara de romper um relacionamento. Com

o termino recente, o sujeito em questão poderia ter compartilhado a informação com os demais participantes da pesquisa, o que pode ter influenciado a inclinação da análise para a FD_{RA}.

Contudo, ao mesmo tempo que os sujeitos-alunos falam sobre relacionamento nas PSs 1, 2, 3 e 6 nas PSs 4 e 5 são mobilizados outros aspectos como ritmo e cultura. Algumas expressam opiniões parafrásticas, que remetem à uma descrição, apesar de trazer elementos que podem ser considerados de autoria, outras utilizam de mecanismos, como o esquecimento um e a ressignificação, que apresentam autoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar sobre o sujeito-leitor e letras de músicas como dispositivo da assunção da autoria, partiu de uma inquietação proveniente do contato que tive com a análise de discurso francesa no Grupo de Investigação sobre Práticas Letradas, Narrativas e Discurso – GRINPRALED, em consonância com minha posição sujeito entremeio ao campo da arte, do qual me considero atuante, mais especificamente no âmbito da música.

Sobre o grau de ensino em questão, a saber ensino médio, como os sujeitos eram discentes do ensino público e de instituições que atende uma ampla camada socioeconômica, muitos dos discentes tiveram dificuldades ao produzir o texto alegando medo de errar e não ter um bom desempenho na matéria em questão, que seria Língua Portuguesa. Por esta razão, vimos por bem não foi cobrada uma estrutura de um texto acadêmico, como é num processo seletivo, por exemplo.

Como para a AD a ausência/o silêncio também diz algo, é uma tomada de posição e isso pode demarcar o lugar, ou não, de autoria, o sujeito-aluno que escreveu um texto delimitando início, meio e fim e trouxe alguns outros elementos que indiciou a ilusão de produção de um dizer indica resquícios de autoria e assume o lugar de sujeito-leitor. Já o sujeito-aluno que não apresentou um começo, um desenvolvimento, nem uma conclusão inscreve-se na fôrma-sujeito.

Analisar a pesquisa com o aporte teórico-metodológico da AD permitiu que, enquanto analista e sujeito-atuante do meio, observasse alguns detalhes sobre discursos recorrentes no meio musical que antes passavam despercebidos, como é o caso da rotulação de gêneros musicais como bom/autorizado ou ruim/interditado. A música “A Rita”, por vezes, foi tachada de “chata”, “desculpe o auê” foi classificada como “boa” e “Rita” como “muito boa”. Essa interpretação primária nos permite também ver a aproximação que os gêneros musicais em questão têm com os sujeitos-alunos.

Não é comum, para eles, ouvir Chico Buarque ou mesmo Rita Lee. No entanto, Rita Lee ainda se aproxima um pouco do cotidiano deles. Acessos de ciúme e “auê” não causam estranhamento aos ouvidos deles, já os versos, a levada/ritmo de “A Rita”, sim. Eles não estão acostumados a esse tipo de gênero musical, pois, não tem acesso a ele. Isso nos remete à influência da indústria cultural, que separa os grupos aos quais os gêneros musicais são destinados.

Dialogar com os conceitos como indústria cultural e discurso para explicar a posição ocupada a respeito de alguns dizeres sobre músicas e sua produção foi um acerto, visto que, para o sujeito-comum, algumas coisas são apresentadas como dadas e imutáveis. Não fica clara a separação em nichos/públicos/consumidores. Há uma construção, promovida pela FD capitalista em que alguns produtos, no caso desta pesquisa: as músicas, só devem ser consumidas por alguns sujeitos, o que também demarca uma atribuição de limite de até onde o sujeito pode ocupar.

Em se tratando da escola/instituição/Educação, é delicado apontar tropeços. São muitos sujeitos (Ir)responsáveis por geri-la. Em tempo, salientamos que, talvez, o maior dos tropeços seja a manutenção de um sistema que, cada vez mais, coloca o sujeito-comum à margem, dependente de uma permissão até mesmo para interpretar de maneira A ou não, que é o caso de uma produção textual.

Sobre isso, face à posição da escola apresentada pelos autores Tfouni (2005), Pacífico (2007), Patto (2007) e Pereira (2020) de reproduzir um modelo de ensino tecnicista, que limita o desenvolvimento do sujeito-aluno ao de um mero repetidor das formações discursivas dominantes e sustentar o discurso pedagógico que tenta controlar os sentidos, e que infelizmente se mostra muito atual, busquei formas de fuga deste controle que possam vir a ser utilizadas para a promoção da autoria e argumentação a partir de letras de músicas de modo que pudessem possibilitar o pensamento crítico e reflexivos nos sujeitos-alunos.

Embora o cenário educacional brasileiro atual seja muito melhor que o do século passado em relação à liberdade do professor em sala de aula, nota-se que, muitos deles são docentes há mais de três décadas, em que muitos são aposentados e estão atuando. Oriundos de uma outra perspectiva educativa diferente e que, principalmente, falam outra linguagem, que não a dos sujeitos-alunos. Eis aqui um problema, pois, esse afastamento promove o não reconhecimento do outro, do sujeito-professor, como alguém próximo, ou para se aproximar.

É importante dizer que, por se tratar de sujeitos-alunos que estão e concluíram o ensino médio, devemos lembrar que sua educação básica pode não ter sido proveniente da mesma instituição, o que demonstra que pode haver aí evidências de perspectivas didáticas diferentes. Alguns dos sujeitos-alunos estudaram em escolas particulares, outros em escolas públicas. Infelizmente há diferença entre um ensino e outro.

Como podemos ver até agora, no processo de análise, alguns desses sujeitos não assumem a posição de autoria e lembram o que Tfouni (2005) e Pacífico (2007) apontam como “escrever ou dizer o que o outro espera que seja dito”. Essa expectativa reverbera o

ensino tecnicista que vem sendo abordado na educação básica brasileira, em que o sujeito-aluno precisa responder atividades com respostas específicas, não lhe sendo permitida, então, a assunção da autoria e quando o sujeito a faz, há o risco de ter sua questão avaliada como "errada" e assim, seja rejeitada. Como as escolas precisam atribuir "nota" e essa "nota" pode determinar se o sujeito-aluno passa de ano ou não, este não se sente autorizado a responder algo diferente do que está no módulo, no livro didático, lembrando que muitos docentes cobram uma resposta no máximo parafrástica, quando não exige idêntica, ao que está no módulo.

Isso também aponta e reforça o que Tfouni (2005) e Pacífico (2007) já discorrem em seus estudos: que a escola não tem promovido a autoria, na verdade, tem preparado seus alunos para o ENEM e o vestibular, com respostas pré-definidas, quando é feito. A realidade o ensino público para a massa é preparar, em tese, para o trabalho. Para exercer uma função operária, que não exige profundidade em leitura, interpretação e argumentação. Sobre isso, os discursos que enfatizam a formação técnica têm ganhado grandes proporções.

Sobre o interdiscurso, o acesso a zonas de sentidos, sempre é resgatado seja no momento de produção das letras de músicas, seja na interpretação feita por ouvintes. A diferença que há está na tomada de decisão dos sujeitos, que podem estar inscritos na mesma FD, mas utilizam dizeres, um conjunto de discursos possíveis que se estabelece pela posição ocupada num determinado momento.

Em termos gerais a pesquisa apresenta que a música é um excelente meio de promoção da interpretação, principalmente quando atrelada ao cotidiano dos sujeitos. Os sujeitos-alunos gostam de música e essa serve para outros fins, além do interpretativo: ajuda em atividades motoras, lúdicas, etc. O que falta para que esses sujeitos ousem, é perder o medo de errar e o desejo de fazer o que se espera que façam, coisa que é instaurada pelo discurso pedagógico, que também é entendido como discurso autoritário. Nestes termos, a obediência é nociva para a autoria.

Essa produção de discursos que autorizam ou interditam os dizeres dos sujeitos-alunos é o que se mostra como maior desafio para a valoração da autoria dentro de instituições de ensino – e consequentemente fora dela. Deste modo, a música pode contribuir em conjunto com outros campos de estudos. Embora haja disposição para o trabalho aliado à outras disciplinas, certamente haveria um impacto maior em disciplinas como História, Filosofia, Sociologia e Literatura, pois, estas permitem leitura, interpretação e, consequentemente, autoria e argumentação.

Sobre a exploração de recursos culturais por parte da indústria cultural, existe um interesse econômico. A produção de conteúdo musical é diferenciada para os públicos porque há consumo/ouvinte e, talvez antes disso, haja a tentativa de manter a separação, a não mistura. Isso retoma a teoria Eugenista e o estabelecimento do que podemos chamar de "elite intelectual" – quem tem acesso a literaturas clássicas, músicas eruditas e tem alto grau de escolaridade, atrelado ao alto grau de letramento. Se a massa tiver acesso de forma proveitosa, com promoção a textos e músicas de compositores como Chico Buarque, que nos provoca, nos envia para outras realidades, teríamos uma sociedade "chata", atenta, que faz análises comprometidas, por assim dizer, sobre a atuação política-parlamentar nacional ou debates com seriedade sobre a distribuição de renda.

Em vários momentos os sujeitos-alunos utilizaram métodos descritivos para escrever o texto que desejasse. Mesmo livre de exigências acadêmicas, tanto que, na análise, os erros ortográficos e gráficos só foram mencionados para também demarcar a posição sujeito que o texto indicia, os discentes se mantiveram presos em modelos tradicionais de escrita. Embora um ou outro evocasse a ilusão de autoria com o uso de verbos e pronomes pessoais na primeira pessoa, isso ocorria em fragmentos do texto, em pequenos trechos.

Essa dependência reflete um medo em produzir e, mais especificamente, escrever. Deste modo, o interdiscurso é mobilizado atrelado ao modelo de ensino tradicional, em que o discente (sujeito-aluno) é interpelado pelo discurso pedagógico (leia-se discurso autoritário) e moldado por uma fôrma-sujeito. Neste momento, o sujeito é castrado, impedido, interditado.

Acreditamos que a Educação, no século XXI, tem potencial para alcançar de forma construtiva os sujeitos-alunos. E pensando nesses sujeitos, cabe lembrar suas posições na hierarquia social-econômica. Muitos não se enxergam enquanto, sujeitos-comuns, não entendem a importância de estudar, ler, escrever, para que tenham a possibilidade de ascensão social, mesmo que remota. Esse desentendimento se agravou com o período de aulas remotas em virtude da pandemia de 2020.

Alguns dos participantes da pesquisa mencionaram, durante o diálogo de encerramento da pesquisa, que as atividades, trabalhos e avaliações eram feitas pela *internet* e que um dos sujeitos-alunos ficava responsável por encontrar as respostas e compartilhar com os demais colegas. Isso se estendeu durante boa parte do ano de 2021. Ao final, com o retorno parcial das aulas e a retomada dos conteúdos, muitos desses sujeitos-alunos sequer sabiam do que se tratava. Estavam "perdidos".

De algum modo, isso afetou a produção dos textos sobre as canções, pois, a dependência de alguém para compartilhar respostas parafrásticas levou muitos perguntarem se as músicas se tratavam de fim de um relacionamento, buscando a autorização para escrever sobre esse determinado ponto. Os discentes não se sentiam seguros para escrever um texto livre, numa estrutura do próprio agrado. Dentro da sala de aula, foi possível ver em seus rostos a insegurança quando escreviam as palavras no papel, coisa que já não faziam há um tempo.

Foi com esse cenário que lidamos. Pessoas que já vinham de um processo de ensino fragilizado, que se agravou com a pandemia, com receio do que escrever e como escrever sobre algo que para outros era "óbvio". Com pouca produção textual autoral, pois, estavam habituados a recorrer à *internet*, para obter respostas prontas, alguns se sentiram encurralados, acuados. Consideramos o momento oportuno para provocar nesses sujeitos-alunos uma reflexão introdutória sobre como o não acesso e consequentemente a não prática da leitura causa um não saber intencional nos sujeitos em geral que compromete a produção/escrita de um texto autoral.

E nós, enquanto sujeitos-professores, além de cobrar melhorias estruturais nas instituições em que atuamos, não podemos esquecer das condições de permanência de nossos alunos. Precisamos nos comprometer ainda mais com a produção de reflexibilidade-crítica ao ponto que esses não esperem nossa autorização quando necessário tomar uma atitude. A responsabilidade deve ser mutua entre instituição-professor-aluno e no percurso, reivindicar melhorias sem esquecer de nossos alunos.

Diante do proposto, consideramos que a utilização de letras de músicas em salas de aula, de modo a promover a reflexão crítica dos sujeitos-alunos é possível desde que haja um percurso que possibilite ao sujeito a assunção de uma posição discursiva que favoreça isso. Ou seja, se os sujeitos que ocupam uma posição de poder dentro da hierarquia institucional (professor, coordenador pedagógico, etc.) assumirem o papel de Pai autoritário, que regula e interdita os discentes, esses continuarão inseguros e com medo de produzir, mas, se atuarem contrária a essa posição, em uma que propicie a autoria, o sujeito-aluno conseguirá, mesmo que de modo singular, desenvolver a argumentação e assim um pensamento reflexivo.

REFERÊNCIA

ALMEIDA, Thaís Dias. **Interdiscursividade, oralidade e escrita em músicas contemporâneas.** 2019. 44 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Itapetinga, 2019.

ALMEIDA, Thaís Dias. **O Universo Musical do Funk em Discurso**: deslocamentos de sentidos no cotidiano da internet. In: **Discurso, Cultura e Mídia**: pesquisas em rede - Volume 4 / Organizadoras: FLORES, G., et al. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 151- 166.

ADORNO, Theodor W. **Theodor W. Adorno:** Textos escolhidos**.** Tradução de ZejkoLoparic et al. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991 (Coleção Os Pensadores, 16).

BARDI, Lina Bo. Cultura e Não-Cultura. In: BASUALDO, Carlos. *Tropicália*: uma revolução na cultura brasileira. São Paulo: Cosac Naify, 2007. p. 210-212.

BARROS, Maria Irenilce Rodrigues. **Os Sujeitos Discursivos nas Canções de Chico Buarque nos Períodos Ditatoral e Democrático.** Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em linguística da Universidade Federal de Uberlância – UFU. 2017

BNCC, Base Nacional Comum Curricular. In: BNCC para o Ensino Médio. 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio >. Acesso em: 30 de junho de 2021.

BRASIL. Constituição Federal de 16 de julho de 1934. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 05 de julho de 2021

BRASIL. Dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico. **Decreto nº 24.794**, de 14 de julho de 1934. Disponível em: < https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24794-14-julho-1934-515847-publicacaooriginal-1-pe.html >. Acesso em: 05 de julho de 2021.

BRASIL. Constituição Federal de 10 de novembro de 1937. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 05 de julho de 2021

BRASIL. Capítulo III, Da educação, da cultura e do desporto. Seção I, da educação. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> acesso em: 06 de agosto de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases 9.394**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BUARQUE, Chico. **A Rita**. São Paulo. Chico Buarque – Tema [1965]. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=JyrEuvJK58k >. Acesso em: 08 de agosto de 2020.

BUZINA DO CHACRINHA. **Memoria Globo**. Programa de calouros televisivo apresentado aos domingos de 1967 a 1970. *Rede Globo*. Disponível em: < https://memoriaglobo.globo.com/entretenimento/auditorio-e-variedades/buzina-do-chacrinha/ > Acesso em: 02 de julho de 2021.

CAMPOS, Augusto; GIL, Gilberto; *et al.* **Música, Pesquisa e Audácia** – O tropicalismo se define pelo debate. In: BASUALDO, Carlos. *Tropicália*: uma revolução na cultura brasileira. São Paulo: Cosac Naify, 2007. p. 242-244.

DUNN, Christopher. **Tropicália**: modernidade, alegria e contracultura. In: BASUALDO, Carlos. *Tropicália*: uma revolução na cultura brasileira. São Paulo: Cosac Naify, 2007. p. 59-80.

FONTERRADA, M. T. O. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2 ed. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HISTÓRIA DE FÉ FÉ**. Irmandade** - Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=dySiWyxqMs4 >. Acesso em: 29 de junho de 2021.

LACAN, Jacques**. Escritos.** São Paulo: Perspectiva, 1978.

LEE, Rita. **Desculpe o Auê**. São Paulo. Rita Lee [1983] Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=oE5876QTjTM >. Acesso em: 08 de agosto de 2020.

MASIERO, André Luís. **A Psicologia racial no Brasil (1918-1929)**. Estudos de Psicologia 2005, 10(2), 199-206.

MARIZ, Vasco. **História da música no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

MARQUES, Natascha; VICENTE, Marcos. *Auto Bahn*. Disponível em: < http://www.autobahn.com.br/lembrancas/toca_discos.html >. Acesso em: 05 de julho de 2021.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach.** 1845. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/tme_13.pdf >. Acesso em: 13 de maio de 2020.

MONARCHA, Carlos. **Introducção ao estudo da Escola Nova**. Revista Brasileira de Educação [online]. 2000, n. 14 [Acessado 7 julho 2021], pp. 170-176. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/7DTgfnhHScsNznd6BCJBYqJ/?lang=pt&format=html#>. Epub 20 Dez 2012. Acesso em: 04 de julho de 2021.

MORALES DA SILVA, M., PACÍFICO, S. **Movimento interpretativo**: o tecer da teia literária, entre arquivo e memória Revista Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.3, n.8, mai./ago., 2013, p.139-154.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** 4ª.ed. Campinas/SP: Pontes. 1987.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura.** 6ª.ed. Campinas/SP: Cortez. 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: Princípios & Procedimentos. Pontes, Campinas, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação:** autoria, leituras e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Pontes, 2007.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano, Leitura e Autoria no Ensino Fundamental. In: **Travessias Em Discurso**: a língua na história. São Carlos: Pedro & João, Editores, 2017. p. 119-139.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano. **Argumentação e autoria nas redações de Universitários:** Discurso e silêncio. Curitiba: Appris, Coleção linguagem. 2012.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano; ROMÃO, Lucília Maria Sousa. **Da cartilha ao email e à peça publicitária**: os portadores de texto marcando a inclusão/exclusão do sujeito na escrita. Linguagem em (Dis)curso, v. 7, p. 313-325, 2007.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Família Pobre e a Escola Pública:** Anotações sobre um desencontro. Psicologia USP. São Paulo. 3(1/2), p. 107-121, 1992.

PATTO, Maria Helena Souza. **"Escolas cheias, cadeias vazias" Nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro**. São Paulo. Estudos Avançados 21 (61), p. 243-266, 2007.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio/ Michel Pêcheux; tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. – 5ª ed. – campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre. **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 2007, p. 49-57.

PÊCHEUX Michel**.** Análise automática do discurso (AAD-69). In: Gadet F, Hak T, organizadores**. Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2a ed. Campinas (SP): Ed Unicamp; 1993. p.61-105.

PEREIRA, A. C. **Letramento e reificação da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 2011.

PEREIRA, A. C. **Mito e autoria nas práticas letradas.** 2009. 332f. Tese (Doutorado em Psicologia). – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009

PEREIRA, Anderson Carvalho. **Psicologia, eugenia e o cotidiano da educação infantil na imprensa (1893-1917).** Psic. da Ed., São Paulo, v.50, 2020, pp. 9-17.

PESSANHA, Eurize C.; BRITO, Silvia Helena A. **Ensino secundário ou educação secundária?** Controvérsias e singularidades na escrita de sua história. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande, MS, n. 38, p. 237-250, jul./dez. 2014.

RIBEIRO, A. P., BATISTA, D. P. Argumentação no Ensino Fundamental e Médio: uma perspectiva discursiva. In: **Travessias Em Discurso**: a língua na história**.** Org. São Carlos: Pedro & João, Editores, 2017. p. 101-117.

SANTI, Pedro. A passagem da idade média ao renascimento. In: **A construção do eu na modernidade**. Ribeirão Preto. 2005, p. 14-35.

TIERRY. **Rita**. *YouTube* [2020]. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=hAWym7xiw0k >. Acesso em: 14 de novembro de 2020.

TFOUNI, Leda. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2004.

TFOUNI, Leda. V. **Letramento e autoria**: uma proposta para contornar a dicotomia oral/escrito. Revista da ANPOLL, Campinas, n. 18, p. 127-141, 2005.

TFOUNI, Leda. V. Autoria e contenção da deriva. In: TFOUNI, L. V. (Org.). **Múltiplas faces da autoria**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2008. p. 141-152.

TFOUNI, Leda V., ASSOLINI, Filomena E. P., PEREIRA, Anderson C. **Letramento**: é possível uma escrita despida da oralidade?. Pro-Posições, Campinas, SP. v. 30, 2019.

TURCI, Valéria Fernandes. PACÍFICO, Soraya Maria Romano**. Da ponta do lápis às redes sociais:** argumentação e autoria em discurso. Revista Iluminart, IFSP. nº 18. 2020, p. 66-82.

VILLA-LOBOS, Heitor. Educação musical. In: Presença de Villa-Lobos. Coleção Educadores MEC. SANTOS, Marco A. C. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos. 1991, p. 65-115.

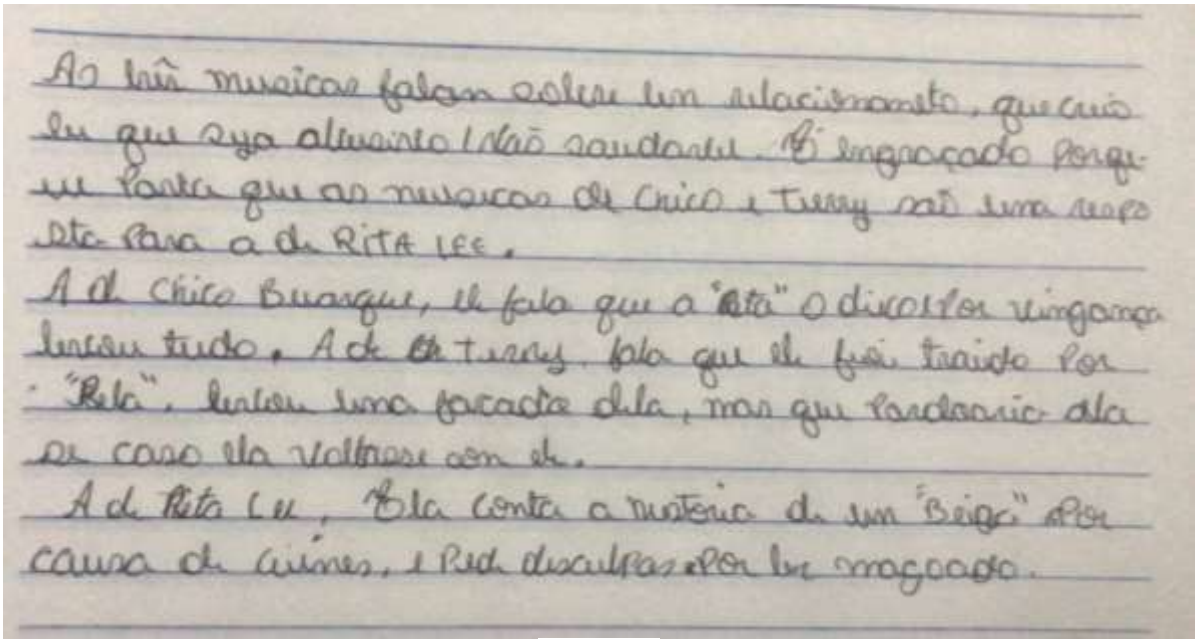
WISNIK, José Miguel.**O Som e o Sentido**: uma outra história das músicas. São Paulo, SP. Companhia de Letras. 1989.

ZOTTI, Solange Aparecida. **O Ensino Secundário no Império Brasileiro:** considerações sobre a função social e o currículo do Colégio D. Pedro II. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.18, p. 29 - 44, jun. 2005.

ZOTTI, Solange Aparecida. **SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO**: dos Jesuítas aos anos de 1980. Campinas, SP; Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004

ANEXO A – Textos elaborados por sujeitos-alunos

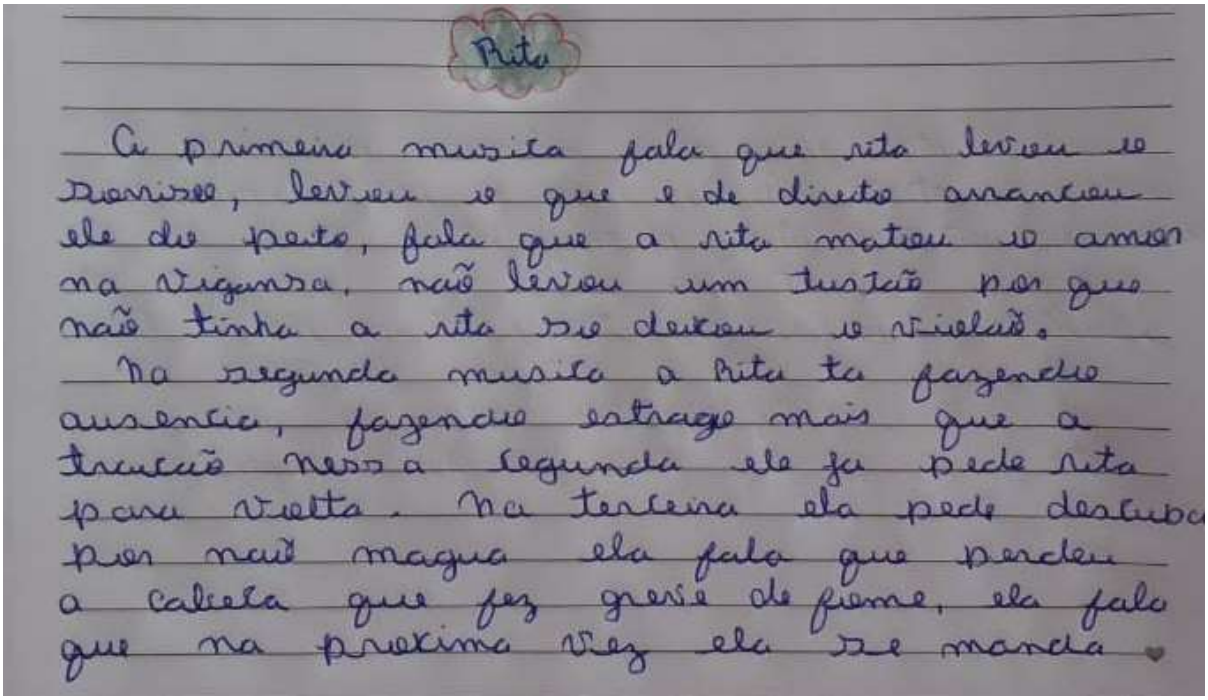
PS1



As três musicas falam sobre um relacionamento, que não
deu que seja alguém não sandade. É engraçado porque
se parta que as musicas de Chico e Terry são uma resposta para a da RITA LEE.
A de Chico Buarque, ele fala que a "Rita" o discartou vingança
levou tudo. A de Terry, fala que ele foi traido por
"Rita", levou uma facada dela, mas que perdoou ela
se caso ela voltasse com ele.
A de Rita Lee, Ela conta a historia de um "Beijo" por
causa de ciúmes, e pede desculpas por ter magoado.

Imagem 01

PS2

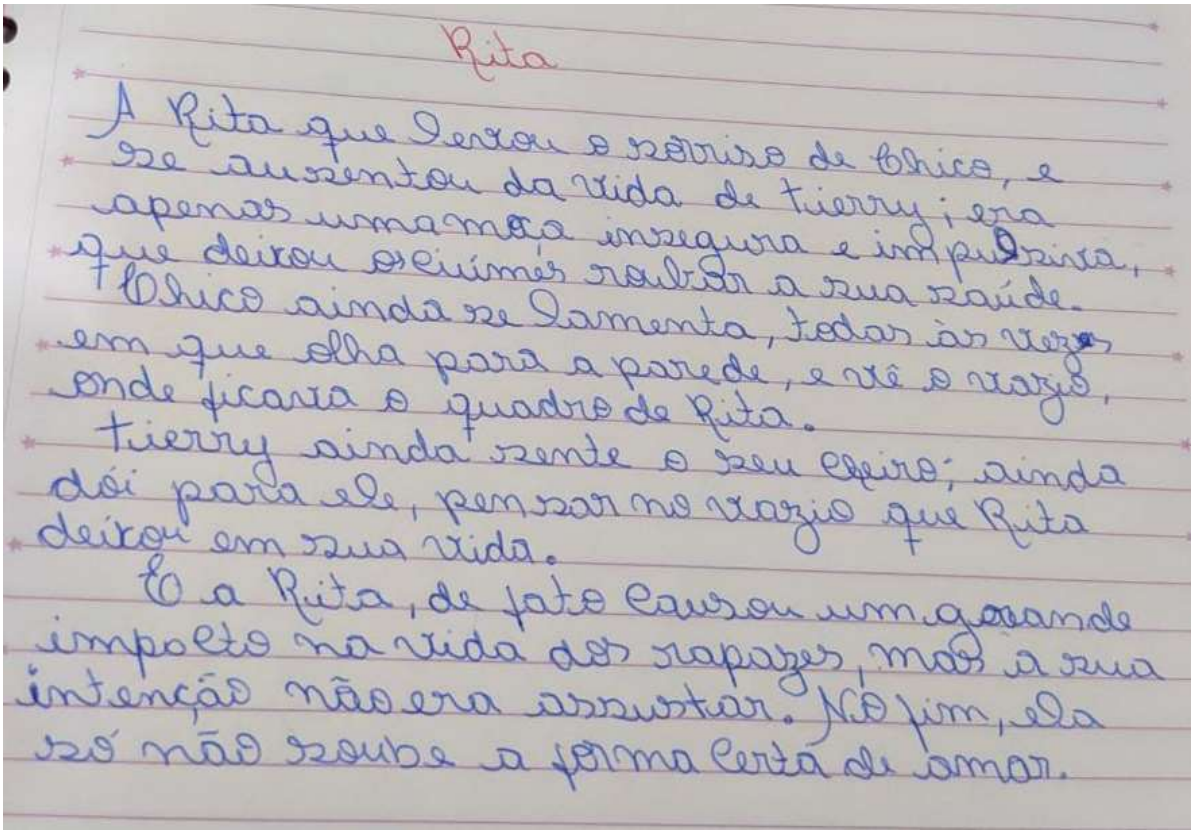


Rita

A primeira musica fala que rita levou o
sorriso, levou o que e de direto arrancou
ele do peito, fala que a rita matou o amor
na vingança, não levou um tustão por que
não tinha a rita se deixou o violão.
Na segunda musica a Rita ta fazendo
ausencia, fazendo estrago mais que a
traição nessa segunda ele ja pede rita
para volta. Na terceira ela pede desculpa
por não magua ela fala que perdeu
a calcela que fez gerse de fiome, ela fala
que na proxima vez ela se manda

Imagem 02

PS3

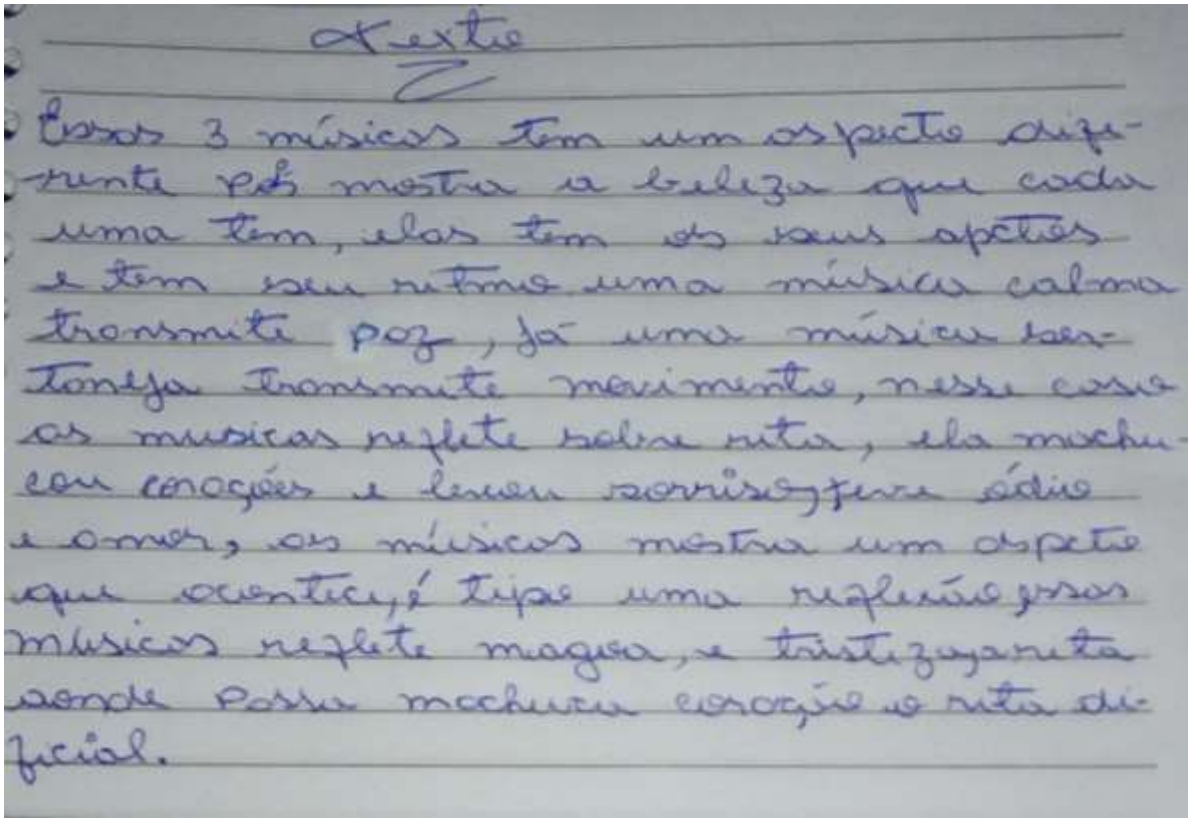


Rita

A Rita que levou o sorriso de Chico, e se ausentou da vida de Tierry; era apenas uma moça insegura e impulsiva, que deixou o ciúmes roubar a sua saúde.
Chico ainda se lamenta, todas as vezes em que olha para a parede, e vê o vazio, onde ficara o quadro de Rita.
Tierry ainda sente o seu cheiro; ainda dói para ele, pensar no vazio que Rita deixou em sua vida.
E a Rita, de fato causou um grande impacto na vida dos rapazes, mas a sua intenção não era assustar. No fim, ela só não soube a forma certa de amar.

Imagem 03

PS4



Texto

Essas 3 músicas tem um aspecto diferente pois mostra a beleza que cada uma tem, elas tem os seus aspectos e tem seu ritmo uma música calma transmite paz, já uma música sertaneja transmite movimento, nesse caso as musicas reflete sobre ruta, ela machucou corações e levou sorrisos, fez ódio e amor, as músicas mostra um aspecto que acentuou, é tipo uma reflexão, essas músicas reflete magoa, e tristeza, a ruta onde passa machuca coração e ruta difícil.

Imagem 04

Apaixonou pela salsa a tanto que a cora ama a mulher que quando
ela vai embora ele se sentiu como se tudo para ele estivesse acabado
tanto que ele pela que ele perdeu o seu sorriso quando ela se foi e to
dos tem a ver com o sentimento que mesmo no sofrimento ele gosta
dela e estão disposto a tela de volta mesmo que ela tenha até o apo
quando como diz a letra da musica do cantor Turry que mesmo
que ele a ama mesmo ela o maltratando e o jerindo ele tem sentimen
to por ela

E também como o ciúme pode ser uma coisa muito ruim
e que atrapalha o relacionamento até pode causar a separação mas
que ele a ama ela não acredita no sentimento de pelo homem
ela tem o sentimento que talvés seja impuro e não permite arriscar no
proprio compromisso, de esta forma todos eles tem algo em comum
pois pela de amor e como dizem vou está junto dia a dia.

Imagem 05

ANEXO B – Textos de sujeitos-alunos em formato de PDF

Posição-sujeito E - A relação entre a cultura "popular" e a cultura "culta": dois cenários que se encontram na contemporaneidade.

Na sociedade contemporânea é possível ratificar os resquícios um tanto equivocados de impositivos efetuados e difundidos nas esferas sociais; originados por uma predominância de regras estruturadas e estabelecidas por uma elite intelectual- que consolidou um aparato sancionador avaliativo- gerando desse modo; uma verdadeira segregação cultural e classicista; que catalogou em forma de critérios o que seria ou não um estilo de caráter cultural, no sentido de ser ou não um indivíduo culto.

Mediantes as três musicas apresentadas -a saber: Rita, de Tierry, A Rita, de Chico Buarque e Desculpe o auê, de Rita Lee- sendo estas objetos de observação da realidade; a partir de um contexto de quem a compôs. Ambas as obras musicais evidenciam o nome Rita, exceto a música desculpe o auê, contudo, a música em questão é da cantora Rita Lee, além disso, o contexto dessa última música mencionada retrata uma confusão (auê) e isso está presente nas outras duas obras musicais: do Chico Buarque e também do Tierry.

É perceptível e visível que ambas as letras retratam um cenário de auê, cuja personagem principal é denominada Rita, exceto a música auê que não traz um nome específico como personagem da composição musical; contudo, subtende-se que é Rita, uma vez que a compositora carrega tal nome, cada uma a seu modo peculiar. Tal composição traz elementos de uma linguagem diferenciada entre ambos os compositores, favorecendo uma exposição de contextualidade e de realidade.

Diante do exposto, é válido concluir que a cultura à sua maneira e ao seu modo, expressa-se de maneira diferente em níveis de esferas sociais cujo hábito cultural é mais ou menos desenvolvido em termos de uso formal das palavras e dos hábitos cotidianos. Esses hábitos cotidianos e uso de linguagem formal ou não formal, decorrem de um processo de aquisição do próprio indivíduo inserido no meio em que vive.