



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

KEITY CASSIANA SECO BRUNING

**A SEMIÓTICA E O ENSINO DA CANÇÃO:
UMA EXPERIÊNCIA RUMO AO MULTILETRAMENTO**

Londrina
2012

KEITY CASSIANA SECO BRUNING

**A SEMIÓTICA E O ENSINO DA CANÇÃO:
UMA EXPERIÊNCIA RUMO AO MULTILETRAMENTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Loredana Limoli.

Londrina
2012

KEITY CASSIANA SECO BRUNING

**A SEMIÓTICA E O ENSINO DA CANÇÃO:
UMA EXPERIÊNCIA RUMO AO MULTILETRAMENTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Loredana Limoli
UEL – Londrina – PR

Prof^º. Dr^º. José Américo Bezerra Saraiva
UFC – Ceará – AL

Prof^º. Dr^º. Jean Cristtus Portela
UNESP – Bauru – S.P.

Prof^ª. Dr^ª. Alba Maria Perfeito
UEL – Londrina – PR

Prof^ª. Dr^ª. Elvira Lopes Nascimento
UEL – Londrina – PR

Londrina, 28 de março de 2012.

Ao meu esposo João Luís
e aos meus filhos João Marcos
e Luís Felipe, gerado no decorrer deste estudo,
com amor.

AGRADECIMENTOS

Ao Pai Eterno, pela constante presença;

À professora Lore, pela instrução e exemplo;

À minha família, pelo amor e incentivo;

Aos professores do curso, pelo conhecimento compartilhado;

Aos colegas de caminhada, pelo apoio e diálogo;

Às amigas professoras, sujeitos da pesquisa, pela participação e
colaboração.

“...estou pensando
no mistério das letras de música
tão frágeis quando escritas
tão fortes quando cantadas...”

Campos

BRUNING, Keity Cassiana Seco. **A semiótica e o ensino da canção**: uma experiência rumo ao multiletramento. 2012. 259f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RESUMO

O objetivo geral desse estudo é discutir e repensar as práticas de multiletramento, voltadas ao ensino de textos multimodais. Busca-se fomentar, concomitantemente, o desenvolvimento de métodos que viabilizem a leitura e a produção crítica e criativa dos textos multimidiáticos: veiculadores sutis de valores e verdades homogeneizadoras. Como a canção é tanto um texto sincrético quanto midiático, torna-se um representante adequado para o trabalho de multiletramento no âmbito escolar. Dentro desse contexto, a pesquisa aborda a canção sob dois enfoques: inicialmente como objeto de estudo, investigada a partir de um olhar intersemiótico (relação entre os sentidos verbais e melódicos), posteriormente, como objeto de ensino, mediada ao professor do ensino básico por meio de uma formação continuada. A metodologia de pesquisa utilizada para desvelar os sentidos das canções e avaliar o processo de didatização da canção é a *descritivo-analítica*, respaldada pela semiótica greimasiana e pela semiótica da canção de Luiz Tatit. A teoria semiótica descreve, num primeiro momento, os sentidos universais e imutáveis presentes no interior textual, para, num segundo momento, observar os significados da materialidade discursiva, advindos do contexto socio-histórico (sentidos textuais oriundos do momento enunciativo). Já a semiótica da canção se interessa pelo descortinamento dos significados projetados pela junção do plano de expressão verbal com o plano de expressão melódico. A experiência pedagógica, de caráter etnográfico, foi realizada com duas professoras de Língua Portuguesa da rede pública. O diagnóstico, elaborado após a interpretação reflexiva dos documentos produzidos pelos sujeitos e pelas interações emergentes do período de formação docente, aponta desafios e possíveis caminhos a serem trilhados, rumo a uma pedagogia sensível-inteligível da canção. A intervenção didática tem como meta a construção dialógica do conhecimento teórico, aplicado à prática social.

Palavras-chave: Semiótica. Canção. Formação de professores.

BRUNING, Keity Cassiana Seco. **The semiotic and song teaching**: an experience leading to multiliteracy. 2012. 259f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

ABSTRACT

In spite of all the current challenges, guidances of all human spheres, since we live at a time of infinite and continuous modifications, that occur from economical and political (globalization) infrastructure and pass by sociocultural structures like arts, religion, science, conventions and go to education, it is believed to be a promising moment to create and implant new techniques and pedagogical materials, that permit to become didactic some mediatic texts such as soap operas, songs, video clips including others. For that reason, the main objective of this study is to discuss and think about teaching-learning processes focused on verbal and non verbal texts, but mainly the syncretic texts. It is also aimed to encourage, concomitantly, the development of new methods that focus on critical reading and creative production of senses of these mediatic constructs, subtle transmitters of homogenous values and truths. Inside this context, the hybrid text called song (lyric and melody) was the chosen *corpus* to realize a semiotic analysis, which is transformed, along this investigation, into a proposal of a continuous formation, directed to elementary school teachers. The song can be considered both a syncretic and mediatic text, being a proper representative to work multiliteracy, due to the lack of pedagogical approaches directed to this gender. The main method used in this study is the analytical descriptive and qualitative method, carried through Greimasian semiotic and musical semiotic by Luiz Tatit. That theory describes, at first, universal and immutable realities, implied to the text, and later, to observe senses of the discursive materiality that has occurred from the historical context (text senses coming from the enunciative moment). The previous approach concerns with the meanings projected by make the plans of existent expressions: image, sound and word. At the end, it is presented a report which contains an evaluative description of a course about song analysis, offered to two elementary and high school teachers. It is suggested too, a teaching unit direct to didactization of song through semiotic and musical semiotic, focused on fifth grade of elementary school. This project was created the reflexive interpretation of all teacher formation process and interactions emerged during this period, the diagnostic points to the challenges faced by the individuals that try to mediate the songs in their classrooms. That is a possibility of didactical intervention and has as an objective the dialogical construction of theoretical knowledge applied to the social practice of the student.

Key-words: Semiotic. Song. Teacher formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Algirdas Julien Greimas	23
Figura 2 – <i>Criança morta</i> de Portinari	46
Figura 3 – Cenas do videoclipe <i>História de um mamute</i>	97
Figura 4 – Brincando de roda.....	217
Figura 5 – A pauta musical	221
Figura 6 – As notas musicais	221
Figura 7 – A pauta em forma de arco-íris	222
Figura 8 – A árvore com os subgrupos da canção	224
Figura 9 – Imagem de um coração.....	228
Figura 10 – Caetano Veloso	228
Figura 11 – Sandra de Sá.....	229
Figura 12 – Imagem de pessoas dançando	230
Figura 13 – Imagem de um anel	231
Figura 14 – Heitor Villa Lobos.....	234

LISTA DE PARTITURAS

Partitura 1 – Chega de saudade.....	72
Partitura 2 – Você é linda	81
Partitura 3 – História de um mamute	101
Partitura 4 – A praça	114
Partitura 5 – Dormi na praça.....	125
Partitura 6 – Ciranda cirandinha	218
Partitura 7 – O anel	231
Partitura 8 – Serenô	239

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparativo entre as canções <i>A praça</i> e <i>Dormi na praça</i>	128
Quadro 2 – Grade curricular do curso de Letras da UEL.....	153
Quadro 3 – Grade curricular do curso de Letras da UEPG.....	154
Quadro 4 – Grade curricular do curso de Letras da UNIOESTE.....	156
Quadro 5 – Grade curricular do curso de Letras da Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus Cornélio Procopio	157
Quadro 6 – Grade curricular do curso de Letras da UEM	158
Quadro 7 – Grade curricular do cursosde Letras da UNICENTRO.....	159
Quadro 8 – Entrevista impressa feita com 10 professores de LP	162
Quadro 9 – Entrevista impressa feita com uma professora de LP	165
Quadro 10 – Tópicos das cinco etapas da pedagogia histórico-crítica.....	177
Quadro 11 – Plano de trabalho docente inicial, elaborado pela professora P1.....	178
Quadro 12 – Ementa do curso de formação docente	188
Quadro 13 – Esboço do plano de trabalho docente.....	199
Quadro 14 – Primeiro plano de trabalho docente, elaborado pelo sujeito P1 após as aulas de formação	201
Quadro 15 – Plano de trabalho docente final, elaborado pelo sujeito P1 em parceria com a professora formadora.....	206
Quadro 16 – Plano de aula elaborado pelo sujeito P2	211
Quadro 17 – Sequência de ensino da canção	217
Quadro 18 – Avaliação formal impressa realizada pelo sujeito P1	252
Quadro 19 – Avaliação formal impressa realizada pelo sujeito P2	253

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL	Análise Linguística
CELLIP	Centro de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LD	Livro Didático
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
MPB	Música Popular Brasileira
OCNEMs	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PR	Paraná
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED	Secretaria de Educação do Estado do Paraná
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO	19
1.1 A ORIGEM DA SEMIÓTICA.....	19
1.2 A SEMIÓTICA GREIMASIANA	23
1.2.1 O Percurso Gerativo de Sentido	25
1.2.2 O Desdobramento Teórico da Semiótica.....	42
1.3 AS LINGUAGENS VERBAIS E NÃO-VERBAIS.....	43
1.3.1 A Constituição do Texto Sincrético	48
1.3.2 O Simbolismo e o Semissimbolismo.....	52
1.4 A DEFINIÇÃO DE CANÇÃO	55
1.4.1 A Semiótica da Canção	58
CAPÍTULO 2 - NA ESCUTA DOS SENTIDOS DAS CANÇÕES	67
2.1 CHEGA DE SAUDADE	67
2.2 VOCÊ É LINDA	77
2.3 HISTÓRIA DE UM MAMUTE	91
2.4 COMPARAÇÃO INTERSEMIÓTICA ENTRE <i>A PRAÇA</i> E <i>DORMI NA PRAÇA</i>	106
CAPÍTULO 3 – O ENSINO DA CANÇÃO COMO PRÁTICA DE MULTILETRAMENTO	131
3.1 A CONCEPÇÃO DE MULTILETRAMENTO	131
3.1.1 O Multiletramento por meio da Canção: Atividade Motivadora e Interdisciplinar	133
3.2 AS DIVERSAS INSTÂNCIAS EDUCACIONAIS E A DIDATIZAÇÃO DA CANÇÃO	137
3.2.1 Os Documentos Oficiais e a Prescrição da Canção	137
3.2.2 Como a Canção é Abordada pelos Livros Didáticos	144
3.2.3 A Canção é Contemplada pelos Cursos de Letras?	149
3.2.4 O Trabalho do Professor de LP com a Canção	160
CAPÍTULO 4 - A PRESENÇA DA CANÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE	169
4.1 A PESQUISA DE CARÁTER ETNOGRÁFICO	169
4.1.2 O Contexto da Formação Docente.....	171

4.2 Os DESAFIOS ENCONTRADOS PELOS PROFESSORES NA MEDIAÇÃO DA CANÇÃO	176
4.3 AS NOVAS POSSIBILIDADES APRESENTADAS AO PROFESSOR	187
4.4 OS AVANÇOS OBTIDOS DURANTE O PROCESSO DE FORMAÇÃO.....	198
CAPÍTULO 5 – CAMINHOS PARA UMA INTERVENÇÃO DIDÁTICA.....	217
5.1 UMA PROPOSTA DE DIDATIZAÇÃO DA CANÇÃO PARA O ENSINO BÁSICO.....	217
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	239
REFERÊNCIAS	242
GLOSSÁRIO	249
ANEXOS	251
ANEXO A – Avaliações formais impressas realizadas no início da formação docente	252
ANEXO B – CD com a gravação em áudio das canções <i>Chega de saudade, Você é linda, A praça e Dormi na praça</i> . As cantigas de roda <i>Ciranda cirandinha, O anel e Serenô</i> . O videoclipe <i>História de um mamute</i>	259

INTRODUÇÃO

A prática do multiletramento envolve a leitura e a produção crítica e criativa de textos multimodais, formados por duas ou mais linguagens. Esses são instrumentos culturais produzidos historicamente pelo homem, os quais se encontram disponíveis no hipertexto social e valorativo.

Diante do exposto, esta pesquisa pretende investigar caminhos para promover o multiletramento escolar por meio da didatização da canção – texto de natureza multissemiótica, constituído pelo plano de expressão verbal e melódico, veiculado ininterruptamente pela mídia eletrônica. Assim, o aprimoramento dos recursos didáticos direcionados ao estudo dos sentidos da canção precisa promover o descortinamento da veridicção (fazer-fazer) desse texto e auxiliar tanto docentes quanto discentes a interagirem, de modo reflexivo e autônomo, em um mundo cada vez mais global e multicultural. O estudo da canção pode motivar o aluno a conhecer outros textos sincréticos, estimulando-o a pesquisar outras formas de interação midiática (videoclipe, propagandas, filmes, novelas, etc.). Tais atividades, proporcionadas pela mediação¹ do professor, podem tornar o educando apto a buscar e a empregar adequadamente esses textos multissemióticos.

Entretanto, estudos científicos (GADA, 2004) postulam que os métodos que circulam, ou circularam pelas escolas, as atividades desenvolvidas pelos docentes, os cursos de graduação em Letras e a maioria das pesquisas realizadas nas áreas de estudos das linguagens não focam, ou pouco focam os sentidos intersemióticos da canção. Uma das explicações para a continuidade dessa tradição seria a inadequação teórico-metodológica com que os educadores e os autores de Livros Didáticos (LDs) de Língua Portuguesa (LP) abordam as canções, deixando, na maioria das vezes, o “som no silêncio”. Os recursos lúdicos – os jogos, a música e as demais artes - precisam deixar de ser concebidos como conteúdos estanques, ou apenas como meio de entretenimento, e podem ser utilizados como ferramentas didáticas eficientes, capazes de aproximar os conhecimentos teóricos da prática social do aluno, porque “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção” (FREIRE, 1996, p. 22).

Outra justificativa para o ensino da música, especialmente da canção, nas escolas, são as discussões contemporâneas sobre a “poluição sonora”: uma das ramificações da educação ambiental. O tema é muito relevante, já que a alteração da paisagem sonora

¹ “Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 1993, p. 26).

urbana, ao longo do tempo, acarreta graves problemas físicos e mentais para toda a sociedade. Portanto, uma pedagogia da canção pode contribuir sobretudo para o desenvolvimento da sensibilidade auditiva e da “consciência” sonora dos alunos.²³

Por todas essas razões, o objetivo geral da pesquisa é promover a didatização da canção na formação continuada de professores, com base nos pressupostos teóricos da semiótica greimasiana e da semiótica da canção, como também das categorias de análise emergentes desses fundamentos. Os objetivos específicos são: oferecer um material de consulta e de pesquisa sobre a canção, a semiótica e a semiótica da canção ao professor do ensino básico; ampliar a discussão sobre o multiletramento escolar entre pesquisadores, formadores e professores de linguagem; fomentar novas investigações voltadas ao ensino da canção; apresentar um panorama do trabalho pedagógico realizado com a canção em sala de aula; promover uma formação continuada para testar ferramentas teórico-metodológicas que auxiliem aos professores de Língua Portuguesa na apropriação e na mediação da canção e de suas especificidades; sugerir uma proposta didática objetiva de como atuar em sala de aula explorando a canção.

Para atingir tais metas, houve a necessidade em se contemplar dois *corpora* de pesquisa, os quais concebem e abordam a canção sob dois aspectos distintos: 1) objeto de investigação; 2) objeto de ensino.

O primeiro *corpus* é constituído por cinco canções brasileiras, que oferecem uma amostra da diversidade estilística e do caráter multifuncional desse texto: 1) *Chega de saudade* (eleita por ser considerada uma composição verbo-melódica de qualidade, em termos verbais, harmônicos, rítmicos e melódicos); 2) *Você é linda* (eleita pelas qualidades estéticas verbo-melódicas e por compor uma abertura de novela); 3) *História de um mamute* (eleita por ter sido muito apreciada pelos jovens e por fazer parte de um videoclipe)⁴; 4) *A praça e Dormi na praça* (eleitas pela sua relação de intertextualidade; canções que focam um mesmo tema por meio de diferentes arranjos linguísticos e melódicos).

² “Pois, juntamente com outras formas de poluição, o esgoto sonoro de nosso ambiente contemporâneo não tem precedente na história humana. [...] Nos últimos anos a Medicina vem operando uma dramática mudança de ênfase, da cura da doença para sua prevenção. [...] Estou a ponto de sugerir que é chegada a hora, no desenvolvimento da música, de nos ocuparmos tanto com a prevenção dos sons quanto sua produção. Observando o sonógrafo do mundo, o novo educador musical incentivará os sons saudáveis à vida humana e se enfurecerá contra aqueles hostis a ela. [...] É que considero a questão da prevenção sonora inevitável e urgente” (SCHAFER, 1991, p. 123 e 124). Outras proposições desse autor a respeito da poluição sonora encontram-se ao longo de sua obra intitulada *O ouvido pensante*.

³ Moacir Gadotti (2000) e outros pensadores contemporâneos postulam sobre a *Ecopedagogia*, a qual implica em uma nova forma de ver o mundo e a educação. Esse tema abarca, mesmo que indiretamente, o tema da poluição sonora.

⁴ A canção *História de um mamute* foi escolhida também devido ao seu grande sucesso junto ao público jovem. Acreditamos que, para começar um trabalho com as canções é importante que o professor de LP parta de um repertório conhecido e apreciado pelos estudantes, antes de levar outras canções, mais elaboradas e reconhecidas, como, por exemplo, a Bossa Nova. O repertório cancionista e o senso estético dos alunos serão ampliados e aprimorados gradativamente.

Tais análises são realizadas sob o enfoque qualitativo (descritivo-interpretativo) e são norteadas pela semiótica greimasiana e pela semiótica da canção, de Luiz Tatit. O foco desta parte é mostrar como os sentidos das canções são projetados por meio da junção do plano de expressão verbal e do plano de expressão melódico. Em outras palavras, são expostos os sentidos oriundos das relações intersemióticas entre as duas linguagens da canção. Essas análises podem servir como um suporte ao professor, pois apresentam um modelo didático de leitura da canção, caso ele queira abordar esse texto em sua prática pedagógica.

O segundo *corpus* investigado é o processo de formação continuada, que conta com a participação colaborativa de duas professoras de Língua Portuguesa, pertencentes à rede pública de ensino. O critério de seleção desses sujeitos é delimitado a partir de algumas amostras de resultados de pesquisas sobre a canção, realizadas antes do presente projeto. Esses levantamentos comprovam a problemática deste estudo – *A canção é abordada em suas especificidades verbo-melódicas pelo professor de Língua Portuguesa em sua prática educacional?* - e mostram-na sob o enfoque de diversas instituições educacionais públicas - *Documentos oficiais; Livros Didáticos indicados pelo PNLD; Grades curriculares dos cursos de Letras das Universidades Estaduais do Paraná; Questionários e entrevistas com professores de escolas públicas* Em outras palavras, demonstram como os gestores, os autores de Livros Didáticos e os formadores concebem o ensino da canção e, como tais concepções influenciam a identidade e a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa nas escolas públicas.

Esse material encontra-se integrado ao conjunto deste trabalho e serve para justificar e contextualizar a pesquisa etnográfica, que apresenta um diagnóstico sobre a transposição didática da canção por meio da formação docente.

A intervenção didática é descrita e analisada sob uma ótica lógico-intuitiva⁵⁶. Essa experiência propicia ao formador a oportunidade de criar e aplicar ferramentas pedagógicas para promover a apropriação das teorias semiótica e semiótica da canção, por parte dos professores de Língua Portuguesa.

Todo o processo de didatização da canção encontra-se gravado em áudio e registrado por meio de um relatório impresso, o qual contém as impressões e as reflexões

⁵ Landowski defende, na maioria de suas obras, a análise dos sentidos sociosemióticos a partir da junção e a articulação do “inteligível ao sensível em vez de separá-los e opô-los, como é costume” (2001, p. 172).

⁶ A pesquisa etnográfica educacional permite que o objeto de pesquisa seja abordado pelo pesquisador sob os aspectos lógicos (formais, sistematizados, cognitivos, padronizados, delimitados) e intuitivos (subjetivos, culturais, passionais, sensíveis) ampliando o campo de reflexão e ação.

sobre a experiência vivenciada. Segundo Santos (2000, p. 36), “relatar é basicamente ‘contar o que se observou’. É tipicamente o primeiro texto produzido após uma pesquisa de campo ou de laboratório [...] é por natureza descritiva”. Também são analisados os documentos escritos, produzidos pelos sujeitos durante o curso: avaliação formal, atividades e planos de ensino.

Procurou-se responder, no decorrer do estudo, às seguintes questões: 1) A teoria semiótica e a semiótica da canção dão conta de analisar efetivamente os sentidos das canções? 2) Quais são as faculdades acionadas pelos alunos durante a aprendizagem da semiótica da canção? 3) É viável a efetiva didatização da canção aos professores regentes e sua transposição subsequente para as salas de aula? 4) Quais os empecilhos e desafios teóricos e metodológicos encontrados durante o percurso de formação? 5) Quais as vantagens e facilidades – teórico-metodológicas – no trabalho com a canção, junto aos professores e, posteriormente, com alunos do ensino-básico? 6) É possível desenvolver uma pedagogia da canção que aborde canção em todos os seus aspectos: objeto de investigação; objeto de ensino; objeto ou meio pedagógico?

A tese está organizada em seis capítulos.

No capítulo I é esboçada toda a fundamentação teórica utilizada durante o estudo, denominada semiótica. Contar-se-á, a princípio, um pouco da história e da origem dessa vertente, em seguida será apresentado um panorama desse arcabouço teórico, para entender por que a semiótica de Greimas é considerada uma teoria do sentido, que nos habilita ao entendimento das linguagens verbais, não-verbais e sincréticas. Descreve-se, posteriormente, a semiótica da canção desenvolvida no Brasil por Luiz Tatit, que busca explicitar as relações semissimbólicas desse texto por meio da comparação das categorias dos elementos que constituem a linguagem musical e verbal.

No capítulo II são expostas as análises interpretativas de cinco canções. As canções, que contêm em seu interior um eixo semântico fundamental revestido por expressões linguístico-melódicas e discursivas diversas, já que os “arranjos” estéticos são produtos axiológicos que representam uma determinada época e lugar social.

No capítulo III aparece a conceitualização de letramento e de multiletramento. São expostas, ainda, algumas abordagens sobre o ensino da canção, advindas de vários ramos da educação, as quais direcionam o trabalho prático do professor de Língua Portuguesa. No cerne dessa etapa está a preocupação em saber, até que ponto as novas especialidades relacionadas ao multiletramento e requeridas do professor de Língua Portuguesa alteram a sua identidade profissional e sua representação social.

No capítulo IV é apresentado o relatório e a análise da experiência de multiletramento realizada por meio da didatização da canção. É mostrado o contexto de pesquisa, e contemplados os procedimentos metodológicos que viabilizaram a intervenção didática junto aos professores regentes. Essa fase contém três etapas: 1) a observação e a gravação das aulas ministradas pelas professoras; 2) a realização de um curso de análise de canções, com base nos pressupostos da teoria semiótica e da semiótica da canção; 3) a descrição avaliativa do processo de formação docente (impressões, ferramentas didáticas usadas; avanços teóricos e metodológicos, variáveis, retrocessos, questionamentos, sugestões etc.).

No capítulo V é oferecida uma sequência de atividades de ensino da canção, organizada após o diagnóstico da prática pedagógica realizada com os professores.

Importa lembrar que este é um trabalho eclético, devido ao seu caráter teórico-pedagógico – pertence tanto ao campo dos estudos linguísticos quanto a formação de professores dessa mesma área. Portanto, a canção é contemplada aqui sob esses dois enfoques: objeto de estudo e objeto de ensino.

Enfim, o ramo científico do conhecimento, de natureza teórico-metodológica, define também o papel social e as responsabilidades do pesquisador-formador, o qual tem a função de buscar e criar novas categorias de mediação pedagógica a partir de um quadro teórico consistente e internalizado.

CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 A ORIGEM DA SEMIÓTICA

Com a evolução tecnológica na transmissão de mensagens, surgiu a necessidade de criar uma teoria que estudasse todos os tipos de linguagens, com seus sentidos subjacentes. Para isto desenvolveu-se a teoria semiótica, a qual tem como *corpus* de estudo todos os tipos de textos, além dos verbais, formados pelos mais diversos códigos. Saliente-se que a semiótica americana, desenvolvida por Peirce e a europeia, desenvolvida por Greimas são as mais difundidas no Brasil.⁷

No dicionário de Le Petit Robert (apud BERTRAND, 2003, p. 13) aparecem duas definições para a semiótica. Primeiramente, ela aparece como uma “Teoria geral dos signos e de sua articulação no pensamento (lógica)”, depois ela é definida como ‘Teoria dos signos e do sentido’ e de sua circulação na sociedade (semiologia)”. Bertrand (2003, p. 13) comenta ainda,

Cada uma dessas definições delinea o campo de duas concepções distintas da semiótica, que estão na origem de duas grandes tradições e que nos limitaremos a localizar: a semiótica americana e a semiótica europeia. A primeira, fundamentada na obra do filósofo e lógico Charles Sanders Peirce (1839-1914), atém-se especialmente ao modo de produção do signo (os esquemas inferenciais do raciocínio: dedução, indução, abdução) e à sua relação com a realidade referencial pela mediação do interpretante (de onde provém a tipologia dos signos: ícone, índice e símbolo). É uma teoria lógica e cognitiva.

A semiótica peirciana não tem origem nos códigos verbais e focaliza as conexões instituídas na produção de significados (semiose). Podemos conceber a aplicabilidade de uma linguagem como uma simples informação, como aquisição de conhecimentos, ou como aprofundamento (erudição). Num texto, todos os sistemas sógnicos podem apropriar-se das linguagens verbais e não-verbais, separadamente, ou das duas juntas, para se manifestarem em determinado contexto - realidade cultural e socioeconômica.

A respeito da semiótica greimasiana, base deste estudo, Bertrand (2003, p. 14) explicita “ao contrário, tem suas raízes na teoria da linguagem, mostrando assim a sua filiação a Saussure, seus postulados estruturais e sua concepção de língua como instituição social”. Pode-se afirmar que Greimas deu continuidade aos estudos de Saussure “a partir do

⁷ Além da semiótica francesa e americana existem ainda outras vertentes dessa teoria, como a russa e a alemã.

fim dos anos 1960, A. J. Greimas propõe as primeiras notações de feição algébrica, bem como o primeiro ‘modelo’ semiológico (o quadrado semiótico), ele se inscreve no exato prolongamento do projeto saussuriano” (HÉNAULT, 2006, p. 49).

O código abordado pelo estruturalismo é somente o verbal, em sua forma escrita. Por outro lado, Greimas contempla às mais variadas formas de manifestação, pois ele defende que o conteúdo significativo é imanente a qualquer tipo de expressão. Portanto, a semiótica se interessa tanto pelos sentidos presentes nos textos verbais, - orais e escritos- (poemas, leis, dramatizações, seminários etc.) quanto nos textos não-verbais (fotografias, pinturas em tela, esculturas, danças etc.) e sincréticos (HQs, filmes, canções, novelas etc.).

A primeira grande obra de Greimas, que contém os princípios e conceitos semióticos, é denominada *Semântica estrutural*, livro que traz a teoria aplicada em algumas análises sêmicas. O autor desenvolveu uma base epistemológica descritiva, de caráter metodológico, e conseguiu unir os conceitos abstratos de sua nova teoria à análise prática dos sentidos textuais.

Desse modo, a semiótica ampliou a visão estruturalista, que se interessava pelo estudo das palavras e frases verbais escritas. Greimas não investiga as partes (frases) de um texto de modo estanque, mas o analisa em sua totalidade, isto é, investiga um texto por inteiro, de modo unificado. “A mudança de posicionamento frente aos fatos da linguagem levou ao aparecimento de propostas teóricas diversas que concebem o *texto*, e não mais a frase, como unidade de sentido e que consideram, portanto, que o sentido da frase depende do sentido do texto” (BARROS, 2003b, p. 6).

Portanto, além da semiótica europeia, há outras concepções, de cunho interacionista, que estudam o texto - a Análise do Discurso, a Pragmática, a Semântica Argumentativa, a Enunciação Dialógica de Bakhtin etc. Tais vertentes defendem que os sentidos textuais devem ser apreendidos, primeiramente, de modo extralinguístico (por meio de seu contexto de produção). Para essas correntes, o discurso é um produto cultural, ideológico e histórico (o texto é apenas um suporte verbal dos sentidos extraverbais). É possível afirmar que as abordagens mencionadas iniciam o exame significativo de “fora” para “dentro”, partem a análise do exterior social, e abordam, num segundo momento, a materialidade textual (marcas linguísticas). Em outras palavras, essas abordagens dedicam-se ao estudo dos fatores externos; entende que o texto só possui sentido dentro de uma relação entre um enunciador e um enunciatário, situados em uma determinada sociedade e num determinado tempo. As mesmas linhas iniciam a investigação dos sentidos textuais pelos aspectos que motivaram a sua produção.

Na contrapartida dessas correntes, a semiótica francesa vê a linguagem como um sistema de significações e parte do princípio paradigmático defendido pela semântica estrutural, de que o sentido é produzido a partir da diferença (ex: cultura x natureza). Quando afirmamos algo, automaticamente, negamos a ideia oposta. A vertente semiótica procura chegar ao eixo semântico embrionário dos textos, ou melhor, seus significados universais (vida/morte, liberdade/opressão, cultura/natureza etc.), que devem ser apreendidos em qualquer época e/ou circunstância. Isso porque, segundo esta ótica, os sentidos essenciais encontram-se no interior textual, independente de seu referente.

Importa esclarecer que a semiótica greimasiana tradicional descrevia somente o plano do conteúdo, construindo métodos e técnicas adequadas para realizar análises internas, procurando chegar ao sujeito por meio da organização do texto. Entretanto, na atualidade, a corrente tem procurado conciliar às análises internas (estruturas do texto) às externas (contexto) para investigar também os sentidos oriundos da junção entre a organização textual e os meios enunciativos (contextuais), considerados relevantes na produção e recepção do texto.

Destarte, a semiótica francesa é entendida principalmente como a teoria que procura mostrar os caminhos dos sentidos textuais, pelo exame destes, em primeiro lugar, isto é, o que o sujeito diz e como ele diz por meio de um texto. Num segundo momento, ela também investiga algumas especificidades próprias da enunciação (momento de produção textual) para descrever por que o sujeito diz algo, ou melhor, o que causou ou motivou a produção do texto pelo sujeito. Sobre esse assunto, Barros (2003b, p. 8) comenta:

O estudo do texto com vistas à construção de seu ou de seus sentidos só pode ser entrevisto como o exame tanto dos mecanismos internos quanto dos fatores contextuais ou sócio-históricos de fabricação do sentido. Nos seus desenvolvimentos mais recentes, a semiótica tem caminhado nessa direção e procurado conciliar, com o mesmo aparato teórico-metodológico, as análises ditas “interna” e “externa” do texto.

Segundo Bertrand (2003, p. 16, 17), a semiótica estuda

Inicialmente a significação como apreensão das ‘diferenças’, em seguida sua representação em uma estrutura elementar, depois sua complexificação em um percurso global, que simula a geração do sentido, desde as estruturas profundas até as estruturas de superfície, e por fim sua operacionalização pelo filtro que é a instância da enunciação.

Como visto, muitas são as pesquisas linguísticas em torno do texto, que não consideram a frase como unidade de sentido. Mas foi somente a partir de L. Hjelmslev que se passou a examinar o plano de conteúdo em separado do plano da expressão. Ele reutilizou, como exposto, os conceitos de Saussure: significante (expressão) e significado (conteúdo).

Da **linguística saussuriana**, a semiótica extrai os princípios fundadores de sua metodologia. Além do *Curso de linguística geral*, é preciso sobretudo insistir nos trabalhos do principal continuador de Saussure, o linguística dinamarquês Louis Hjelmslev, cujos *Prolegômenos a uma teoria da linguagem* e *Ensaio linguísticos* estabelecem os fundamentos epistemológicos do que será a semântica estrutural (BERTRAND, 2003, p. 17).

Dentro dessa perspectiva, a expressão possui uma substância (sons) e uma forma (organização das diferenças fônicas), do mesmo modo, o conteúdo tem sua substância (conceitos) e forma (regras semânticas). “A hipótese central de Hjelmslev é que o plano do conteúdo está estruturado de maneira formalmente idêntica (isomorfa) ao plano de expressão: uma substância articulada numa forma” (BERTRAND, 2003, p. 164). Segundo Greimas,

O objeto de sua descrição não podia mais ser o significante ou significado do signo saussuriano, mas a exploração de dois planos de qualquer linguagem, o da forma do conteúdo e o da forma da expressão, formas independentes das substâncias que servem de suporte material para a manifestação dos signos à percepção, quer esse suporte seja sonoro, visual, gestual etc. (apud BELVIDAS, 1987, p. 208).

Outra contribuição importante para a constituição da semiótica de Greimas foram as análises realizadas por V. Propp, divulgadas em sua obra *A morfologia do conto maravilhoso*. O pesquisador descobriu, para sua grande surpresa, que “apesar da extrema diversidade do conjunto de contos submetidos à análise, certo número de ações figuravam em todos os contos e, além do mais, a sucessão dessas ações seguia sempre o mesmo esquema” (HÉNAULT, 2006, p. 115). As descrições serviriam como pontapé inicial para que Greimas desenvolvesse o esquema narrativo canônico, presente em todos os estilos de textos, mostrando uma sequência de funções fixas exercidas pelos sujeitos actanciais.

1.2 A SEMIÓTICA GREIMASIANA

Figura 1 - Algirdas Julien Greimas⁸



Fonte: Greimas, 1983.

No tópico anterior, vimos que para mostrar os caminhos percorridos pelos sentidos no interior textual, Greimas desenvolveu a semiótica francesa, que contém uma nomenclatura lógico-funcional, a qual serve como modelo para operações de reconstituição significativa, uma vez que “para Greimas, a Semântica Estrutural deveria dissociar-se de todo perspectivismo, desfazer-se da parcialidade dos pontos de vistas, substituí-los por procedimentos de verificação” (OLIVEIRA; LANDOWSKI, 1995, p. 155). O autor preocupava-se com um estudo sistemático dos sentidos, pautado, como já afirmado, na materialidade textual, priorizada pela teoria, que não focalizava, ou pouco focalizava o contexto diacrônico histórico e social, durante a observação teórica do conteúdo textual.

Com o objetivo de descobrir o funcionamento discursivo dos textos, Greimas cria o percurso gerativo de sentido: base metodológica da epistemologia semiótica. O arcabouço analisa, por etapas, o modo de construção do sentido, o qual parte do nível mais abstrato e profundo até chegar ao mais concreto e visível. Neste momento, mostrar-se-á, de

⁸“**Algirdas Julien Greimas.** Nasceu em 1917 na Lituânia e morreu em 27 de fevereiro de 1992 em Paris. Professor em Alexandria, Ancara, Istanbul e Portiers. A partir de 1965 foi diretor dos estudos de semântica geral da Escola de Estudos Avançados em Ciências Sociais (Paris). Pai fundador da semiótica linguística, junto com Roman Jakobson e Émile Benveniste. Do mesmo autor: Semântica estrutural (1966). Dicionário do francês antigo (1968-1989). Do sentido I (1970). Ensaios de semiótica poética - com M. Arrive (1971). Maupassant: a semiótica do texto: exercícios práticos (1976). Semiótica e ciências sociais (1976). Dicionário de semiótica - com J. Courtés (1979). Introdução da análise do discurso em ciências sociais - com E. Landowski (1979). Dos deuses e dos homens: estudos da mitologia lituana (1985). A imperfeição (1987). Semiótica das paixões - com J. Fontanille (1991)” (GREIMAS, 1983).

modo prático e sucinto, como é possível verificar a origem do sentido por meio de alguns conceitos básicos da semiótica greimasiana⁹.

O corvo e o jarro

Um corvo, quase morto de sede, avistou um jarro. Esperançoso de encontrar água voou direto até ele. Quando olhou dentro do fundo jarro, descobriu, para seu pesar, que continha tão pouca água que lhe seria impossível alcançá-la. Tentou tudo o que pôde para beber a pouca água, mas todos os seus esforços foram em vão. Por fim, juntou tantas pedrinhas quantas pode carregar e foi jogando-as, uma a uma, com o seu bico, dentro do jarro, até que a água chegou a uma altura em que pôde ser bebida. Assim salvou sua vida.

(Esopo)

O eixo significativo da fábula é a persistência *vérsus* a desistência. Temos um sujeito (corvo) disfórico (ansioso), porque não está em posse de seu objeto de valor (água). O objeto de valor água é modal (meio para preservar a sua vida), e o objeto de valor descritivo é a vida (mais importante).

O sujeito corvo tem um antagonista: o jarro de pescoço alto. O objeto é seu grande oponente, já que ele impede o pássaro de chegar até a água. A sede é o sujeito manipulador, que move e motiva o corvo a querer/dever realizar uma determinada performance. O sujeito descobre o jarro com a água, sendo manipulado por meio da intimidação, ou medo da morte, a fazer de tudo para alcançá-la, não desistindo, apesar das dificuldades, de seu objetivo maior: realizar a ação de beber a água e preservar a sua vida. Assim sendo, o grande manipulador e destinador do corvo é a situação disfórica e desesperadora em que se encontra.

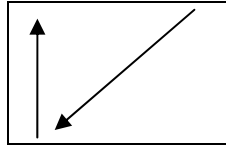
Ele consegue beber a água e tornar-se um sujeito eufórico (realizado), porque preserva a sua vida. A ideia defendida pelo texto é a persistência/perseverança.

Os temas principais projetados pelo texto podem ser visualizados por meio do quadrado semiótico abaixo:

⁹ No decorrer da apresentação do referencial teórico optou-se por mostrar alguns exemplos de como aplicar a teoria semiótica na prática da leitura interpretativa. Esse recurso foi empregado para facilitar a compreensão e a apropriação de todo o arcabouço teórico por parte do professor em formação inicial e continuada.

QUADRADO SEMIÓTICO

Persistência x Desistência



Não-desistência x Não-persistência

1.2.1 O Percurso Gerativo de Sentido

Como já explicitado, a semiótica greimasiana canônica possui uma metodologia organizada, sistematizada, objetiva e didática, para descrever e demonstrar a origem e a projeção dos significados presentes no conteúdo de um texto: o percurso gerativo de sentido. Essa metodologia de investigação é formada por três níveis: o primeiro mais profundo e interno é chamado de nível fundamental (semente do sentido); o segundo é o intermediário, também escondido atrás do plano de expressão, é denominado nível narrativo; o terceiro é mais complexo, pois possui muitos tópicos para serem investigados (atores, tempo, cenário etc.), entretanto, é o mais visível, porque fica na superfície textual. É conhecido como nível discursivo. Os três níveis são diferentes, mas interligados entre si, cada um possui uma sintaxe e uma semântica própria.

O nível fundamental é considerado o embrião do sentido (mais profundo e abstrato), e busca observar a rede básica de relações, ou seja, os temas imanentes que se encontram em oposição significativa e ideológica, como, por exemplo: *vida x morte*. Essas categorias semânticas de base são constituídas por termos opostos, afirmados por meio de uma concepção paradigmática, dentro da qual um conceito abstrato, ou mesmo um objeto concreto, só existe a partir daquilo que o diferencia do outro (mesa é diferente de cadeira). É importante evidenciar que eles fazem parte de um mesmo eixo semântico e não podem ser colocados junto a outros termos, pertencentes a diferentes campos discursivos. Uma exemplificação do equívoco dessa natureza seria a seguinte oposição temática fundamental: *beleza x honestidade*, posto que um estivesse no espaço da aparência e o outro da moralidade.

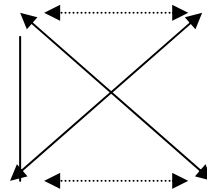
Propomos que se chame *eixo semântico* esse denominador comum aos dois termos, esse fundo sobre o qual se salienta a articulação da significação. Vemos que o eixo semântico tem por função englobar, totalizar as articulações que lhe são inerentes (GREIMAS, 1973, p. 31).

Para demonstrar melhor a rede de relações entre termos, foi criado por Greimas e Rastier o quadrado semiótico. De acordo com o primeiro autor,

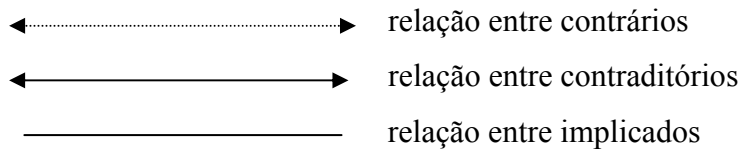
Compreende-se quadrado semiótico a representação visual da articulação lógica de uma categoria semântica qualquer. A estrutura elementar da significação, quando definida num primeiro momento – como uma relação entre ao menos dois termos, repousa apenas sobre uma distinção de oposição que caracteriza o eixo paradigmático da linguagem (GREIMAS; COURTÉS, 1979, p. 364).

QUADRADO SEMIÓTICO

Vida **x** **Morte**



Não-morte **x** **Não-vida**



Têm-se, desse modo, as seguintes relações de negação e asserção:

- vida e morte: relação de contrariedade;
- vida e não-vida/ morte e não-morte: relação de contraditoriedade;
- vida e não-morte/ morte e não-vida: relações de implicação.

Os termos fundamentais acima *vida x morte* contrastam-se no interior de um eixo semântico e podem projetar cada um deles, por um processo de negação, um novo termo contraditório. Os polos contraditórios não coexistem, apesar de estarem implicados no mesmo eixo, situam-se em direções contrárias. A relação de implicação pode ser vista como partes sinônimas. Em se tratando da sintaxe fundamental, essa trabalha com a relação dos conceitos de afirmação e negação dos polos significativos. É possível, no decorrer de uma narrativa, que

os polos significativos sejam percorridos de um extremo a outro. Visualiza-se, abaixo, a sintaxe do nível fundamental:

Morte_____ **não-morte**_____ **Vida**

Cada um dos termos semânticos pode aparecer revestido da categoria tímica ou fórica, isto é, categorias de estado (eufórico ou disfórico).

Categoria classemática, cuja denominação é motivada pelo sentido da palavra *timia* (cf. grego *thymós*, ‘disposição afetiva fundamental’), a categoria tímica serve para articular o semantismo diretamente ligado à percepção que o homem tem de seu próprio corpo (GREIMAS; COURTÉS, 1979, p. 462).

De acordo com essa concepção, se um termo é considerado positivo dentro de uma determinada cultura, ou por um enunciador, ele será visto como *eufórico*; se tido como negativo, será concebido como *disfórico*. Um exemplo disso seriam as diferentes ideologias religiosas, que valorizam diferentemente os termos *vida e morte*. Para alguns, o sujeito que possui a *vida* encontra-se em estado de conforto, de alegria, favorável, etc., estando, portanto, em euforia. Em outros casos a *vida* representa provação, sofrimento, desconforto e tristeza, o que caracteriza conseqüentemente, um estado disfórico.

Vejamos quais são os temas principais e suas oposições semânticas nos textos 1 e 2 (a ideologia defendida pelo texto encontra-se em verde):

Texto 1

Água mole em pedra dura tanto bate até que fura (provérbio).

Persistência x Desistência (oposição semântica)

Texto 2

Art. 5. Da Constituição Federal: Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (lei).

Cidadania x Marginalização (oposição semântica)

O nível narrativo é responsável pela encenação do sentido, sendo também interno e abstrato. Esse nível evidencia os enunciados de *ser* e *fazer*, ou seja, a sequência de

estados e transformações dos sujeitos em busca de um objeto de valor. Mostra as ações transformadoras do homem no mundo, como se a vida fosse encenada pelos actantes. Dentro dessa perspectiva, um mesmo ator (pessoa, animal, sentimento etc.) pode exercer mais de um papel actancial, não sendo restringido a uma única função dentro da narrativa, isto é, o mesmo sujeito que manipula pode ser o objeto de valor, ou o sujeito julgador e assim por diante. Portanto, “o atuante sujeito pode assumir, no programa narrativo dado, certo número de *papéis atuacionais*¹⁰. Esses papéis são definidos, por sua vez, pela posição do atuante no encadeamento lógico da narração (sua definição sintática) e por seu investimento modal (sua definição morfológica)” (GREIMAS, 1977, p. 183).

Vale lembrar que todos os textos, independentemente de seu plano de expressão (pintura, escultura, música etc.), possuem uma narratividade interna definida pelas transformações de estados iniciais e finais. Em se tratando da linguagem verbal, segue-se essa mesma abordagem, visto que todas as formas (poemas, receitas de bolo, leis, etc.) orais ou escritas, são constituídas por uma, ou mais narratividades. Silva (1982, p. 89) explicita:

Do ponto de vista do conteúdo, a narrativa é um lugar-discurso, onde alguma coisa acontece, onde alguma coisa se transforma [...] nada mais é que a história de busca de valores [...] é sempre uma busca de sentido (busca de sentido pelo homem para o seu *estar-no-mundo*).

Os textos com uma narrativa mínima são chamados de simples, e aqueles com várias narrativas interligadas, ou sobrepostas hierarquicamente, são os complexos, esses, geralmente, mais longos.

Quando está de posse de seu objeto desejado, o sujeito da narrativa encontra-se, segundo a semiótica, em conjunção com seu objeto de valor ($S \cap Ov$); porém, se está distante, encontra-se em disjunção de seu objeto de valor ($S \cup Ov$). O Ov pode ser classificado como descritivo (valor último do objeto), ou modal (um objeto que dá poder para conseguir o objeto descritivo). Um exemplo disso seria um sujeito que busca ganhar muito dinheiro (Ov modal), para conseguir, posteriormente, comprar uma fazenda (Ov descritivo). Dessa forma:

[...] objeto modal é aquele cuja aquisição é necessária ao estabelecimento da competência de um sujeito operador para uma transformação principal [...] trata-se de uma performance modal ou ainda performance de qualificação. O /Saber-fazer/ aparece como aquele que torna possível a atividade cognitiva (D'AVILA, 1990, p. 28).

¹⁰ Papéis atuacionais significam o mesmo que papéis actanciais.

Outro ponto a ser destacado é a relação polêmica entre dois, ou mais sujeitos de uma narrativa. Isso acontece quando mais de um sujeito deseja o mesmo Ov, e um entra em conjunção, ao passo que o outro, em disjunção do mesmo objeto. Nessa interação polêmica um actante será chamado de sujeito, e o seu inimigo, aquele que deseja o mesmo objeto de valor do sujeito, será o antissujeito. O auxiliador do sujeito é o seu adjuvante, e o colaborador do anti-sujeito é o oponente. A diferença entre o anti-sujeito e o oponente é que o primeiro quer o mesmo objeto de valor do sujeito enquanto o segundo é um obstáculo a ser vencido pelo sujeito da narrativa.

Para mostrar a busca dos Ovs pelos sujeitos, a semiótica propõe a organização de um esquema narrativo canônico, composto por quatro fases narrativas que se encadeiam: da manipulação, da competência, da ação e da sanção. Sendo assim, todo esquema apresenta essa sequência, que, se não aparecer explicitamente, aparece de forma pressuposta, visto que, para acontecer uma ação, deve ter havido uma manipulação e uma aquisição de competências anteriores. Do mesmo modo ocorre com a sanção, que pede uma pré-ação.

Além dessa divisão, existem as subdivisões internas, que correspondem aos programas narrativos, formados por enunciados elementares. Esses são os enunciados de estado (em que o sujeito está estático) e do fazer (em que o sujeito está agindo). Portanto, um enunciado de estado + um enunciado do fazer = programa narrativo. A união dos programas narrativos forma um percurso narrativo (caminho de estados e transformações dos sujeitos trilhados por eles durante uma narrativa) e compõe a unidade maior da narrativa: o esquema narrativo. Será mostrado, agora, cada percurso narrativo, separadamente:

a) percurso da manipulação: é o momento em que um *sujeito destinador* ou sujeito do *fazer-fazer* (podendo ser uma pessoa, um sentimento, uma ideologia social etc.) utiliza alguns procedimentos para levar um outro sujeito, o destinatário, ou *sujeito operador*, a realizar uma ação, com a qual o primeiro será beneficiado. A partir desses dados, o destinador procura uma das seguintes estratégias: *tentação*, *sedução*, *intimidação*, *provocação* ou *contágio*, para levar o destinatário a crer nele e *querer e/ou dever* realizar a performance proposta. Se isso acontecer, e o destinatário aceitar o acordo, fecha-se um *contrato fiduciário* entre ambos, ou seja, um compromisso de confiança assumido pelos dois sujeitos. As maneiras de manipular são de extrema importância, logo, essa deverá ser escolhida de acordo com o perfil do destinatário. Se ele for corajoso e valente, provavelmente deixar-se-á levar pela *provocação*; se for carente, cederá à *tentação*; se vaidoso, à *sedução*; e se medroso, à *intimidação*. O *contágio* também é uma forma muito recorrente de manipulação, principalmente em textos

não-verbais ou sincréticos como a canção, porque o som, uma vez expandido no ar, dificilmente tem como ser contido, fazendo com que todos, querendo ou não, o inculquem. Assim, mesmo aqueles que não são convencidos por sua mensagem acabam sendo seduzidos por um *contágio sensitivo* e, muitas vezes, começam a cantarolar uma canção, tornando-se, consciente ou inconscientemente, veiculadores e repetidores de uma ideia de que discordam. “A amplificação e a gravação do som transformaram tanto a forma como a música é feita quanto o seu potencial para atingir o público” (ANNENBERG/CPB, 1999, p. 11). Segundo Landowski (apud FECHINE; VALE NETO, 2010), no contágio

[...] a interação não acontece por meio do fazer-criar, mas sobre o fazer ser ou sentir, não mais sobre a persuasão, mas sobre o contágio [...] por meio das qualidades sensíveis. É pela presença contagiosa (uma emoção, uma sensação, um sentimento...) que acontece a transformação do estado do sujeito. [...] O contágio ocorre por meio das sensibilidades compartilhadas (acalmar o outro pela minha calma; fazer o outro se alegrar pela minha alegria; motivar o outro pela minha motivação etc.).

b) percurso da competência: nessa fase, o sujeito operador já foi manipulado e tornou-se sujeito *virtual* (quer e/ou deve) que vai iniciar uma busca. Por isso ele deverá adquirir, ganhar, achar, enfim, conseguir de alguma forma as competências modais que o tornarão um sujeito *atualizado*, ou melhor, conjunto com os Ovs do *saber e do poder fazer*. Esses são considerados *objetos de valores modais*, que tornam o sujeito apto a realizar a performance principal da narrativa e possuir finalmente o seu Ov descritivo, mais valioso para ele (e/ou para seu destinador).

c) percurso da performance: aqui o sujeito operador modifica seu estado inicial, isto é, opera uma transformação que o faz entrar em conjunção ou em disjunção com seu OV. Se a performance foi bem sucedida, o sujeito será *realizado*: quis, soube, pôde, fez e conseguiu. A maioria dos textos apresenta mais de uma performance (transformação), uma das quais será a principal. A ação maior e mais importante está situada no PN de base, e os outros PNs menores, como, por exemplo, o de aquisição de competências, são os PNs de uso.

d) percurso da sanção: depois que o sujeito realizou ou não a *performance* e, conseqüentemente, adquiriu ou não o Ov, ele será julgado por um *destinador-julgador*. Este avaliará a performance e a interpretará positiva ou negativamente. A *sanção* poderá ser cognitiva (reconhecimento, elogios, desmerecimento, humilhações etc.), e/ou pragmática

(adquirir ou perder dinheiro, bens, uma mulher, receber um castigo físico, ganhar um beijo etc.). O sujeito também poderá receber as duas *sanções* (cognitiva e pragmática) ao mesmo tempo.

Na sequência, observa-se o percurso de manipulação, exemplificado nos dois textos seguintes:

Texto 1

Água mole em pedra dura tanto bate até que fura (provérbio).

Persistência x Desistência (oposição semântica)

Sujeito 1: água

Oponente: pedra (obstáculo)

O sujeito eufórico água (sempre persevera e supera o grande obstáculo, para conseguir seu OV, no caso da água, continuar seu curso sem empecilhos). A água, apesar de sua fragilidade mostra-se persistente e perseverante e por isso transforma seu estado, de disfórico (insatisfação por ter seu trajeto interrompido pela pedra) para eufórico (realização por ter desmanchado a pedra e conseguir conquistar seu OV - continuar escoando suavemente. O sujeito é manipulado pela situação de dificuldade (a situação é o sujeito manipulador do sujeito operador água). O sujeito é competente; sabe e pode (teve paciência e perseverança) realizar a performance desejada. Assim, a água realiza, nestas situações, a performance e obtém a vitória contra seu oponente (pedra). O sujeito é vitorioso e conquista seu OV (continuar seu curso tranquilamente pelo mar ou rio).

Texto 2

Art. 5. Da Constituição Federal: Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (artigo legal).

Cidadania x Marginalização (oposição semântica)

Sujeito manipulador: Poder Legislativo do Estado;

Sujeito julgador: Poder Judiciário do Estado;

poderá recusar a oferta do outro. O sujeito não sendo manipulado, não se interessa em realizar a performance. Greimas (1977, p. 184) explica:

A sobredeterminação dos atuantes segundo esta categoria do *ser* e do *parecer* dá conta desse extraordinário “jogo de máscaras”, feito de afrontamentos de heróis ocultos, irreconhecidos e reconhecidos, e de traidores disfarçados, desmascarados e punidos, que constitui um dos eixos essenciais do imaginário narrativo.

Em se tratando do percurso da sanção, quem estuda e julga a imagem é o destinador-julgador, que verá se o sujeito operador foi verdadeiro, mentiroso, secreto ou falso. Ele dará a *sanção* de acordo com os seus valores, posto que, para alguns, a falsidade é uma virtude e para outros um defeito, tudo dependerá da crença e da interpretação do sancionador.

Para representar esses três percursos canônicos, que constituem o nível narrativo, utilizam-se os seguintes sinais criados por Greimas:

F = função fazer

→ = transformação

S1 = sujeito do fazer

S2 = sujeito do estado

∪ ou ∩ = junção (disjunção ou conjunção)

Ov = objeto-valor

O nível discursivo é aquele projetado pela materialidade textual; é onde o sujeito da enunciação faz uma série de escolhas para projetar o seu dizer. Essas “escolhas”, por sua vez, causam determinados efeitos de sentidos ao enunciatário, que aceita ou não, compartilhar da verdade dita pelo outro. As estruturas abstratas do nível narrativo tornam-se “visíveis”, assumidas por um determinado ator, que atuará num tempo e espaço definido pelo enunciador. É desse modo, o nível mais “palpável e complexo”, porque é composto por diversos mecanismos responsáveis pelo “recheio” dos eixos pertencentes à oposição fundamental e das estruturas abstratas da narrativa.

O enunciador compõe um discurso, com uma aparente e “inocente” finalidade: comunicar/informar/divertir. Entretanto, como é sabido, nenhum discurso é neutro; atrás dessa aparente neutralidade ele mostra-se, de forma implícita ou explícita, ser um meio de convencimento, que busca persuadir o “outro” da “verdade” transmitida. Em última instância, o discurso é feito para levar o enunciatário a uma atitude almejada, consciente ou

inconscientemente, pelo sujeito enunciador. A semiótica analisa a sintaxe e a semântica do discurso, para procurar verificar, por meio das marcas linguístico-discursivas (em relação a textos verbais), deixadas pelo enunciador, o momento da enunciação. Esse é entendido, aqui, como lugar de mediação entre as estruturas narrativas e discursivas, ou melhor, tempo real e concreto da interação. Já o enunciado é o objeto-textual resultante de uma enunciação; uma reprodução material da enunciação.

Para estudar a sintaxe discursiva, é necessário examinar os mecanismos denominados *debreagem enunciva*, *debreagem enunciativa* e *debreagem interna*. O primeiro produz o efeito de distanciamento e objetividade, já o segundo produz o efeito de proximidade e subjetividade. Outro recurso é a *debreagem interna*, que consiste em ceder a palavra aos interlocutores por meio do discurso direto, construindo-se uma cena dialógica que produz o efeito de realidade ou referente, “interação verdadeira”.

A *debreagem enunciva* ocorre pela projeção do ator, do tempo e do espaço, representados por um *ele-então-lá*. Um exemplo seria o seguinte enunciado: “Ele morava num reino muito distante [...]”. Em relação à *debreagem enunciativa*, a projeção também acontece com esses três fatores, em que se projeta um *eu-agora-aqui* “Faço ginástica nesta academia todos os dias...”. Observa-se, porém, que nem sempre os discursos apresentam apenas um tipo de *debreagem*, porque “o mais comum é que se misturem e confundam os dispositivos, produzindo assim uma grande variedade de efeitos de sentido” (BARROS, 2003b, p. 205). Em relação à *debreagem interna*, Fiorin (1996, p. 46) esclarece “serve, em geral, para criar um efeito de sentido de realidade, pois parece que a própria personagem é quem toma a palavra e, assim, o que ouvimos é exatamente o que ela disse”. Nesse sentido, ela se caracteriza como o discurso direto, demarcado linguisticamente no texto por travessão, aspas, dois pontos, verbos *dicendi*, etc.

Na “*contramão*” das *debreagens* (*enunciva*, *enunciativa*, *interna*, etc.), existem também as *embreagens* que pressupõem *debreagens* anteriores. O intuito das *embreagens* é projetar a ilusão de volta à enunciação:

Ao contrário da *debreagem*, que expulsa da instância de enunciação a pessoa, o espaço e o tempo do enunciado, a *embreagem* é o efeito de retorno à enunciação, produzido pela neutralização das categorias de pessoa e/ou espaço e/ou tempo, assim como pela denegação da instância do enunciado (FIORIN, 1996, p. 48).

Além desses, outros elementos são utilizados na composição do discurso para criar a ilusão de que o enunciado reconstitui uma realidade verdadeira. Para isso, são

usados alguns referentes semânticos, chamados de ancoragem, posto que “prendem” o texto a um determinado contexto. Essas “fontes” de referência podem ser verbais e não-verbais, muito visíveis em textos informativos, como notícias e reportagens, nos quais elas servem como “prova inquestionável” daquilo que está sendo divulgado. Tais pistas são bastante diversificadas - datas, locais, nomes de pessoas, idade, citação, gravações, fotos, etc. - objetivam mostrar uma procedência concreta do que está sendo veiculado pelo jornal.

A semântica discursiva tratará de examinar os percursos temáticos dos textos. Eles são formados por vários conceitos abstratos que, somados, resultam na ideia básica e central, isto é, em um dos polos do eixo fundamental (oposição semântica). Para explicitar melhor essa parte teórica, vamos supor que um determinado texto possua a seguinte sequência temática: dor + sofrimento + opressão + abatimento + insalubridade + miséria; tudo isso culminaria na morte, que seria o sentido principal e imanente. “O mesmo tema pode ser figuratizado de diferentes maneiras. Assim a idéia da *evasão* pode ser figuratizada pela ida para um mundo imaginário, como a Passárgada cantada por Manuel Bandeira, ou por uma viagem pelos mares do sul” (FIORIN, 1995, p. 169).

Os temas podem aparecer, no discurso, de maneira explícita (editoriais, teses, leis etc.), ou implícita (fábulas, provérbios, piadas etc.). Portanto, todo texto é constituído por temas, recobertos por figuras, em maior ou menor grau. Por isso, não existem textos sem temas (sentido discursivo) nem figuras, essas, porém, possuem quantidade variável. Nesse caso, as figuras que cobrem os temas precisam ser interpretadas pelo leitor. Barros (2003a, p. 87) define figura como “um elemento da semântica discursiva que se relaciona com um elemento do mundo natural, o que cria, no discurso, o efeito de sentido ou a ilusão de realidade”. Ainda sobre esse mesmo assunto, discorrem Platão e Fiorin (1997, p. 89):

Os textos figurativos produzem um efeito de realidade e, por isso, representam o mundo, criam uma imagem do mundo, com seus seres, seus acontecimentos etc.; os temáticos explicam as coisas do mundo, ordenam-nas, classificam-nas, interpretam-nas, estabelecem relações e dependências entre elas, fazem comentários sobre suas propriedades. Os primeiros criam um efeito de realidade, porque trabalham com o concreto; os segundos explicam, porque operam com aquilo que é apenas conceito.

Tanto os temas quanto as figuras aparecem de forma interligada e articulada, o que resulta na coerência textual, pois fazem parte de um mesmo campo lexemático. As figuras se manifestam no quadro dos enunciados e juntas compõem as configurações

discursivas. Para a semiótica, as configurações discursivas, que organizam o sentido textual, recebem o nome de isotopias. Dessa forma, um texto pode apresentar mais de uma isotopia sobreposta, tornando-se polissêmico. Pode também apresentar duas ou mais isotopias paralelas e variáveis, sendo caracterizado como pluriisotópico (plurissêmico). Alguns termos servem para interligar as isotopias. No primeiro enunciado abaixo, são utilizados os conectores isotópicos: e, no segundo, os desencadeadores isotópicos (BARROS, 2003a):

a) exemplo de conector isotópico: *Relógio que atrasa não adianta* (propaganda de relógio).

O conector é o lexema “adianta”, porque possibilita a leitura de mais de uma configuração discursiva. Interliga duas isotopias que ficam sobrepostas: uma relacionada ao tempo e a outra ao mau funcionamento.

b) exemplo de desencadeador isotópico: *GRAVE COM BASF e agudos também* (propaganda).

O lexema “agudos” desencadeia outra isotopia, paralela à primeira, que se refere à ação de gravar. Já a segunda remete ao campo isotópico dos timbres.

Após verificar todos os exemplos, é possível compreender, porque o percurso gerativo de sentido é uma sucessão de patamares que auxiliam na desconstrução e reconstrução dos sentidos internos, cada um deles visando mostrar como se produz e se interpreta o significado de um texto. A semiótica discursiva visa mostrar o *fazer-saber*, o *fazer-criar* e o *fazer-fazer*, contidos em todos os textos.

Destacar-se-ão, a partir desse momento, outras técnicas argumentativas que, pela sua eficácia, também são constantemente aplicadas em diversos discursos. Elas evidenciam a manipulação durante as interações humanas e podem ser percebidas no decorrer do estudo discursivo.

Para dar início à descrição desses procedimentos, é interessante que se observe a raiz significativa da palavra argumentar: arg – fazer brilhar; arguto – que tem a inteligência brilhante; argentum – prata; argumento – é aquilo que faz brilhar uma idéia (PLATÃO; FIORIN, 1997). Dessa forma, para convencer¹¹ seu leitor, o produtor do texto lança mão de vários recursos argumentativos que estão fundamentados na Lógica Formal e nos princípios da lógica da língua. Serão citados alguns desses mecanismos, logo a seguir:

¹¹ Convencer: fazer o enunciatário crer naquilo que o enunciador escreveu ou falou.

1. Citação de texto alheio, que pode ocorrer de modo direto ou indireto. Opinião de alguém com autoridade para falar sobre um determinado assunto;
2. Refutação de argumentos contrários, isto é, negar a possibilidade de um contra-argumento;
3. Argumentos baseados no senso comum (pensamento popular);
4. Uso do raciocínio lógico para apontar as causas e/ou efeitos das teses (causa e consequência);
5. Argumentos pautados em valores sociomorais;
6. Argumentação fundamentada em provas concretas;
7. Argumentos baseados em termos técnicos (competência linguística);
8. Argumentos construídos a partir do raciocínio lógico de estruturas linguísticas (semântica argumentativa).

Conforme as concepções de Ducrot, a respeito desse último item:

Entre estes fenômenos que restringem os encadeamentos argumentativos convém distinguir duas grandes classes: os conectivos e os operadores. Os primeiros servem para ligar dois ou vários enunciados, destinando a cada um papel particular em uma estratégia argumentativa única, enquanto os segundos (não, quase, tão etc...) aplicam-se a um enunciado único, ao qual conferem um potencial argumentativo específico (apud MAINGUENEAU, 1993, p. 162).

Posteriormente, aplicam-se em análises textuais, os conceitos do nível discursivo:

Texto 1

Água mole em pedra dura tanto bate até que fura (provérbio)

Persistência x Desistência (oposição semântica).

É possível observar que o texto é predominantemente figurativo. Observa-se uma cena descrita pela imagem da água se chocando contra uma pedra. O tema persistência está “escondido atrás da imagem”. Esse é um provérbio, de origem verbo-oral, passado de geração em geração. Seu autor é desconhecido e projetou um discurso em terceira pessoa, em um tempo não determinado. A forma de discurso indireto é emitida por meio de uma debreagem enunciativa, ou seja, como não está em forma de um diálogo, nem em forma de

testemunho em primeira pessoa, parece que descreve uma realidade objetiva e transmite uma verdade geral, que serviria para todas as pessoas, em qualquer época e lugar. Seria algo incontestável, uma verdade imutável.

O enunciador defende que a perseverança é uma atitude sempre positiva, e tenta comprovar a sua verdade pelo exemplo da água. Em outras palavras, ele prega que as pessoas persistentes sempre alcançam seus objetivos, por mais impossíveis que lhes pareçam. Entretanto, esta é uma verdade parcial, posto que, às vezes, nem mesmo persistindo e perseverando, consegue-se alcançar certos objetos de valor. Pela forma que o texto é enunciado, parece que a persistência supera qualquer obstáculo. Tal opinião é emitida de modo muito convincente, de forma genérica e impessoal (não descreve uma opinião, mas algo comprovado, verdadeiro e imutável, conhecido por todos), pertencente ao senso comum.

Texto 2

Art. 5. da Constituição Federal: Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (artigo legal).

Cidadania x Marginalização (oposição semântica)

O texto é predominantemente temático, pois quase não aparecem figuras. As ideias - direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade - são emitidas de modo claro; não são representadas por imagens. O encadeamento entre as ideias culmina no tema central: cidadania - inclusão social do brasileiro e estrangeiro residente no país. O código defende o direito à cidadania para todos, sem distinção, e mantém uma intertextualidade forte com o enunciado da Revolução Francesa: igualdade, liberdade e fraternidade. A lei é projetada por uma debragem enunciativa, sendo escrito de modo objetivo e genérico, sem tempo, lugar e pessoa específica. Tal característica faz com que o enunciador afirme algo aparentemente real, incontestável e determinado - voz parece ser de Deus e não de homens. Esta seria uma verdade absoluta, que deve ser seguida na prática por todos, inclusive pelo Estado, já que o Poder Executivo pertence a ele.

Entretanto, como nenhum texto é neutro, sabe-se que esta lei, nem sempre é aplicada na prática, pois tais direitos, em muitos casos, são concedidos somente para uma parte da sociedade brasileira; nem todos têm acesso aos benefícios defendidos discursivamente. Assim, o Estado, que criou a lei por meio do Poder Legislativo, muitas

vezes, não a cumpre por meio do Poder Executivo, e também não sanciona os infratores por meio do Poder Judiciário, também estatal. A análise permite ao leitor inferir que a lei é cumprida parcialmente, até pelo próprio Estado, que a postula, mas, muitas vezes, não a cumpre, nem a sanciona negativamente, julgando apenas outros sujeitos operadores. Assim, a veridicção de igualdade e liberdade é questionável; se vê na essência que nem todos usufruem dos direitos defendidos pela ideologia textual.

Importa destacar novamente que para a semiótica o texto não é neutro, visto ser um produto social e possuir intenções persuasivas projetadas por meio de várias estratégias argumentativas, visando sempre manipular o enunciatário.

Nesse jogo de persuasão, o enunciador utiliza-se de certos procedimentos argumentativos visando a levar o enunciatário a admitir como certo, como válido o sentido produzido. A argumentação consiste no conjunto de procedimentos linguísticos e lógicos usados pelo enunciador para convencer o enunciatário. Por isso, não há sentido na divisão que se costuma fazer entre discursos argumentativos e não argumentativos, pois, na verdade, todos os discursos têm um componente argumentativo, uma vez que todos visam a persuadir (FIORIN, 2004, p. 53).

Enfim, para clarificar e relembrar toda a gama de conceitos expostos nesse tópico exemplifica-se, mais uma vez, a aplicação do percurso gerativo de sentido por meio da análise do conto de fadas *O dragão que raptou a princesa*.

O dragão que raptou a princesa

A filha do rei era muito bela. Certo dia, um dragão raptou-a, levando-a para sua caverna. Desolado, o rei, já avançado em anos, recorre a um príncipe, generoso e forte e lhe delega a incumbência de liberar a filha. No dorso de um impetuoso cavalo, sai o príncipe com pressa de resgatar a princesa.

No caminho uma velha maltrapilha, sentindo-se perdida, roga ao príncipe que a leve para a casa. Movido pela bondade do coração conduz a pobre velha ao lar. Eis que, diante do olhar surpreso do príncipe, a velha revela-se como uma bela fada de vestes reluzentes. Enaltecendo a generosidade do caráter do heróico cavaleiro indica a caverna do dragão, presenteia-o com uma fulgurante espada de ouro, advertindo-o de que somente com aquele instrumento conseguiria cortar a cabeça do dragão. Junto com a espada a bondosa fada lhe dá uma ânfora de prata, cheia de uma poção capaz de torná-lo invisível.

Seguindo as indicações da fada, o príncipe atravessa a floresta povoada de feras perigosas e, sem ser visto, penetra na caverna do dragão, decapitando-o com um só golpe de espada. Salva a bela princesa, o generoso cavaleiro devolve-a para o rei, que, reconhecido, dá-lhe a mão da princesa e faz dele seu sucessor.

(Autor desconhecido)

Nas estruturas fundamentais, que são as mais profundas, se depreende a seguinte oposição semântica, com os dois temas antagônicos, dos quais origina o sentido principal desse texto.

Bondade x Maldade

No texto existe um sujeito rei (sujeito de estado) que está disfórico (triste) e quer ficar eufórico (alegre). O sujeito rei está sem o seu objeto de valor mais precioso: sua filha, a princesa. Nota-se o seguinte processo semântico: maldade_____não-maldade_____bondade. O texto mostra tal oposição pelas suas sequências linguísticas (o dragão mau raptou a princesa e o príncipe bom a salva).

A materialidade textual apresenta então um sujeito-destinador ou manipulador (rei), que busca reaver seu OV perdido (princesa). Para isso ele recorre ao príncipe e o manipula por meio da sedução (elogia o príncipe generoso e forte) e da tentação (mão da princesa e reino em troca da boa ação). O sujeito-operador príncipe cede à manipulação do rei, fechando um contrato de confiança, mas precisa de algumas competências - saber onde está a princesa e obter poder para vencer o anti-sujeito dragão. No meio do caminho, o príncipe encontra uma fada (adjuvante), que lhe informa onde está a torre do dragão, depois lhe entrega uma espada de ouro e uma poção com poderes especiais (competências modais).

O sujeito príncipe quer, deve, pode e sabe como realizar a performance, torna-se, portanto, um sujeito (virtualizado e idealizado) competente para fazer a ação. Na sequência da história, ele mata o dragão, liberta a princesa e recebe a sanção, ou julgamento positivo do rei. Este o reconhece (sanção cognitiva) e lhe entrega a princesa em casamento, juntamente com o seu reino (sanção pragmática). Tanto o sujeito destinador quanto o operador da ação se tornam sujeitos realizados e eufóricos (felizes).

No nível discursivo, o texto é narrado em terceira pessoa (ele) e a história ocorre em um tempo passado, não determinado (lá, então), em um mundo distante e não-real

(fada, dragão). A debreagem enunciativa (ele-lá-então) é predominante - projeção discursiva típica de histórias fictícias do mundo infantil. Tal afirmação é baseada nas figuras: dragão, fada, poção mágica (mundo não real); no passado distante, marcado pelos verbos no pretérito perfeito e imperfeito (era, raptou etc.); pelas figuras cavalo, espada, torre etc. (imagens da Idade Média).

O conto mantém intertextualidade com todos os outros contos de fadas famosos (Cinderela, Bela Adormecida, Rapunzel, Branca de Neve, etc.). Neles são ressaltados os seguintes discursos: obediência ao pai (rei), mulher submissa, bela, frágil, dependente, incapaz e rica (figura da princesa), generosidade, lealdade, força, inteligência coragem, riqueza, vitória do homem branco (príncipe), valorização do casamento, altruísmo e auxílio ao próximo (figura da velha e da fada). O dragão feio representa o mal (raptou, aprisionou) e por isso ele sofreu as consequências de suas más ações (morreu decaptado pelo bom príncipe).

Tais discursos são fortes até hoje em nossa sociedade: o homem deve ser branco, inteligente, bom, rico, corajoso, forte, bem sucedido; a mulher precisa ser bonita, pouco inteligente, rica, submissa, delicada, frágil. Os feios e os diferentes como o dragão seriam as pessoas não aceitas socialmente (excluídas), os maus, derrotados, que não merecem ser amados por ninguém, muito menos por uma princesa. As pessoas são julgadas em nossa sociedade, muitas vezes, pela aparência e não pela essência, visto que não se comprova pelas marcas linguísticas, que o dragão queria fazer mal à princesa. O texto defende o bem, postulando a ideologia do altruísmo, porém se mostra muito preconceituoso quando relaciona o bem com a boa aparência e vice-versa.

Esse modelo de leitura, denominado percurso gerativo de sentido, tem um valor imensurável para o ensino de linguagem, já que sistematiza o processo didático da leitura na escola de um modo conciso, visível e funcional. Permite ao aluno de qualquer nível o acesso aos significados textuais, com suas estratégias argumentativas de uma maneira prática e segura. Fiorin ensina que “não basta recomendar que aluno leia atentamente o texto muitas vezes, é preciso mostrar o que se deve observar nele. A finalidade de um livro que apresenta uma gramática do discurso é tornar explícitos mecanismos implícitos da estruturação e interpretação de textos” (FIORIN, 2004. p. 9, 10).

Inicialmente, este esquema de leitura carece ser mediado pelo professor e, gradativamente, o aluno irá internalizá-lo, tornando-se um sujeito cada vez mais reflexivo. Este sujeito, segundo Coquet (1997, p. 14), é o “lugar em que o irrefletido é compreendido e conquistado pela reflexão”.

1.2.2 O Desdobramento da Teoria Semiótica

Com o amadurecimento científico da semiótica, seu fundador *mor* A. J. Greimas sentiu a necessidade de ampliá-la. Ele percebeu que, além dos elementos cognitivos, havia a necessidade de considerar também o lado passional e mais opaco dos sentidos, visíveis principalmente nos textos literários, como, por exemplo, nos poemas.

As considerações sobre a natureza dos estados e, mais particularmente, sobre sua instabilidade, unidas a uma reflexão mais geral sobre o estado do mundo, levam, pois, a interrogar sobre a concepção de conjunto cognitivade conjunto de nível epistemológico profundo da teoria e a perguntar se, para além da percepção cognitiva da significação que a discretiza e a torna ‘compreensível’, não há lugar para a instauração de um horizonte de tensões mal esboçadas que, embora situando-se num aquém do sentido do ‘ser’, permitiria dar conta das manifestações ‘ondulatórias’ insólitas reconhecidas no discurso (GREIMAS; FONTANILLE, 1993, p. 15).

Ele apresenta a necessidade de mostrar, nas pesquisas textuais, as paixões que também modalizam os sujeitos. Tais emoções são determinadas pela sua relação com um objeto valorizado. O valor dado a um objeto pelo sujeito seria influenciado pela cultura de uma sociedade, na qual ele se encontra inserido. Em outras palavras, Greimas postula que “a paixão deixa-se captar exatamente onde se esperava forçosamente encontrá-la: no fundamento da organização social tanto quanto da aventura individual de cada um” (GREIMAS; FONTANILLE, 1993). Essa valorização acontece tanto no âmbito cognitivo (mais individual e consciente) quanto no sensível (mais coletivo e inconsciente). A valorização semântico-passional (de um sujeito pelo seu Ov, determinado culturalmente) é muito perceptível nas canções – objeto deste estudo. “A música fala ao mesmo tempo ao horizonte da sociedade e ao vértice subjetivo de cada um [...] ela ensaia e antecipa aquelas transformações que estão se dando, que vão se dar, ou que deveriam se dar, na sociedade” (WISNIK, 2006, p. 13).

Vale lembrar que os postulados greimasianos, sobre os estados passionais dos sujeitos, divulgados na sua obra *Semiótica das paixões*, dialogam com os postulados de Vygotsky, sobre a importância da valorização e da inclusão das emoções no meio escolar, presentes na sua obra *Psicologia Pedagógica*.

Não sei por que em nossa sociedade formou-se um critério unilateral sobre a personalidade humana, nem por que todos relacionam dons e talento apenas ao intelecto. Além de ser possível pensar com talento, também se pode sentir talentosamente. O aspecto emocional da personalidade não tem menos importância que outros e constitui objeto e a preocupação da educação, na

mesma medida que o intelecto e a vontade. O amor pode conter tanto talento e inclusive genialidade quanto a descoberta do cálculo diferencial. Em ambos os casos o comportamento humano adota formas excepcionais e grandiosas [...] Toda emoção é um chamado à ação ou à rejeição da ação. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento” (2003, p.117-122).

1.3 AS LINGUAGENS VERBAIS E NÃO-VERBAIS

A linguagem é o meio de comunicação e interação entre os homens, ou melhor, serve tanto para expressar ideias, emoções e desejos quanto para “agir” sobre o pensamento e a vontade do “outro”. Ela possibilita o viver em sociedade, posto que, viabiliza o compartilhar e, conseqüentemente, a integração humana. Nesse sentido, só se concretiza e é transmitida socialmente. Um exemplo disso é o processo de aquisição da linguagem pela criança, que somente aprende e internaliza as formas comunicativas de sua comunidade por meio da convivência constante.

Existem, dentro de uma coletividade, diversos tipos de linguagens, que pertencem a dois grupos distintos: os verbais e os não-verbais. As formas verbais compreendem as línguas, que são códigos cuja unidade mínima é o signo linguístico (palavra). Esse é constituído, como já exposto, por duas partes que se completam: o significante (som organizado ou palavra escrita) e o significado (conceito, ideia, tema).

Os códigos denominados não-verbais, como: a dança, a imagem, o gesto, a música etc., possuem, cada um deles, suas especificidades. Salienta-se, porém, que, apesar de serem canais de mensagens diferentes do verbal (linguístico), eles também contêm em seu interior o significado. Observa-se, assim, que um mesmo conteúdo significativo pode ser veiculado por qualquer um desses planos de expressão. Para Fiorin (2003, p. 371), “há outras formas de linguagem, como a pintura, a mímica, a dança, a música e outras mais [...] tanto a linguagem verbal quanto as linguagens não-verbais expressam sentidos e, para isso, utilizam-se de signos”. Mostrar-se-á, a seguir, mais algumas características típicas de cada um desses planos de expressão:

Linguagem verbal: constitui-se a partir de um conjunto de signos distintos e significativos. Os signos ou códigos linguísticos são palavras orais ou escritas, formadas pela junção de diferentes fonemas e letras. Cada comunidade possui um sistema de signos próprio, denominado língua, o qual viabiliza a interação entre seus sujeitos. O código linguístico pode ser veiculado de duas maneiras: por via sonora (oral/falada) e visual (gráfico-escrita). Apesar de ambas as formas pertencerem à classe verbal, aquelas diferem destas em vários aspectos. O

canal verbal visual escrito apareceu somente milhares de anos depois da fala; é também um sistema criado e desenvolvido gradativamente pelo homem. Começou a ser expresso por meio de desenhos em cavernas, até chegar ao papel impresso e ao papel virtual da atualidade. A linguagem verbal gráfica representou um grande avanço tecnológico para os seres humanos, que puderam, a partir de sua invenção, tornar suas mensagens perenes e amplas (atingindo um maior número de enunciatários-leitores). Isso devido à grande propagação dos textos escritos com o advento do papel celulose.

Linguagem musical (não-verbal): é definida como “a arte dos sons, combinados de acordo com as variações da altura, proporcionados segundo a sua duração e ordenado sob a lei da estética” (PRIOLLI, 1994, p. 6). A música é concebida como uma “língua universal”, isto é, por mais exótica que seja a origem e a produção de um determinado texto musical, esse pode emitir sentidos e ser apreciado por sujeitos de todas as comunidades. Talvez não seja compreendido racionalmente, mas intuitivamente – pela via passional e somática. Seus elementos principais são: melodia (um grupo de notas tocadas sucessivamente), harmonia (duas ou mais notas tocadas ao mesmo tempo) e ritmo (movimento). Apesar de o ritmo ser mais primitivo que a melodia, essa pode ser considerada como sendo superior aquele (pelo menos nas sociedades ocidentais contemporâneas), posto que “nomeia” ao ouvido do enunciatário a música tocada/cantada. A matéria-prima da música é o som e suas qualidades básicas são: altura, timbre, duração e intensidade, presentes de formas variadas em cada trecho dos textos musicais. A música pode ser transmitida de forma sonora (tocada/cantada) e de modo visual impresso (partitura). Pode-se afirmar que a segunda sempre será uma representação “imperfeita” da primeira.

Linguagem imagética (não-verbal): resulta da combinação de traços, formas e cores, sendo utilizada para representar um conteúdo por meio de uma figura, fotografia, desenho, gravura, escultura, filme, programas de TV etc., um objeto ou um conceito abstrato. Não são constituídos de modo linear e sequencial como os textos verbais, mas possuem um formato homogêneo, no qual os elementos são reunidos simultaneamente, de modo não temporal, para veicular uma determinada mensagem. Os textos não-verbais imagéticos também possuem suas estratégias argumentativas, que são exploradas por meio de elementos próprios de cada texto desta esfera:

- *pintura*: uso das diferentes perspectivas (ex. plano x profundo), ocupação de espaço (central x diagonal), técnica escolhida, jogos cromáticos (cores primárias x cores misturadas), tipos de linhas, foco, moldura etc.;
- *teatro*: jogos de luz, utilização do palco, sonoplastia, entonação de voz, gestualidade etc.;
- *cinema*: focalização, sintaxe dos acontecimentos, posicionamento da câmara, trilha sonora, cenário, etc.;
- *fotografia*: tipos de lentes, tipos de filmes, diferentes planos de focalização, tipo de fundo, etc.

Sublinha-se, aqui, que o item principal, comum entre essas três manifestações de linguagem, é o sentido, imanente tanto no signo linguístico quanto no signo musical e imagético. Este, infelizmente, nem sempre é percebido pelo enunciatário, que, muitas vezes, não o compreende em sua plenitude. Logo, pode tomar tudo aquilo que ouve, vê ou lê como uma “verdade absoluta”, desconhecendo, o fazer-fazer do outro sobre si, porque, “estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura [...] sem sonhar, sem cantar, sem música, sem pintar [...] sem aprender, sem ensinar [...] sem politizar não é possível” (FREIRE, 2003, p. 120).

Mostrar-se-á, na sequência, uma análise semiótica de um texto formado pela linguagem não verbal imagética, a fim de evidenciar a sua eficiência na leitura dos sentidos subjacentes ao plano não-verbal:

Figura 2 – Criança morta de Portinari



Fonte: Portinari (1944).

Liberdade x Opressão (oposição semântica)

O sujeito manipulador: a seca (situação de miséria);

O sujeito do fazer: família de retirantes quer transformar a sua situação disfórica em eufórica;

Objeto de valor: a vida.

Esse é um texto não-verbal, predominantemente figurativo; a linguagem usada é constituída pela substância imagética. Subjacente as figuras da cena, desvela-se o seguinte encadeamento temático: fome, miséria, dor, angústia, morte, agonia, doença, desnutrição, fraqueza, dependência, cansaço, prostração, tristeza etc. Tudo isso culmina, como já dito, no tema principal: *opressão e morte*.

A imagem mostra como os sujeitos da cena são manipulados a querer fugir da seca por meio da intimidação (ameaça); os sujeitos são manipulados pelo medo de morrer. O sujeito operador família quer transformar a sua situação disfórica, marcada pelo sofrimento, escassez, privações, fome, doença, miséria e morte (opressão) em eufórica - libertar-se daquela situação, salvar suas vidas e obter dignidade humana. Não obstante, o texto imagético evidencia que eles são sujeitos virtuais (querem) e idealizados, pois possuem o poder e o saber para realizarem a performance transformadora: fugir da seca e salvar suas vidas. As competências do saber e do poder pode ser explicada textualmente por meio das trouxas – sabem e podem sair daquele lugar inóspito. Eles precisam fugir da seca para salvar o seu OV mais precioso: suas vidas – objeto de valor descritivo.

No plano de expressão (simbólico e semissimbólico) é possível verificar que há um céu azul em contraste com a terra árida vermelha. O vermelho significa o sangue e a morte, aqui neste texto. A ideia da desnutrição e da doença pode ser apreendida dos corpos semiesqueléticos e pálidos (cor amarela e branca). A tristeza é representada pelas lágrimas, pela criança morta e pela dor expressa nas fisionomias. O cansaço é emitido pelas posições arcadas dos homens adultos, que carregam os objetos, as crianças e a responsabilidade de cuidar da família. A miséria e a escassez são projetadas pelas imagens dos pés descalços, roupas rasgadas e poucas trouxas.

*O estilo pictórico*¹² (plano profundo constituído pela mistura das cores, ressaltando a oposição cromática claro x escuro) sugere um maior realismo à cena. O enunciatário é levado a focalizar o centro da cena - corpo do menino morto - figura que causa maior emoção e compaixão ao enunciatário. O horizonte em tons mais claros simboliza a vida, que talvez exista longe dali, em outro lugar adiante, pois no local só há opressão e morte (ressaltada pelas cores mais escuras, como marrom e vermelho). O céu azul mesclado em tons escuros revela uma perspectiva de chuva, mantenedora da vida e a ideia de esperança e de um futuro melhor. A carência de alimentos é deduzida pela terra árida, sem nenhuma espécie de vegetação: a seca dialoga com a sequeidão dos corpos, como se eles fossem um *continuum* daquela terra ressecada e morta.

O quadro tem uma narrativa interna (intratexto) e externa (extratexto), pois os textos também evidenciam a interação entre o pintor e o leitor. Então, num segundo momento da análise, leva-se em conta o contexto social do Brasil. Portanto, o texto permite ao leitor inferir que a cena descreve uma realidade vivida por uma família de retirantes do nordeste (cor escura da dor e da morte), a qual está migrando para o sul (cor clara da vida), em busca da sobrevivência e de uma existência mais digna.

Dentro desse contexto é possível imaginar outro esquema narrativo:

Sujeito manipulador: o pintor (enunciador);

Sujeito operador: o observador do quadro;

OV: a mobilização social.

¹² As categorias que definem o estilo *pictórico* encontram-se na obra *Conceitos fundamentais da história da arte* de H. Wölfflin (2000). Esse estilo pictórico/barroco salienta a subjetividade e a passionalidade em um texto imagético.

A principal estratégia de manipulação é a provocação emocional e a sedução. O texto tenta comover e instigar o leitor para ajudar aquelas pessoas semiotizadas pelo quadro (ex. campanhas para arrecadar dinheiro ou alimentos, cobrar medidas e atitudes dos governantes etc). A materialidade textual também emociona pela sedução, mostra a fraqueza e a dependência daquelas pessoas, que nem conhecem sua condição social de excluídos (privação da liberdade, da igualdade e até da vida). Diante disso, o observador sente que pode e sabe fazer algo pelo próximo. É motivado pelo sentimento de heroísmo: sente-se competente para salvar os fracos e oprimidos.

A manipulação por tentação também pode ser apreendida, porque muitos leitores veem nas boas ações, uma forma de aliviar a sua própria consciência, ou conquistar reconhecimento e prestígio pessoal.

1.3.1 A Constituição do Texto Sincrético

Da junção entre as linguagens verbais e não-verbais surge o texto sincrético: o adjetivo sincrético e o substantivo sincretismo referem-se à fusão, conciliação, coligação; “pode-se considerar o sincretismo como o procedimento (ou seu resultado) que consiste em estabelecer superposição, uma relação entre dois (ou vários) termos ou categorias heterogêneos, cobrindo-os com uma grandeza semiótica que os reúne” (GREIMAS; COURTÉS, 1979, p. 426). Por isso, escolheu-se o termo sincrético para designar o texto constituído a partir da união de duas ou mais formas discursivas (a junção da letra com a melodia, ou da imagem com a letra etc.). Elas são sincronizadas e culminam num todo hegemônico e significativo, ambas essenciais na divulgação de uma mensagem.

O cinema, o teatro e a televisão são linguagens complexas que exploram, simultaneamente, várias formas de linguagem (a verbal na fala dos personagens, a música, as imagens, etc.). Neste caso, todas as linguagens devem concorrer harmoniosamente para expressar o mesmo sentido (FIORIN, 2003, p. 347).

Portanto, quase todos os textos que nos cercam diariamente podem ser classificados como sincréticos, uma vez que seria difícil dizer que existem textos compostos por só um tipo de linguagem. Temos, por exemplo, os textos televisivos (visão, audição), os “internéticos” (imagem, som e palavra) e os próprios diálogos cotidianos (verbalização, gesto, som, tato). Até mesmo os textos unicamente verbais impressos têm suas particularidades, como a sonoridade das palavras (poema), o aspecto imagético, o tipo de formatação, o perfil e

o tamanho da letra, o espaçamento etc. Nessa perspectiva, “talvez futuramente sintamos a necessidade de adaptar a proposta de Hjelmslev às peculiaridades dos textos sincréticos, passando a referir-nos não mais simplesmente a um plano de expressão, mas a um espaço expressivo” (MONTEIRO, 2005, p. 44).

Logo, um mesmo conteúdo pode ser veiculado por mais de uma materialidade, estando estas separadas (em textos diferentes), ou unidas em um mesmo texto.

A semiótica sabe da necessidade de uma teoria geral do texto e reconhece as suas dificuldades [...] por isso propõem que se faça a abstração das diferentes manifestações – visuais, gestuais, verbais ou sincréticas – e que se examine apenas seu plano de conteúdo. As especificidades da expressão, na sua relação com o conteúdo, serão estudadas posteriormente. A semiótica [...] procura explicar o ou os sentidos pelo exame, em primeiro lugar, de seu plano de conteúdo (BARROS, 2003b, p. 8).

Importa frisar a relevância de pesquisas voltadas ao texto sincrético, do qual veicula significado de modo intersemiótico. O sentido pode ser encontrado tanto no interior das diferentes formas de expressão como também nas categorias do próprio plano expressivo, apresentando, portanto, um alto nível de elementos semânticos e argumentativos dentro de sua estrutura.

É possível comparar, então, o plano de expressão do texto linguístico (poema, reportagem, crônica) com outro plano de expressão, como o visual (imagem, gestual/dança ou o sonoro/melódico). Porém, quando se possuem dois ou mais planos de expressões, unidos pelo mesmo conteúdo (clipes, HQs, canções etc.), ocorre aquilo que R. Barthes propõe como *ancoragem* ou *etapa* (apud PIETROFORTE, 2004, p. 49). Estes conceitos nos mostram que, quando um plano de expressão se encontra vinculado a outro, formando um todo significativo, ele cumpre a função de *etapa*. Ambos são essenciais para a transmissão da mensagem. Mas, quando um plano de expressão sobressai a outro, o qual possui uma carga significativa mais restritiva, ocorre então uma relação de *ancoragem*.

Em se tratando da canção, texto essencialmente híbrido, podem-se fazer as seguintes classificações: sonoro/musical unido ao verbal (canção), supremacia do linguístico, uma vez que a música seria uma *ancoragem*, servindo para ressaltar ou complementar o sentido das palavras. Entretanto, em textos onde aparece a sonoridade musical dialogando com o verbal (exemplo: uma conversa entre as palavras cantadas e o som das flautas), tem-se uma relação dialética; uma linguagem completa o sentido da outra. Tendo as duas formas de expressão (musical e verbal) importâncias equivalentes dentro da totalidade textual, ocorre a *etapa*. Um terceiro exemplo, dessa classificação, seria uma música cantada exclusivamente

por onomatopéias: o som musical exerceria a supremacia¹³ e o código verbal serviria como uma *ancoragem*.

As histórias em quadrinhos são um modelo de ancoragem no texto sincrético, formado pelos planos imagético e verbal, em que a supremacia seria da imagem.

A partir do panorama acima descrito, estudar-se-ão algumas canções, como a parte linguística sendo superior ao plano melódico. Focalizando-se este como sendo plano de expressão auxiliar, que ajuda a evidenciar o conteúdo da letra, para que essa consiga convencer o “outro” com maior eficácia.

O verbal, quando não faz parte diretamente, guia e organiza outros tipos de produção semiótica. Estes últimos impregnam constantemente o verbal trazendo para o discurso imagens, representações, valores de seu universo sem jamais se confundir com ele. Há assim uma relação dialógica entre as diversas semióticas resultante do traço simbólico comum que as une (COSTA, 2001, p. 126).

Contudo, apesar da ênfase atribuída à letra, acredita-se que o estudo dos planos sonoro-verbais, musicais e imagéticos não deve ser ignorado pelo analista textual. Ele precisa abordá-los com cuidado, respeitando-se seus elementos e categorias inerentes. “Não se deve desprezar o movimento interdiscursivo entre as diversas práticas semióticas, posto que não se trata apenas da aplicação de um quadro semântico geral regrado as produções semióticas não-verbais” (COSTA, 2001, p. 125).

Para exemplificar o alto valor argumentativo da parte melódica da canção, a qual não pode ser deixada de lado pelos analistas de linguagem, é mostrado, na sequência, um trecho de uma análise realizada por Miguel Wisnik, sobre o *jingle*¹⁴ político *Veja só*, propagado durante o governo Vargas¹⁵. A canção prega valores éticos e morais, apresentando ao povo um modelo de comportamento a ser seguido, ressalta o trabalho produtivo e desmotiva, paralelamente, a malandragem e a boemia.

¹³ O exemplo de uma música constituída por onomatopéias seria *Concerto para uma voz* de Saint Preux.

¹⁴ Segundo o manual da agência McCnn Erikson, “o jingle, cuja combinação entre música e letra torna a mensagem semelhante a uma pequena canção” (apud REIS, 2001, p. 3), é visto por Kotler e Armstrong como: “uma forma paga de apresentação e promoção de idéias, bens ou serviços, através de um patrocinador identificado” (apud REIS, 2001, p. 9).

¹⁵ A publicidade musical surgiu no Brasil no período do governo Vargas (1930-1945), durante o qual se produziram as primeiras propagandas políticas, que tinham o objetivo de propagar os valores e as ações governamentais. Caso as letras dos *jingles* não fossem aprovadas, eram censuradas e impedidas de ser cantadas ao público, que poderia sofrer a influência de idéias contrárias àquelas impostas pelo Estado Novo. Assim, “a Hora do Brasil [...] visava levar a todo país [...] a certeza da unidade social e política [...] A Divisão de Rádio fiscalizava os programas radiofônicos ocupando-se, inclusive, da censura das letras para gravações de discos” (GOULART, 1990, p.68, 69).

Veja só

A minha vida como está mudada

Não sou mais aquele

Que entrava em casa alta madrugada

Faça o que eu fiz

Porque a vida é do trabalhador

Tenho um doce lar

E sou feliz com meu amor

O Estado Novo veio para nos orientar

No Brasil não falta nada

Mas precisa trabalhar

Tem café, petróleo e ouro

Ninguém pode duvidar.”

REFRÃO

“E quem for pai de quatro filhos

O presidente manda premiar

O negócio é casar.”

Fonte: Ataulfo Alves e Felisberto Martins, 1941.

Destaca-se, aqui, o poder contagioso que a linguagem sonoro-musical exerce sobre o ser humano. Esses *jingles* políticos eram frequentemente acompanhados pelo ritmo samba, o que prejudicou o resultado persuasivo esperado. A letra bem comportada foi sobrepujada pela melodia e pelo ritmo sincopado “malandro”, o que reforça ainda mais o descompromisso moral. Para Wisnik (2003, p. 120), “embora as letras assumissem um *ethos* cívico, essa intenção era contraditada pelo gesto rítmico, pelas pulsões sincopadas, que [...] opõem um desmentido corporal ao tom hínico e à propaganda trabalhista”.

Portanto, ao invés de reforçar, junto ao ouvinte, o rompimento com a “imagem” de malandro, proposto pelo plano verbal, a canção, por meio da melodia e ritmo, acabou propagando e enfatizando, de modo somático, a malandragem negada pelo discurso da letra. O resultado foi um fracasso persuasivo, por meio do enunciador-destinador (governo).

Vale lembrar ainda, sobre a necessidade de se evidenciar os sentidos dos elementos da expressão sonoro-verbal, aqueles presentes em poemas (aliterações,

assonâncias, rimas, refrão, ecos, etc.), que ajudam a ressaltar o significado global de um texto verbal. Greimas (1972, p. 12) esclarece,

O efeito de sentido surge aqui como efeito dos sentidos: o significante sonoro e gráfico fica reconhecendo que o discurso poético é na realidade um discurso duplo que projeta articulações simultaneamente nos dois planos – no da expressão e no do conteúdo – ela deverá elaborar um aparato conceitual susceptível de fundamentar e justificar os processos de reconhecimento das articulações desses dois discursos.

1.3.2 O Simbolismo e o Semissimbolismo

Todos os textos nascem da união entre um conteúdo e uma forma de manifestação, que pode pertencer ao código verbal oral (ex. uma palestra), ou verbal escrito (ex. uma notícia), sonoro (ex. uma música), imagético (ex. um quadro) etc., ou, como visto acima, sincrético (canção, HQ, propagandas etc.). Cada uma dessas linguagens é constituída por uma gama de elementos significativos que, juntos, formam algumas categorias semântico-expressivas. “O texto é, pois, uma unidade que se dirige para a manifestação, sofrendo, nesse processo, as coerções do material que é veiculado” (LARA, 2007, p. 5).

Algumas dessas categorias são como já visto: na pintura (traço, foco, cor, forma, plano etc.); na música (altura, duração de tempo, intensidade, timbre, andamento etc.); no poema (assonância, aliteração, rima interna/externa/pobre/rica, ritmo, sílaba poética etc.). Afirma Fiorin (2004, p. 35),

São os efeitos estilísticos da expressão que dão a esse texto sua beleza. Principalmente na análise do texto poético, não pode o analista cingir-se ao plano do conteúdo, senão deixará de perceber a especificidade desse tipo de texto e não apreenderá a “totalidade” do sentido nele descrito.

As categorias expressivas pertencem a um estatuto secundário, denominado *semissimbólico*. Barros (2003b, p. 82) explica,

A relação entre os planos tem caráter semi-simbólico. Em outros termos, uma categoria da expressão, não apenas um elemento, mas uma oposição de traços correlacionam-se a uma categoria do conteúdo. Nestes casos, pode-se afirmar que a relação entre expressão e conteúdo não é convencional ou imotivada.

Esses agrupamentos são formados por mais de um elemento, por exemplo, nas relações entre diferentes alturas sonoras, pode-se opor o som agudo ao som grave. Desse modo, é possível criar uma canção que tenha no seu conteúdo verbal o seguinte eixo semântico *alegria x tristeza*, em que se utilizariam os sons agudos para emitir os momentos felizes, quando o sujeito se encontra realizado e eufórico, em oposição aos momentos em que o sujeito está distante de um OV e apresenta um estado disfórico, representado pelo som grave.

A junção e a comparação significativa entre as duas categorias (grave/disfórico) x (agudo/alegre), pertencentes ao plano da expressão linguístico e ao plano de expressão melódico, são denominadas “relação semissimbólica”. Outro autor pode utilizar as mesmas categorias (agudo/ grave) e impor-lhes outro traço semântico (ansiedade x tranquilidade) em sua obra. O agudo representaria a ansiedade disfórica e o grave semiotizaria a tranquilidade eufórica, dependendo da criatividade do autor.¹⁶

Assim, os compositores, principalmente de textos artísticos, fazem uso recorrente dos recursos semissimbólicos, com o objetivo de inovar, ou recriar a realidade, deixando um traço de autoria e originalidade em sua criação. “Os sistemas semi-simbólicos [...] ocorrem no texto literário, na pintura, no desenho, na dança, [...] no quadrinho ou no filme, [...] procuram obter os efeitos de recriação da realidade, de adoção de um ponto de vista novo na visão e no entendimento do mundo” (BARROS, 2003b, p. 82).

Por outro lado, os textos do cotidiano (bilhetes) e os utilitários, como as notícias, as reportagens, os requerimentos, os recibos etc., usam pouco semissimbolismo em sua composição expressiva. Eles seguem uma estrutura composicional fixa e convencional, preestabelecidas, com uma carga polissêmica menor para facilitar e agilizar a compreensão do leitor/ouvinte. Estas formas (estruturas composicionais) podem ser nomeadas de simbólicas, pois são reconhecidas pelos sujeitos de uma cultura. Segundo Lara (2007, p. 5), “a partir da relação que se estabelece entre conteúdo e expressão, é possível postular dois tipos de textos: os que têm função utilitária e aqueles que têm função estética”.

A diferença entre os sentidos semissimbólicos e os simbólicos é que os primeiros são oriundos de uma categoria de elementos do plano da manifestação, relacionados a uma categoria de elementos do plano do conteúdo, utilizados de modo único, em um

¹⁶ “A título de ilustração, pode-se imaginar um filme cujo tema seja a oposição entre a tristeza e a depressão da velhice x a alegria e a euforia da infância. O cineasta pode escolher a oposição de cor entre cenas para reforçar o contraste. Assim, todas as cenas da infância são claras e carregadas de luz. Nesse caso, o contraste entre claro e escuro, que pertence ao plano da expressão, foi explorado para manifestar as noções de alegria x tristeza, que pertencem ao plano do conteúdo” (FIORIN, 2003, p. 375).

determinado texto. Já o segundo – simbolismo - refere-se à comparação de um elemento da expressão com um elemento do conteúdo. Os sentidos dos elementos simbólicos são reconhecidos socialmente, o que não torna um texto original e não causa estranhamento ou surpresa ao leitor, constituindo os modelos sociais para determinadas práticas discursivas (BRONCKART, 2003).

Para Limoli e Giachini Neto (2008, p. 173), “a publicidade [...] faz uso [...] do semissimbolismo, não apenas para individualizar um anúncio em relação a outros [...] principalmente, para fixar na memória do consumidor as associações valorativas do produto que apresenta”. A mesma autora define semissimbolismo como “uma relação de conformidade, não mais termo a termo, como acontece no caso do símbolo – por exemplo, quando entendemos que uma chave de sol representa a música ou a estrela de Davi o judaísmo, mas entre categorias do conteúdo e da expressão” (LIMOLI; GIACHINI NETO, 2008, p. 172). Se fosse realizada a análise de um quadro em que as cores primárias representassem o individualismo/ solidão e as cores secundárias mostrassem a solidariedade/ comunhão, então esta seria uma obra de valor semissimbólico.

Monteiro (2005) exemplifica o simbolismo por meio das cores da bandeira do Brasil, em que cada cor (elemento da expressividade pictórica) representa um significado do conteúdo instituído pela sociedade (verde – mata, amarelo – riqueza, azul – céu, branco – paz). Todavia, o autor diz que, ao se comparar as categorias da expressividade cromática de cores claras e escuras com as categorias concretas (mata, céu) e abstratas (riqueza, paz) do conteúdo, visualiza-se uma relação semissimbólica.

É interessante notar que, ao longo do tempo, alguns sentidos de caráter semissimbólicos (composição única) podem tornar-se simbólicos, de domínio público.

Enfim, os sentidos advindos da expressão podem ser denominados simbólicos ou semissimbólicos e, geralmente, complementam e enfatizam o significado do plano do conteúdo, mais perceptíveis no plano verbal, visto que sua temporalidade, espacialidade e actorização são lineares e sequenciais.

Todavia, há alguns sentidos veiculados na expressão que podem negar ou até se opor aos sentidos presentes no conteúdo verbal, como por exemplo, a ironia. O tom de voz de um ator pode negar os sentidos expressos pelo autor em seu texto verbal¹⁷. “Quando se

¹⁷ Outros exemplos de oposição significativa e ideológica entre os planos de expressões podem ser vistos ao longo deste trabalho, como o *jingle Veja só* em que o plano verbal nega o sonoro e prega a malandragem. Na canção *História de um mamute* ocorre o mesmo, a letra defende a virtude e o som estimula o vício (ver próximo capítulo).

afirma no enunciado e se nega na enunciação, estabelece-se a figura que a retórica denominou antífrase ou ironia” (FIORIN, 2004, p. 57).

Destarte, as especificidades do plano externo, em textos como a canção, acabam por afetar o conteúdo interno, que sofre algumas alterações importantes. Utilizando a canção como exemplo da afirmação acima, Saraiva (2005, p. 159) explica:

Sendo a canção uma peça verbo-musical, um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, pois nela se compatibilizam dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia), ela se encontra sob o domínio de suas práticas intersemióticas que ora a assediam ora a rejeitam.

Pode-se afirmar, portanto, que a canção é composta por recursos simbólicos (sentidos socialmente reconhecidos) e semissimbólicos (sentidos específicos de uma obra), os quais ajudam a evidenciar o conteúdo da letra, para que essa consiga convencer o “outro” com maior eficácia.

1.4 A DEFINIÇÃO DE CANÇÃO

A canção pode ser definida como um *mix* entre letra e melodia, criada no meio e para o meio popular. Hoje, isso se concretiza ainda mais, sendo ela um texto tipicamente midiático, veiculado pelo rádio, TV, cinema, internet, celular, etc., alcançando um público imensurável. É na relação intersemiótica - junção entre o código verbal e melódico - que a canção constrói o seu sentido.

Tanto a canção quanto seus subgrupos (bossa nova, samba-canção, *rap*, *funk*, *rock*, sertanejo, cantigas de roda, folclórica, *jingle*, marcha, etc.) são considerados artefatos culturais. Eles são formados por tipos discursivos relativamente estáveis, pertencentes a uma determinada formação social e são utilizados pelos enunciadores, nas mais diversas situações de interação (de acordo com seus enunciatários, momento e local de produção, intenções, representações etc.).

A canção é uma peça verbo melódica breve, de veiculação vocal. Essa veiculação deve enquadrar-se nos cânones estabelecidos pela linguagem musical de determinada sociedade, isto é, deve obedecer uma escala entonacional e a padrões rítmicos prévia e convencionalmente fixados (COSTA, 2002, p. 108).

Esse texto verbo-melódico possui características gerais, comuns aos seus vários subgrupos. Esses possuem algumas diferenças e várias semelhanças entre si, pelo fato de todos pertencerem à genealogia da canção, “os princípios conceituais estabelecidos [...] não se referem às canções específicas, mas à arquicanção [...] canção modelo. Arquicanção é o conjunto dos traços (ou processos) comuns às canções, a partir da neutralização dos traços específicos que as opõem entre si” (TATIT, 2002, p. 26).

O texto denominado canção tem sua raiz nos clássicos poemas líricos, em que o poema era veiculado juntamente com a melodia, executado por instrumentos da época como a “lira”, da família das cordas. Daí a razão do nome lírico. Só mais tarde, na Idade Moderna, com a invenção da imprensa e ascensão da escrita, é que ocorreu a separação do poema e da melodia. Diante disso, o que era inicialmente cantado em público, sendo apreciado de forma sonora, passou a ser lido silenciosa e individualmente, posto que “não se pode esquecer também que tradicionalmente o poeta é chamado de ‘cantor’, assim como o poema é chamado de ‘canto’” (AGUIAR, 1993, p. 10). É por isso que mesmo os poemas criados somente para a leitura possuem características próprias da música como: ritmo, refrão, andamento, sílabas fortes e fracas etc. Logo, “a canção popular é constituída de conteúdo (letra) e expressão (melodia). Embora reconheçamos a expressão de seu componente verbal (a sonoridade das palavras independentemente da melodia)” (COELHO, 2005, p. 12).

Cada pessoa interpreta uma determinada canção de modo único e peculiar. Pode-se dizer que a interpretação varia até com um mesmo cantor, que, dependendo do momento, diversifica a forma de entoar a mesma canção. Isso distingue a canção da música erudita, que prega a fidelidade total à partitura, “obrigando” o intérprete a tocar/cantar sempre de uma única maneira.

Enquanto prática semiótica, a canção erudita se aproxima muito mais do texto escrito formal. Essa aproximação se dá não apenas quanto à dimensão verbal, mas também quanto ao aspecto melódico. Observe-se que, quanto a este último a prática musical construiu sistemas de notação que, mais do que instrumentos de registro histórico, servem como verdadeiros guias normativos da execução musical, condicionando inclusive a própria composição, que muitas vezes, ao ser construída por escrito, tem sua produção condicionada pelo próprio instrumento de transcrição musical (COSTA, 2002, p. 110).

Em oposição à música formal, a canção faz questão da liberdade de expressão do indivíduo que a executa, geralmente, nem é transcrita para a partitura e, quando o é, esta serve apenas como uma distante representação do som original. Em outras palavras,

uma notação musical nunca vai conseguir transmitir todas as emoções vivas e pulsantes da canção, porque ela não se limita à teoria musical. Se fizermos uma breve comparação entre esta e a linguagem verbal, é possível inferir que a carta de amor está para o discurso científico, assim como a canção está para a música erudita.

É possível afirmar, ainda, que a canção é o texto musical mais criado, cantado e disseminado no Brasil. Isso talvez esteja ligado à sua origem popular, que faz com que grande parte de ouvintes musicais identifique-se com suas mensagens e arranjos. São relativamente fáceis de cantar e tocar (harmonia simples e acompanhamento rítmico), em relação à música erudita. Usualmente as canções são executadas por um violão, instrumento de baixo custo e muito difundido no país. Tal fator ajuda a torná-la mais aceita por todos, porque o alto valor de um piano, por exemplo, e de uma formação musical clássica impedem o acesso da grande maioria das pessoas ao aprendizado de textos musicais eruditos. Percebe-se que o texto musical clássico torna-se cada vez mais esquecido e menos apreciado pela sociedade brasileira.

Outras características da canção são pontuadas por Tatit (2002) na obra *O cancionista*:

- o modo de dizer é que convence e não aquilo que se diz, pois a fala é racional e a música emocional e instintiva;
- a melodia é mais significativa que a harmonia, analisada em um segundo momento;
- a canção transforma a fala efêmera em fala eterna, sempre veiculada, ouvida e repetida;
- a canção presentifica o texto verbal, convence o ouvinte que o tempo de execução da obra é o mesmo da vida;
- geralmente é cantada por quem a compõe;
- a maior parte dos cancionistas são homens.

1.4.1 A Semiótica da Canção

Os sentidos projetados pelas diversas canções podem ser desvelados por meio da vertente teórica denominada semiótica da canção, desenvolvida por Luiz Tatit. Uma

metodologia que apesar de ser pouco conhecida e difundida, pode tornar-se uma ferramenta valiosa no estudo analítico desse texto. A semiótica cancionista investiga os significados originados da junção entre o plano linguístico e o melódico. Mancini (2005, p. 27) comenta que a teoria ainda é pouco conhecida; existe uma “escassez de obras de aplicação dos conceitos teóricos [...], o que cria uma indesejável lacuna entre a teoria e a prática, dificultando a adesão a essa metodologia”.

Importa lembrar que, além de serem pouco aplicadas em descrições analíticas de canções, tanto a semiótica quanto a semiótica da canção necessita ser levada também ao âmbito escolar, começando pela formação de professores. Este pode ser um caminho promissor rumo a didatização desse texto em todos os níveis.

A semiótica da canção traz em sua constituição alguns conceitos da semiótica greimasiana tradicional, da semiótica das paixões, da semiótica da enunciação de Coquet (sujeito e não-sujeito) como também os princípios de tensividade (tensão *versus* relaxamento), postulados principalmente por Zilberberg.

Coquet (1997) divide o sujeito em três instâncias: do crer (sujeito reflexivo e racional, guiado cognitivamente); do ser (sujeito afetivo e passional, manipulado pelo contexto sócio-histórico e o valor que ele dá aos seus objetos); do fazer (sujeito instintivo, que realiza uma ação mecanicamente).

Zilberberg (1981) prega que por trás da oposição semântica fundamental, de caráter cognitivo-descritivo e das oposições tímicas passionais (euforia *vérsus* disforia), “relação de conformidade do ser vivo com o seu meio ambiente” (GREIMAS apud BARROS, 2001, p. 24), existe também o nível mais velado e subjacente, anterior aos demais: o nível das modalidades tensivas. “Se as modalidades tensivas subjazem a toda unidade de sentido podem ser consideradas como termos de uma categoria que modaliza as categorias semânticas, no nível das estruturas fundamentais, papel que Greimas atribuiu à categoria tímica” (BARROS, 2001, p. 26).

A tensividade é, diante de tal esboço, algo sentido fisicamente (não racionalmente) pelo corpo humano ou não-humano (animais), isto é, cada ser vivo estaria sempre frente a situações de distensão ou intensidade corporal. Zilberberg (1981) cita como exemplo a diferença semântica entre os termos *avareza x liberalidade* estaria na tensividade existente entre eles. O sujeito avarento, ao desembolsar o seu dinheiro, apresenta-se tenso, já o liberal apresenta-se relaxado. Já a oposição semântica *avareza x economia* distinguem-se pelo grau de tensividade, o primeiro reflete um grau de tensão intensa e o segundo, um estado de distensão (menor tensão).

Tais reações instintivas podem ser estimuladas ou provocadas pelas variações das alturas e durações sonoras; o conteúdo na música é emitido por uma sucessão de tensão (ação/som dominante) e relaxamento (estado/ som tônico).

A seguir, contempla-se uma comparação entre três categorias, que se completam e vêm articuladas na canção *Chega de saudade*¹⁸.

Categoria semântica: presença x ausência da amada (letra)

Categoria tímica (passional/ contextual): euforia x disforia (letra e som)

Categoria tensiva (instintiva): relaxamento x tensividade (som)

presença+euforia+relaxamento

X

ausência+disforia+tensividade

Todavia, em outra canção *História de um mamute*, que também será mobilizada na próxima etapa do estudo, as oposições semânticas do conteúdo verbal não condizem com as oposições tímicas e tensivas:

Categoria semântica: vício x virtude (letra)

Categoria tímica: euforia x disforia (som)

Categoria tensiva: relaxamento x tensão (som)

vício+euforia+tensão

X

virtude+disforia+relaxamento

Em se tratando especificamente da semiótica da canção, oriunda das correntes teóricas supracitadas, essa postula que uma canção poderá ser estudada sob três enfoques:

¹⁸ A análise completa dessa canção será apresentada no próximo capítulo.

- análise geral da canção, por meio da semiótica da canção, que investiga, a partir das alturas, durações sonoras e andamento, as características melódicas e verbais de uma obra, denominadas tematização, passionalização e figurativização;
- análise particular de cada canção, que leva em conta a interpretação, os timbres, a intensidade, os arranjos vocais e instrumentais, o acompanhamento rítmico etc., propriedades que podem variar de acordo com o contexto sócio-histórico de gravação ou execução da mesma canção;
- pressuposição dos efeitos de sentidos captados na escuta das canções “efeitos cogitados e não analisados, indefinidos quanto a sua origem ou forma de produção” (TATIT, 2002, p. 27).

O estudo das canções abordadas no trabalho lança mão, principalmente, dos recursos gerais da canção denominados de tematização, passionalização e figurativização, base da semiótica da canção de Tatit. Entretanto, são observados e considerados também, em um segundo momento, alguns aspectos particulares (timbre, intensidade, arranjos etc.), e alguns recursos harmônicos, os quais geralmente reforçam os significados emitidos pela melodia. Tatit (2002, p. 9, 10) postula que

A melodia é mais significativa que a harmonia, por isso seu método contempla prioritariamente e primeiramente a parte melódica. A harmonia complementa o sentido invocado na melodia, [...] É quando a harmonia colabora para a expressão fônica de cada contorno (euforia x disforia).

Conforme afirma Monteiro (2005, p. 43):

Ao ouvimos uma canção, abrimos nossa percepção para os diversos elementos que a compõem, como, por exemplo: a melodia, o ritmo, a harmonia, quais e como os instrumentos são usados (o arranjo ou orquestração), uso da voz do cantor ou cantores que a interpretam, a letra da música, a sonoridade das palavras.

Sobre esse mesmo tópico, Annenberg (1999, p. 8, 35) comenta:

As notas somente começam a ter significado como melodias quando são ouvidas em relacionamento entre si num espaço de tempo [...] melodias são como histórias que tem começo, meio e fim, uma trama e uma conclusão [...] razão pela qual são memoráveis e significativas, pois possuem uma forma que se assemelha ao discurso. Os sistemas melódicos são muito parecidos com as línguas.

O aparato teórico denominado semiótica da canção busca mostrar visualmente (de modo didático) os pontos em comum entre o plano linguístico e o plano melódico, visto que, para o autor, o canto é uma continuação da fala cotidiana, sendo a melodia o revestimento desta. Esse é o grande valor desta teoria, já que não há muitos métodos que investiguem, de modo unificado, os elementos que compõem a canção: letra e música, pois “é exatamente na interação entre o texto linguístico e o melódico que a canção constrói o seu sentido” (DIETRICH, 2003, p. 12).

Como já dito, esse método analítico descreve os três estilos de canção. Os trechos das canções marcados pela tematização caracterizam-se por:

- ter andamento acelerado;
- enfatizar o ataque consonantal por meio da concentração da tensividade na pulsação rítmica;
- possuir muitas notas repetidas na mesma altura;
- apresentar melodia muito redundante (repetição temática); apresentar intervalos mais curtos (tessitura reduzida);
- possuir tempos de duração mais breves.

As acelerações dessa descontinuidade melódica, cristalizada em temas reiterativos, privilegia o ritmo e sua sintonia natural com o corpo: de um lado, as pulsações orgânicas de fundo (batimento cardíaco, inspiração/expiração) refletem a periodicidade, de outro, a gestualidade física reproduz visualmente os pontos demarcatórios sugeridos pelos acentos auditivos. Daí o tamborilar dos dedos, a marcação do tempo com o pé, ou com a cabeça e o envolvimento integral da dança espontânea (TATIT, 2002, p. 11).

Essas nuances dão um caráter eufórico para a canção, favorecido pela sensação de unidade sonora e corporal, resultado da aceleração da duração e redundância das alturas do som.

Uma canção acelerada proporciona em geral grande proximidade a seus elementos melódicos de modo que as similaridades e os contrastes tornam-se flagrantes. Quase não há percurso porque quase não há necessidade de busca. São conjunções (ou mais raramente disjunções) relativamente estáveis que vão repercutir no momento da letra em que o sujeito manifesta satisfação pela integração com o objeto sob a forma de exaltação de suas qualidades (TATIT, 1998, p. 23).

Sobre esse mesmo assunto Tatit (1998, p. 102) explica:

A qualificação de uma personagem (a baiana, a mulata...) ou de um objeto (o samba, o país...), é uma das principais formas de manifestação da reiteração na letra. A exaltação, a enumeração das ações de alguém (*O escurinho* ou *Pedro Pedreiro*, por ex.) ou a própria construção de um tema homogêneo (a rotina em *Cotidiano* ou *Você não entende nada* ou ainda a natureza em *Águas de Março* ou *Refazenda*, por ex.) funcionam muito bem como espelhamento das reincidências melódicas. Reiteração da melodia e reiteração da letra correspondem à tematização.

Tais aspectos dão ao discurso sonoro um caráter somático, ligado à ação do sujeito, e causam frequentemente, uma sensação de euforia, porque “é a vigência da ação. É a redução da duração e da frequência. É a música modalizada pelo /fazer/” (TATIT, 2002, p. 11). Logo, procura-se projetar, frequentemente, uma ação que leva o sujeito à conjunção com seu OV.

Defende-se que a canção marcada pela tematização, entoada de modo rápido, com notas e andamento em tempo reduzido e com várias notas repetitivas, consegue dissimular as contradições sonoras. As notas propagadas em alta rotação de modo recorrente confundem os ouvidos. Os sons são similares e rápidos e não se consegue diferenciar uma altura sonora de outra; parecem ser um som único, homogêneo, contínuo, idêntico e ininterrupto. A aparente não-contradição sonora estimula a conjunção ou comunhão entre diferentes sujeitos e entre esses e seus objetos de valor (sugerem a união coletiva dos sujeitos, por isso transmitem a sensação de euforia ao ouvinte).

Nas canções marcadas pela tematização, os sujeitos são manipulados a realizar algo sem sentir ou pensar, apenas levados a fazer pela motivação corporal instintiva e eufórica do ritmo. Esse promove a empolgação e a integração de grandes multidões, como, por exemplo, o carnaval, os bailes *funks*, as músicas eletrônicas veiculadas em academias de ginástica, os *jingles* de propagandas, os *jingles* políticos etc. Importa salientar que o acompanhamento rítmico dessas canções são dançantes e populares. “A concentração de tensividade na pulsação, decorrente da reiteração dos temas, tende a um encontro com o gênero explícito: o xote, o samba, a marcha, o rock etc” (TATIT, 2002, p. 11). Nesses contextos musicais, os ouvintes são geralmente transformados em não-sujeitos, porque parecem não refletir sobre aquilo que cantam, dançam e repetem irracionalmente aquilo que ouvem. Agem impulsionados pelo estímulo somático (instintivo) recebido pela música. Daí a força contagiante e massificadora das canções em tematização.

A passionalização equivale ao extremo oposto “se a tematização se dá no nível somático, a passionalização desvia o foco para a dimensão psíquica” (SARAIVA, 2005, p. 164). Esse estilo apresenta:

- andamento lento e desacelerado;
- prolongamento da duração das notas e das vogais;
- um número maior de intervalos (valoriza o contorno do perfil melódico);
- desenhos melódicos grandes e imprevisíveis, concluídos somente ao final de um extenso trecho (estimula a surpresa ou informação verbal nova);
- grande quantidade de saltos intervalares (tessitura maior), explorando muito as notas agudas (aumento das vibrações da corrente vocal, no fôlego e energia de emissão e na tensão corporal), cujo padrão corresponderia à descrição do estado psicológico e emocional do sujeito, dando ênfase ao ser. “É quando o cancionista não quer a ação, mas a paixão. Quer trazer o ouvinte para o *estado* em que se encontra, nesse sentido, ampliar a duração e a frequência significa imprimir na progressão melódica a modalidade do /ser/” (TATIT, 2002, p. 10).

Tatit (1998, p. 103) inclusive ressalta,

A configuração de um estado passional de solidão, esperança, frustração, ciúme, decepção, indiferença etc., ou seja, de um estado interior afetivo, compatibiliza-se com as tensões decorrentes da ampliação de frequência e duração. Como se a tensão psíquica correspondesse a tensão acústica e fisiológica de sustentação de uma vogal pelo intérprete. O prolongamento das durações torna a canção necessariamente mais lenta e adequada à introspecção.

A passionalização sonora é constituída por um desenho melódico que apresenta um percurso sonoro bem diversificado, não havendo na melodia muitas notas repetidas, pois a maioria pertence a alturas variadas, que emitem ondas sonoras distintas. O contraste sonoro (passagem de uma nota musical para outra) é bastante perceptível ao ouvido humano, principalmente quando a canção é executada em andamento lento. Os choques sensitivos captados pelo corpo que ouve ativam uma reação psíquica/emocional de distanciamento, isolamento e desunião entre as notas musicais e, conseqüentemente, entre os

seres humanos que escutam. A sonoridade dicotômica representa a disjunção entre os sujeitos e seus Ovs desejados (estado disfórico).

Por isso, a passionalização melódica é um campo sonoro propício às tensões ocasionadas pela desunião amorosa ou pelo sentimento de falta de um objeto de desejo [...] É o lugar lírico-amoroso que já tomou forma de modinha folclórica [...] de samba-canção, de bolero, de iê-iê-iê romântico, de blue e, no momento, de canção brega (TATIT, 2002, p. 23).

O ouvinte aqui é persuadido pela percepção psíquico-somática e não pelo pensamento racional ou somente pelo instinto somático (antes de fazer ele é manipulado a sentir algo). Outro ponto relevante, sobre a passionalização, é que “não fica claro se reflete a maturidade de um movimento, de um estilo ou de um compositor, ou se reflete o declínio da vitalidade do gênero” (TATIT, 2002, p. 23). Podemos citar, como exemplo, o samba que era temático e, com o passar do tempo, tornou-se mais passional (ex.: samba-canção, bossa-nova). Isso também pode ocorrer entre os cancionistas (compositores e intérpretes), como Roberto Carlos, que iniciou sua carreira com canções em tematização e tornou-se, com o decorrer dos anos, um cantor tipicamente passional.

A figurativização “representa a simulação da fala na melodia, com toda a instabilidade que lhe é característica. O rap ilustra essa construção melódica” (MANCINI, 2005, p. 37). As canções marcadas pela figurativização:

- apresentam o canto falado, pois imperam as leis da articulação linguística e não da melódica (uso de muitos dêiticos – imperativos, demonstrativos, vocativos, advérbios, interjeições, interrogações, exclamações etc.);

- mostram com maior ênfase e precisão as cenas da enunciação (fala) na canção, ou melhor, é o momento em que o intérprete mais vivencia aquilo que diz/canta. Com isso, ele projeta a realidade enunciativa (nós/aqui/agora) em um grau maior que o visto na passionalização e na tematização. O interlocutor tem a nítida impressão de estar ouvindo o locutor pessoalmente, num tempo e lugar comum a ambos (presentificação).

Usualmente, esse estilo (figurativização) resgata a naturalidade ou espontaneidade do diálogo oral, o que torna o texto muito convincente. Coelho (2005, p. 15) salienta que “as canções figurativas são aquelas que se aproximam da fala coloquial, ou seja, deixam mais explicitamente transparecer a voz que fala por detrás da voz que canta. Desse

modo, as canções figurativizadas “sugerem ao ouvinte verdadeiras cenas (ou figuras) enunciativas [...] captamos a voz que fala no interior da voz que canta” (TATIT, 2002, p. 21).

A canção figurativa valoriza a inteligibilidade racional da informação cantada, como a palavra oral. Não promove, portanto, uma argumentação emocional (movido pelas curvas melódicas da passionalização) ou física do ouvinte (movido pelo ritmo da tematização). Esse perfil melódico pode ser marcada em uma canção de várias formas. Pode ocorrer por meio do diálogo do cantor com o público (saindo da melodia – *Vamos lá! Tira o pé do chão!*), por meio de um grito de guerra, emitido antes, depois ou no meio de uma canção (extrapola a melodia – *Olê, olê, olá, Lulá, Lulá...*). Há possibilidade também de aparecer na forma de tonemas, em que uma parte da melodia da canção é marcada pelas leis sonoras da fala (unidas aos dêiticos dentro da melodia).

Os tonemas “são inflexões que finalizam as frases entoativas, definindo o ponto nevrálgico de sua significação [...] três possibilidades de realização” (TATIT, 2002, p. 21). Aparecem geralmente nos compassos finais de frases melódicas e são altamente significativos. Podem aparecer em uma escala sonora gradativa, com notas ascendentes que marcam a continuidade do discurso, o sujeito ainda está falando e pretende manter a atenção do ouvinte para o assunto tratado. A escala sonora descendente é uma terminação afirmativa daquilo que foi relatado, marca o fim de uma fala. Pode manter ainda uma sonoridade de sons suspensos que remetem à ideia de um discurso que pode ser completado pelo ouvinte, como as reticências.

Esse caráter suspenso do tom repercute no plano de conteúdo como algo inacabado, cuja complementação virtualizou-se em outro lugar. Daí decorrem a hesitação (virtualização na instância do enunciador), as insinuações (virtualização na instância do enunciador) as reticências (cumplicidade entre ambos quanto às virtualizações) que, em geral, são cobertas por suspensão melódica [...] com a tensão depositada no segmento ascendente o enunciador pretende manter acesa a atenção do destinatário (TATIT, 1999, p. 165).

Coelho (2005, p. 15) ratifica dizendo:

Tonemas são os finais de frase melódica. Quando esses finais são descendentes, indicam conclusão, asseveração; quando se mantêm no mesmo nível da frase ou são ascendentes, significam interrogação, ou indicam que a idéia ainda não fora concluída, assim como ocorre na fala cotidiana. Portanto, o tonema é um mecanismo de figurativização.

É essencial lembrar que, uma mesma obra geralmente apresenta pelo menos dois destes estilos melódico-verbais (passionalização, tematização e figurativização) intercalados entre si, entretanto, um estilo será sempre predominante.

Outro recurso, já lembrado, passível de ser estudado na canção, é o seu campo harmônico, menos percebido pelo ouvido, pois fica subjacente à melodia. Serve como acompanhamento e confirma os sentidos desta. Pode ser considerada uma parte imanente, vista por meio da concepção tonal:

A música tonal, na qual se insere a música popular, é definida pela existência de um eixo polarizado, ou seja, um agrupamento hierárquico de notas (a escala) no qual uma delas tem maior poder de atratividade (a tônica), e pela possibilidade de movimentos harmônicos dentro desse eixo. Dessa maneira, o sistema tonal estabelece uma sintaxe que rege os movimentos de acúmulo e dissolução de tensão à medida que a música se desenvolve (DIETRICH, 2003, p. 25).

A distribuição de notas dentro de um tom desencadeia também um sistema harmônico, formado por um grupo de acordes que possuem três funções básicas: *resolução/repouso* (I grau/ tônica); *tensão/ação* (V grau/ dominante); *afastamento*, grau intermediário entre o I e o V grau (IV grau/ mediantes), e organizam-se em progressões de acordes também conhecidas como cadências. Configuram-se, ainda no nível harmônico, as modulações (mudança de tonalidade que acontece no decorrer da canção), a escolha do tom maior ou menor e os intervalos harmônicos, responsáveis pela formação dos acordes dissonantes, básicos¹⁹ (maiores e menores, formados pelos I, III, V graus), diminutos etc.

Em resumo, é possível observar, por meio do percurso harmônico, a distribuição interna das notas em um acorde como também a relação desse acorde com outros. Para Annenberg (1999, p. 38), “a harmonia estabelece um ideal poderoso de consonância social: as vozes combinadas em concordância musical são uma réplica dos relacionamentos dinâmicos de indivíduos em harmonia na sociedade”.

Busca-se, enfim, por meio da aplicação das teorias explicitadas acima (principalmente da semiótica e da semiótica da canção), viabilizar futuros métodos voltados à didatização da canção: um ramo do multiletramento.

¹⁹ “Em geral composições contendo os três acordes principais da tonalidade: I tônico, IV subdominante e V dominante [...] devido a sua falta de complexidade harmônica [...] são encontrados nas músicas folclóricas, cantigas de roda e hinos” (CURIA, 1990, p. 45).

CAPÍTULO 2 – NA ESCUTA DOS SENTIDOS DAS CANÇÕES

2.1 CHEGA DE SAUDADE

No capítulo anterior foram expostos os principais conceitos da teoria semiótica e da semiótica da canção, os quais serão aplicados em análises descritivo-interpretativas de algumas canções. Será apresentada, em outras palavras, a relação intersemiótica existente entre o plano verbal e o melódico, isto é, como os sentidos desses dois planos de expressão dialogam nesse texto sincrético. Segundo Belvidas, “através da função intersemiótica podemos dizer que obtemos a integração das significações dos códigos heterogêneos” (2006, p.92).

As investigações intersemióticas mostradas no presente capítulo servem também como uma possibilidade de leitura aos professores em formação, que se interessam pela didatização da canção. Entretanto, é importante destacar que a canção é abordada neste capítulo essencialmente como objeto de estudo. A primeira delas será a canção *Chega de saudade*, pertencente ao estilo bossa nova.

Obra: Chega de saudade

1. *Vai minha tristeza e diz a ela que*
2. *Sem ela não pode ser,*
3. *Diz-lhe numa prece que ele regresse,*
4. *Porque eu não posso mais sofrer.*
5. *Chega de saudade a realidade é que,*
6. *Sem ela não há paz, não há beleza é só*
7. *Tristeza e a melancolia*
8. *Que não sai de mim, não sai de mim não sai.*
9. *Mas, se ela voltar, se ela voltar,*
10. *Que coisa linda, que coisa louca*
11. *Pois há menos peixinhos a nadar no mar*
12. *Do que os beijinhos que eu darei na sua boca,*
13. *Dentro dos meus braços, os abraços hão*
14. *De ser milhões de abraços*
15. *Apertados assim, colado assim, calado assim*

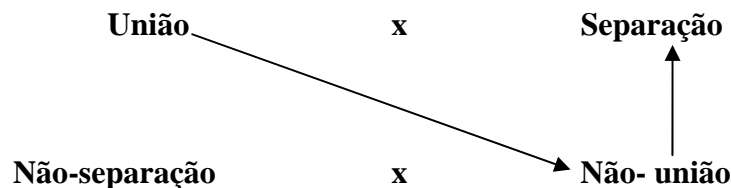
16. *Abraços e beijinhos e carinhos sem ter fim*
17. *Que é pra acabar com esse negócio*
18. *De você viver sem mim*
19. *Não quero mais esse negócio*
20. *De você longe de mim*
21. *Vamos deixar desse negócio*
22. *De você viver sem mim.*

Fonte: Tom Jobim e Vinícius de Moraes, 1957.

A letra acima possui uma rede fundamental de relações, na qual o sujeito enunciador está em disforia, pois se encontra em estado de sensibilização negativa. Assim, o texto apresenta a seguinte oposição semântica: separação *vérsus* união, ou presença x ausência de alguém muito importante: a amada. Isso é evidenciado pelo esquema sintático no qual se tem:

União-----não-união-----Separação

Ao se observar a letra do poema, verifica-se que o narrador (eu-lírico) procura passar de um estado disfórico (triste, distante de seu Ov) para outro eufórico (alegre, entrar em conjunção com seu Ov). Ele encontra-se no meio termo (estado de não-união), dentro de uma relação de contrariedade: união e não-união /separação e não-separação. Visualizado no quadrado semântico das oposições.



O sujeito do fazer-fazer ou sujeito manipulador é o enunciador (S1) que está em disjunção com seu Ov (mulher). Essa, além de ser o Ov do S1, também é o sujeito do fazer, ou operador: está sendo manipulado pela sedução e pela tentação a querer-fazer a ação (voltar ao S1). O S2 é um sujeito atualizado, pois sabe e pode realizar a performance, mas ainda não é um sujeito virtual, que quer/deve fazer uma ação, para tornar-se realizado.

O texto não apresenta nem a performance nem a sanção do sujeito operador, somente mostra uma expectativa de ação do S2, caso aceite a manipulação, ou melhor, o

contrato fiduciário proposto pelo S1. Ele termina o percurso narrativo textual ainda em disjunção com seu desejado Ov.

S1 U Ov

O nível discursivo é o mais complexo e concreto, já que sua estrutura é a mais próxima da materialidade textual, onde o sujeito da enunciação faz uma série de escolhas para projetar o seu dizer. Essas “escolhas”, por sua vez, causam determinados efeitos de sentido ao enunciatário, que acredita ou não na veridicção textual proposta pelo enunciador.

É possível notar, por meio das marcas linguísticas encontradas na letra da canção *Chega de saudade* as estratégias de manipulação do sujeito enunciador, que usa dois estilos bem fortes e visíveis para persuadir o enunciatário: a sedução, *linhas 1 a 8* - e a tentação - *linhas 9 a 22*.

Na primeira parte do discurso existe um monólogo, ou diálogo interior narrado em primeira pessoa - eu lírico. Ele veicula a ideia de pessoalidade subjetiva, isto é, envolvimento pessoal e projeta uma proximidade temporal, espacial e actoral entre o locutor – *eu*, *linha 4* - e o seu eu interior. Transmite todo seu drama emocional ao ouvinte, que se comove e sensibiliza com o desabafo íntimo do narrador.

Até esse momento o sujeito destinador (S1) encontra-se só e fala consigo mesmo por meio de uma debreagem enunciativa de segundo grau (como duas personagens do interior de uma história). O estado introspectivo é projetado por sussurros chorosos do narrador por meio da presença de aliterações s e z – *tristeza, diz, prece, regresse, sofrer, saudade, beleza, sai* - as quais reforçam os sentidos verbais. A solidão é marcada pelo pronome pessoal – *ela*, *linhas 1 e 2* – referindo-se à amada distante; não está presente naquele momento e local, caracterizando assim o momento da enunciação. Ele usa os substantivos abstratos – *melancolia, tristeza, saudade, linhas 5 e 7* – para projetar a imagem de pobre, sofredor, humilde e abandonado, em total dependência emocional de sua altiva amada, que é a única capaz de resgatá-lo de tamanho sofrimento. A sedução da amada, na primeira parte da canção - *da linha 1 até a linha 8* - fica por conta da imagem de fraco que ele cria, destacando a força e o poder da mulher.

Os verbos no modo imperativo, encontrados neste trecho possuem uma alta carga persuasiva – *vai, diz, chega, linhas 1 e 5* – estimula o outro a uma ação imediata, pois os verbos dinamizam o discurso. A repetição do advérbio – *não*, *linha 6* – é outro ponto bastante significativo; nega fatos ruins que ele não quer mais viver – *não há paz, não há beleza, linha*

6. O narrador afirma que, junto à companheira, sua vida se torne bela, calma e tranquila: o oposto daquilo que está acontecendo no momento presente – *posso, é, há, linhas 4 e 6*.

Outro fato significativo a ser ressaltado, além das aliterações, é a repetição da frase – *não sai de mim, linha 8* – aparecendo como um eco sonoro, que remete ao sentimento de angústia. O sujeito (S1) não consegue livrar-se desse estado; é mais forte que ele e está impregnado em sua alma.

Até essa altura do texto aparecem muitos verbos de ligação – *é, linhas 6 e 7* – e verbos de estado – *ser, sofrer, linhas 2 e 4* – além da predominância de substantivos temáticos, que evidenciam mais o estado triste do sujeito enunciativo do que suas ações. Há poucas figuras, o que demonstra uma linguagem simples e direta, sem efeitos oratórios e complicações desnecessárias, para deixar explícita sua súplica amorosa

A partir da *linha 9*, ao encontrar-se a conjunção adversativa - *mas*, percebe-se uma mudança na projeção discursiva, em que o tema textual é abordado sob uma nova perspectiva, marcada por uma debreagem enunciativa actorial – *sua, linha 12, você/ mim, vamos, linhas 18, 20, 22*. Começa a se configurar uma aproximação entre o destinador e o seu destinatário (amada), como se ambos estivessem conversando face a face.

Entretanto, os verbos no futuro e no modo subjuntivo – *darei, hão de ser, se voltar, linhas 12 e 14* – denunciam que o narrador e o narratário situam-se em outro tempo e espaço, daquele mostrado na parte inicial do texto, distanciando-se do momento enunciativo. O narrador projeta um eu-tu-lá-então.

No mesmo trecho ocorre uma visível mudança de estratégia de manipulação, utilizada para tentar o enunciatário a voltar para os braços do locutor. O S2 é atraído pelos benefícios que o S1 lhe oferece como: carinho, cuidados, atenção, proteção, companhia e amor eterno – *beijinhos, abraços, carinhos, colados, dentro dos meus braços, sem ter fim, linhas 12, 13, 15, 16*.

Outro recurso é a utilização dos adjetivos – *linda, louca, linha 10* – que constroem, junto com os diminutivos infantis e carinhosos, um cenário romântico e apaixonado – *beijinhos, carinhos, peixinhos, linhas 11, 12, 16*.

Nota-se aqui o aumento da figuratização (criação de uma cena romântica), a qual recobre alguns temas como: alegria, prazer e sensualidade por meio das palavras – *boca, mar, peixes, braços, linhas 11,12, 13*. Algumas das figuras são sinestésicas; apelam para os sentidos como: tato, visão, audição e até mesmo o paladar, se considerarmos as expressões – *colado assim, calado assim, dentro dos meus braços, linhas 13 e 15*. As aliterações bilabiais – *p e b, linhas 11, 12, 13, 14, 15 e 16* – sonorizam os estalos e o sabor dos beijos. É possível

inferir que os recursos sonoros e linguísticos são empregados para tornar mais real a recompensa ou sanção dada à amante, caso ela realize a performance de retornar.

O advérbio de modo – *assim, linha 15* – (que reforça o sentido de presentificação entre o homem e sua amada) é usado como dêitico para emitir uma informação por meio do gesto corporal, como em um diálogo real entre duas pessoas.

A metáfora – *negócio, linhas 17, 19 e 21* - repetida várias vezes, possui uma intenção pejorativa no discurso, já que o termo é bastante usado para designar uma situação problemática a ser resolvida. Por outro lado, a expressão – *coisa louca, linha 10* - é usada no sentido oposto; compara a união de ambos com algo extraordinário, magnífico e espetacular, não podendo ser definida, nomeada ou explicada racionalmente. Dentro do mesmo parâmetro, encontram-se as hipérboles – *milhões e sem fim, linhas 14 e 18* – que ressaltam os incontáveis benefícios que o enunciatário irá receber se ele – *voltar, linha 9*.

Diante do que foi visto, conclui-se que a imagem do enunciador aparece de forma antagônica no decorrer do texto. Ele se coloca, primeiramente, como um homem fraco, carente, humilde, dependente e abandonado. Na segunda etapa discursiva, ele transforma-se em uma pessoa autossuficiente, com uma auto-estima elevada, provedor, forte, protetor, aquele que proporciona ajuda e alegria ao outro.

Percebe-se, claramente, a construção de um *ethos* falso “parecer ser quem não é” pelo enunciador, sendo mentiroso em um dos trechos. A afirmação é pautada na oposição de imagens projetadas pelo narrador, que inicialmente é frágil e carente e depois se torna forte, seguro e superior, de quem a mulher necessita – *não quero mais esse negócio de você viver sem mim, linha 19* – como se quem tivesse abandonado a amada fosse ele. A imposição da expressão - *não quero, linha 19* – no imperativo negativo, marca a firmeza e a autoridade do narrador, que não pede nem implora, mas ordena o retorno da amada. O narrador posiciona-se, na segunda parte discursiva, como o Ov para a mulher.

Em resumo, o texto possui um tom de conversa na letra, entre queixosa e bem humorada, com comparações, gírias, diminutivos, rimas e outras figuras, as quais dão a ele um estilo de diálogo amoroso cotidiano, que, de fato, não pede formalidade linguística. A projeção de um diálogo íntimo é reforçada pelo uso de expressões informais: *vai e diz* – no lugar de - *vá e diga, linha 1*.

Partitura 1 – Chega de saudade

Intro

Chords for Intro: Gm^7 $A^{7\#5}$ Dm^7 Dm^7/C $B^{\circ 7}$

A

Chords for A: $E^{\flat}Maj^7/B^{\flat}$ A^{13} Dm^7 $A^{7\#5}$ Dm^7 Dm^7/C E^9/B $B^{\circ 7}$

Chords for 1. ending: $B^{\flat}m^6$ $A^{7\flat 9}$ Dm^7 $A^{7\#5}$ Dm^7 Dm^7/C $Bm^{7\flat 5}$ $E^{7\flat 9}$

Chords for 2. ending: D^{Maj^9} $Am^{7\flat 5}$ $D^{7\flat 9}$ Gm^7 Gm^7/F $A^{7\flat 9}/E$ Dm^7

Chords for 3. ending: Am^7/C E^7/B $B^{\flat}m^6$ Dm^7 Em^7 A^{13}

B

Chords for B: D^6 $B^{7\#5}/D^{\#}$ E^9 Em^7 A^9sus4 $A^{7\flat 9}$

The musical score consists of seven systems of piano accompaniment. Each system contains a treble clef staff with a melodic line and a bass clef staff with a bass line and chord symbols. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 4/4. The chord progressions are as follows:

- System 1: D°7, DMaj7, D⁶/F#, F°7, Em7
- System 2: /, E⁹, E⁶, E⁷#5, Gm⁶, A⁷b9, D⁹, DMaj7/C#
- System 3: Bm7, E⁹, /, F#¹³, F#⁷#5, F#m7, B⁷b9/F#
- System 4: Bm7, B^bm7, Am7, D⁷b9, GMaj7, C^{#11}, F#m⁹
- System 5: B¹³, B⁷#5, E⁹, A⁹sus4, A⁷#5, F#¹³, F#⁷#5, F#m7, B⁷b9/F#
- System 6: E¹³, E⁷#5, A⁹sus4, D⁶, A⁷#5, D.S. à Coda, D⁶, C⁹
- System 7: B⁹, B⁷b9, E⁹, A⁹sus4, D⁶, C⁹, 1.2., 3., A⁹sus4, D⁶, Fim

Fonte: Tom Jobim (2010).

Ao se ouvir o som, como plano de expressão significativo, é possível inferir a seguinte oposição: *tristeza x alegria*. Essa caracteriza o aspecto disfórico em que o sujeito se encontra no início da melodia, tentando, no decorrer do texto, mudar o estado inicial para o que poderíamos chamar de estágio de euforia. Verifica-se, dessa forma, o seguinte esquema sintático no nível fundamental:

Tristeza-----não-tristeza-----Alegria

Observa-se que, o texto melódico apresenta inicialmente um sujeito disfórico, portanto em disjunção com seu Ov. O texto melódico não explicita quem é o manipulador ou manipulado, mas deixa transparecer que há um sujeito virtual (quer) mudar seu estado incômodo²⁰. Dessa forma, o som musical mostra que o:

S U Ov

Em relação ao nível discursivo melódico, o texto encontra-se dividido em três partes: a introdução, a primeira parte e o refrão, as quais serão mostradas separadamente, mas sempre se ressaltando seu caráter dialógico.

A fase inicial é a introdução instrumental, que não faz parte do tema melódico principal e por isso apresenta-se com características próprias, muito diferentes do restante da música, é executada de forma rápida, leve e mais intensa em ritmo de *jazz*. Semiotiza a agitação e a pressa do enunciador que tem certa urgência em cantar/falar aquilo que é importante. A melodia é marcada aqui pela tematização.

As notas nessa etapa são mais agudas, possuem menor duração de tempo e menos síncopes (pausas nos tempos fortes e notas nos tempos fracos) que o restante do texto. Outra diferença é a nota musical inicial, *lá dominante* (V grau), a qual pede ação e mudança de situação, e termina com a nota *ré tônica*, que conclui um programa narrativo de uso. Então ocorre uma pausa com a harmonia em acorde dominante de A7#5, que prepara o início do tema e de um novo programa narrativo sonoro, que começa pelo acorde tônico de *Dm*. “A função dominante: É uma função de sentido suspensivo (instável) e pede resolução na tônica” (CHEDIAK, 1986, p. 91).

O movimento rítmico que acompanha toda melodia da canção *Chega de saudade* é o samba/bossa nova (integra os dois estilos de acompanhamentos rítmicos), posto que a bossa nova é uma releitura do samba e possui muitas características desse ritmo. A bossa, contrária ao samba, é tocada de maneira mais sóbria, lenta e suave, representa mansidão, amorosidade, sentimentalidade e certa angústia existencial íntima e subjetiva, perceptível aqui.

²⁰ “Um estado de conjunção entre o sujeito e objeto quase sempre pressupõe disjunção anterior ou posterior para legitimar a euforia da situação descrita. A iminência de mudança de um estado para outro, típica de qualquer processo narrativo, institui um ritmo de conteúdo altamente homologável com o ritmo da expressão” (TATIT, 1998, p. 98).

Em relação ao campo harmônico, não ocorre a predominância dos acordes básicos tradicionais, formados pelos I - III - V graus da escala, mas descumprem-se essas leis estruturais para produzir as dissonâncias (relações contrastivas de tons). Os sons são totalmente diferentes, mas quando tocados simultaneamente dialogam e interagem entre si, expressando uma situação inusitada, alterada e até perturbada. Transformam o comum em especial, ou seja, faz da imperfeição uma perfeição agradável ao ouvido. Quanto a estas mudanças, que ocorrem nas canções da bossa nova, Aguiar (1993, p. 33, 35) afirma,

No dicionário a palavra “bossa” pode significar um toque diferente e especial atribuído a alguma coisa ou a um modo de ser [...] surge a marca desafinada do cantor. Literalmente, ‘desafinar’ significa perder a afinação, ou seja, descumprir as leis da harmonia produzindo dissonância. Aqui o sentido da palavra se amplia da emissão de sons desarmônicos para ser expressão daquilo que se altera [...] duas vozes numa só.

Isso demonstra que o sujeito enunciador busca uma situação perfeita e feliz, mesmo em face às adversidades e agruras naturais do cotidiano. O som refere-se também às dissonâncias das personalidades humanas, as quais são opostas e diferentes, sendo provenientes de culturas inversas, buscando rearmonizar-se para alcançar uma perfeita afinação. Assim, as figuras harmônicas recobrem o discurso que afirma a atração entre os contrários que se atraem e se completam (pode-se chamar de coerência em meio à incoerência).

Outro acorde também dissonante muito presente na canção é o diminuto, um som de tensão preparatória, que marca a passagem entre tonalidades diferentes – modulação (mostra uma coerência entre as tonalidades e personalidades divergentes).

A parte cantada é iniciada em tom menor *Dm* e transmite ao ouvinte uma angústia profunda, visto que os tons e acordes menores são mais melancólicos e sentimentais.²¹

Pode-se afirmar que, o estilo predominante na primeira parte da canção - *linhas 1 até 8* - seja a passionalização. A etapa ressalta o ser/ sentimento do narrador, que será transmitido ao ouvinte por meio das seguintes características: tonalidade menor (*Dm*);

²¹ Tal informação é pautada em estudos físicos (ver *O som e o sentido* de Miguel Wisnik, 2003). Dentro das músicas produzidas no mundo ocidental, esses acordes e tons menores, pertencentes às escalas tonais, produzem uma sonoridade diferente aos nossos ouvidos e denotam maior melancolia, por isso são utilizados em canções muito passionais. Em nossa cultura predominam as composições de canções em tons maiores. Na música judaica predominam os tons menores, para enfatizar a espera (distância de um *Ov*). Tal sentido encontra-se ligado a sua cultura religiosa, que ainda espera o salvador/libertador de seu povo, não reconhecendo Jesus como o redentor.

prolongamento do tempo de duração das notas da melodia, principalmente nas vogais - *vaaai, tristeeza, elaa*; intensidade fraca na voz que canta; uso de pouca percussão no acompanhamento rítmico; saltos intervalares longos e destacados (ex. lá para fá, seis tons); notas mais graves e introspectivas; andamento lento; voz solo do cantor (ênfatisa a solidão). Os sentidos verbais são também reforçados pela presença constante das síncopes (pausas nos tempos fortes e sons nos tempos fracos), descompasso melódico que simboliza o descompasso do coração de quem está infeliz e deprimido.

Entretanto, a partir da *linha 9*, começa a mudar tanto a projeção discursiva verbal quanto a sonora, que culminam no mesmo lugar. Aqui, encontra-se o refrão melódico, parte mais repetida pelo narrador. O som passa por uma transformação drástica, de disfórico para eufórico. O estilo predominante no trecho é a tematização, em que a canção estimula o ouvinte à ação e não mais à paixão. A característica mais marcante aqui é a mudança de tonalidade, de menor (Dm) para maior (D); tal categoria marca um forte semissimbolismo entre letra e som. A letra projetava a distância da amada e o tom era menor e melancólico, mas quando o plano verbal passa a projetar cenas de aproximação corporal entre o casal o som passa a ser temático/ eufórico (tom maior).

Há o aumento do volume sonoro, devido à dinâmica mais intensa, o andamento é mais rápido, há um maior número de notas agudas (indicando maior entusiasmo), aumenta a presença de vozes (estimula a aproximação entre pessoas), a percussão é mais acentuada e desencadeia um acompanhamento rítmico mais alegre e envolvente. O desenho melódico possui menos saltos intervalares e poucas síncopes. As notas são mais próximas e possuem um tempo de duração menor, o que evidencia os ataques consonantais, principalmente nos fonemas *p e b*. A melodia é diferente da primeira parte e mostra uma nova perspectiva sonora e discursiva sobre o mesmo tema.

A segunda parte é mais repetitiva, portanto, mais persuasiva e argumentativa que a inicial. Aparece aqui a ideologia principal do texto, tocada e cantada repetidamente para fazer o enunciatário agir, pois a ênfase sonora e verbal está no fazer das personagens (estimula a ação) e não no ser delas (estado). O ouvinte também é contagiado inicialmente a sentir e, na segunda parte, a dançar, ou a conquistar alguém/voltar para alguém.

Ressalta-se que, o texto melódico chega ao fim projetando um novo estado do sujeito, que se transformou de disfórico em eufórico. Logo, a melodia antecipa a realização do sujeito verbal, que, segundo a letra, ainda não se tornou realizado, isto é, ainda não entrou verdadeiramente em conjunção com seu Ov. Tal informação é comprovada pelos verbos no

futuro, que denotam a esperança do sujeito em realizar-se, mas que ainda aguarda o retorno da amada. O som, portanto, procura contagiar a ouvinte mulher a retornar ao amado interlocutor.

2.2 VOCÊ É LINDA

Será apresentada agora a projeção dos sentidos na canção *Você é linda*, de Caetano Veloso. A canção mencionada faz parte da abertura da novela *Belíssima*, de Sílvio de Abreu e se caracteriza por ser um texto sincrético, muito próximo ao videoclipe, constituído a partir da integração da canção (verbo-melódica) com a imagem e com o texto verbal impresso (nomes de autores, diretores, atores e demais profissionais). Salienta-se que a soma de todas essas linguagens, com suas especificidades, facilita a persuasão e a adesão dos telespectadores, arrebatados pela razão (crer) e pela sensibilidade (ser/sentir). Eles são contagiados a assistir a novela de modo sutil, criativo e prazeroso. O público é levado a acompanhar ininterruptamente a trama, bem como a consumir os produtos, os comportamentos, as variações linguísticas e as ideologias vinculadas a ela.

Apesar de a abertura de novela ser um texto concebido de forma multissemiótica, reitera-se que, por uma questão didática e, pela carência de investigações voltadas ao plano sonoro-musical, o *corpus* recortado e investigado aqui será somente a canção (sendo desconsiderada a expressão imagética).

Objetiva-se explicitar, como os sentidos do conteúdo verbal da canção dialogam com os significados presentes no plano da expressão musical por meio de uma relação intersemiótica. Nessa perspectiva, procura-se desvelar, primeiramente, como o sujeito cognitivo projetou sua canção, na tentativa de direcionar o olhar e os sentimentos de seu destinatário. Observa-se, pelo viés intersemiótico (relação entre os sentidos verbais e musicais), a construção de um *ethos*, ou melhor, uma imagem que *parece ser* a verdadeira face do enunciador.

Em seguida, é possível clarificar, pela apreensão de marcas textuais menos evidentes, a voz passional do enunciador, o seu lado emocional camuflado pelo seu lado racional. A face mais velada do sujeito (ser) mostra que ele é sempre clivado e heterogêneo; não consegue controlar totalmente sua paixão humana, a qual às vezes sobressai e se impõe aos pensamentos cognitivos. A voz passional se manifesta textualmente, podendo ser apreendida em qualquer texto, principalmente nos artísticos. Salienta-se que nem sempre a voz passional, pertencente à essência mais imanente do homem, é percebida e emitida conscientemente por ele.

Comprova-se, portanto, que uma leitura profunda dos significados textuais, tanto no aspecto do *parecer* (imagem que o enunciador quer transmitir) quanto no do *ser* (ideologias passionais disfarçadas pela imagem construída), requer do leitor um conhecimento metodológico completo e eficiente, que o capacite a desvelar *como* o texto midiático (canção, novela, revistas etc.) tenta seduzi-lo emocionalmente, para torná-lo um sujeito alienado, que não reflete sobre aquilo que ouve, assiste ou lê diariamente. Este pode ser concebido como um não-sujeito (sente e faz) ou sujeito massificado.

Ao se pensar no homem como um ser constituído não só pela razão, mas também pela emoção, busca-se desvelar, num primeiro momento, os sentidos projetados pelo sujeito cognitivo, materializado na voz do narrador intratextual. Ele possui um objetivo bem definido, construir seu *ethos* por meio de estratégias passionais muito apelativas. Tais recursos direcionam os sentimentos do sujeito ouvinte.

Obra: Você é linda

1 Fonte de mel

2 Nos olhos de gueixa

3 Kabuki máscara

4 Choque entre o azul

5 E o cacho de acácias

6 Luz das acácias

7 Você é mãe do sol

8 A sua coisa é toda tão certa

9 Beleza esperta

10 Você me deixa a rua deserta

11 Quando atravessa

12 E não olha pra trás!

13 Linda!

14 E sabe viver

15 Você me faz feliz

16 Esta canção

17 É só pra dizer e diz... REFRÃO

18 Você é linda!

- 19 *Mais que demais*
- 20 *Você é linda sim*
- 21 *Onda do mar*
- 22 *Do amor que bateu em mim...*

- 23 *Você é forte*
- 24 *Em dentes e músculos*
- 25 *Peitos e lábios*
- 26 *Você é forte*
- 27 *Em letras e músicas*
- 28 *Todas as músicas*
- 29 *Que ainda hei de ouvir*
- 30 *No Abaeté*
- 31 *Areias e estrelas*
- 32 *Não são mais belas*
- 33 *Do que você*
- 34 *Mulher das estrelas*
- 35 *Mina de estrelas*
- 36 *Diga o que você quer?*

REFRÃO

- 37 *Gosto de ver*
- 38 *Você no seu ritmo*
- 39 *Dona do carnaval*
- 40 *Gosto de ter*
- 41 *Sentir seu estilo*
- 42 *Ir no seu íntimo*
- 43 *Nunca me faça mal!*

- 44 *Linda!*
- 45 *Mais que demais*

46 Você é linda sim

47 Onda do mar

48 Do amor que bateu em mim... REFRÃO FINAL

49 Você é linda!

50 E sabe viver

51 Você me faz feliz

52 Esta canção

53 É só pra dizer e diz...

Fonte: Caetano Veloso, 1983.

Partitura 2 – Você é linda

Amaj⁷

F#m⁷ C#m⁷ Dmaj⁷

G#m⁷ C#7(b9) Dmaj⁷ D#m7(b5) G#7 C#m⁷ F#7

1. Bm⁷ E⁷ 2. Bm⁷ E⁷ A C#m⁷

Dmaj⁷ Bm⁷ Dm⁷ G⁷

Amaj⁷ A C#m⁷

Dmaj⁷ Bm⁷ Dm⁷ G⁷

Amaj⁷

Fonte: Caetano Veloso, 2010.

A análise mostra como um sujeito (S1) procura envolver passionalmente outro sujeito (S2) para que ele ouça, pense (pouco), sinta (muito) e faça (sempre) aquilo que

lhe é proposto. O sujeito destinador utiliza os recursos argumentativos sentimentais tanto no plano verbal (figuras, sinestesias, foco subjetivo e interativo) quanto no melódico (andamento, ritmo, arranjos, intensidade, timbres, desenho melódico, campo harmônico, etc.), em que predomina o estilo passionalização.

O conteúdo significativo da canção *Você é linda* tem, em seu nível mais elementar, a seguinte oposição semântica: *supremacia (mulher) x submissão (homem)*.

Existe um sujeito destinador-manipulador (S1) que pretende levar um outro sujeito (S2), ou sujeito-operador, a realizar uma determinada performance, em virtude de o sujeito-operador (S2) ser competente cognitivamente (sujeito modal que *sabe e pode*) para fazer a ação.

O S1 tenta envolver por meio de recursos poéticos e melódicos o S2, para que se apaixone, ou aumente sua paixão e perpetue a união existente entre ambos - *Gosto de ter, linha 40*. Observa-se que o S2 (mulher descrita) é também o objeto valor modal, aquele que leva o S1 ao objeto valor descritivo e mais precioso: a felicidade. O estado de unicidade/satisfação entre o S1 com seu Ov - *Gosto de ter, linha 40/ Você me faz feliz, linha 15* - é enfatizado pelos verbos predominantemente de estado (ser/estar), no tempo presente (*é* aparece 7 vezes; *são* 1 vez), como se o eu-lírico pretendesse eternizar sua relação com o Ov (mulher), preservando o estado das coisas como estão.

S1 = destinador (narrador);

S2 = sujeito do fazer (mulher descrita);

Ov = mulher (mulher descrita).

Não se retrata a etapa da performance no texto, isto é, se o S2 realizou a ação de se apaixonar e permanecer conjunta ao S1, nem a etapa da sanção (interpretação e julgamento do S1). A parte central do esquema narrativo é a fase da manipulação semântica, em que o S1 almeja seduzir o S2 a querer e a dever, sendo impulsionado pela emoção a fazer o que lhe é pedido - *Nunca me faça mal!, linha 43*.

O texto é direcionado, quase em sua totalidade à mulher (pronome *você* recorrente no texto), suposta ouvinte (estratégia persuasiva conativa, pautada no receptor), por isso elenca suas qualidades exteriores, sua identidade (forte) e suas ações (faz tudo certo). Fica evidente, pela materialização textual, que o estilo de manipulação predominante é a sedução (elogios constantes). Pouco se focam as qualidades físicas, psicológicas e atitudes do narrador e, quando o texto faz isso, de modo quase imperceptível, é para demonstrar sua

fragilidade e suposta dependência emotiva da mulher amada - *linhas 10, 11, 12* - ao marcar a satisfação que ela lhe proporciona.

Ao averiguar o texto de forma mais minuciosa, verifica-se que a primeira estrofe é mais objetiva, principalmente entre as *linhas 1 e 6* (projeção discursiva por meio da debreagem enunciativa, *ela-lá-então*), como se o sujeito do discurso estivesse falando sobre uma verdade absoluta, sendo porta-voz de um senso comum e não descrevesse a beleza da mulher sob uma ótica subjetiva e parcial. São focalizados aqui os detalhes como - os olhos, *linha 2*, o rosto, *linha 3*, a cor da pele, *linhas 4, 5 e 6* - e as características psicológicas mais suaves como: carinhosa, afetiva, atenciosa, sensual, misteriosa, submissa, paciente, protetora e cuidadosa. Os temas são apreendidos pelas seguintes figuras: *fonte de mel, gueixa, kabuki, choque entre o azul e o cacho de acácias/ mãe do sol*, *linhas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7*, respectivamente. No trecho é marcante a presença dos recursos sensitivos visuais e olfativos, sempre enfatizando o contato sinestésico entre o narrador e sua amada (OV).

Ao final da primeira estrofe, o texto ainda traz o tema esperteza/inteligência - *A tua coisa é toda tão certa, beleza esperta, linhas 8 e 9* - da mulher e a fragilidade/dependência do observador - *Você me deixa a rua deserta, quando atravessa e não olha pra trás, linhas 10, 11, 12*. Portanto, quem é mãe (forte e esperta) deve cuidar e proteger quem é fraco, carente e dependente. Vale lembrar que, a partir do - *verso 7, Você é mãe do sol* - o enunciador instaura uma nova projeção discursiva: a debreagem enunciativa (eu, você, aqui, agora).

Na segunda estrofe, o observador se aproxima um pouco mais de seu objeto, e o discurso, como já dito, fica bem mais interativo *você, eu, aqui, agora* (debreagem enunciativa). As figuras ressaltam o corpo inteiro - *dentes e músculos, peitos e lábios, linhas 24 e 25* - em um ângulo mais amplo da mulher. Destaca-se, nesse trecho, a beleza interior com os seus bons pensamentos e sentimentos - *forte em letras e música, todas as músicas, linhas 26, 27, 28*. Ela seria perfeita/superior ao homem/narrador tanto na aparência quanto na essência. O autor pode estar fazendo uma relação entre aquilo que é visível e racional (letras) com o que é mais sensitivo e não explícito (música). Ele se diferencia, portanto, de outras pessoas que podem valorizá-la somente pela bela aparência externa e não pelo seu caráter.

letras	=	aparência física visível
música	=	essência/ser imanente

A sinestesia é pautada no tato - *músculos, peitos, areia, linhas 24, 25 e 31*, paladar - *dentes, lábios, linhas 24 e 25*, visão - *estrelas, linha 31* e audição - *músicas, hei de ouvir, linhas 28 e 29* - atraindo o narratário por meio dos vários efeitos sinestésicos. A estratégia de manipulação empregada nessa etapa, além da sedução, é a tentação - *Diga o que você quer?*, linha 36 - em que o narrador propõe dar-lhe algo em troca, para que ela fique sempre com ele. Todavia, não se ouve a resposta da mulher (o que isenta o narrador de servi-lá), só precisa esperar para receber os benefícios, sem precisar doar nada²² em troca.

Até porque ela é tão *linda* (superior, sensível e digna) que não exigirá nada em troca de sua presença, atenção e amor. Isso é pressuposto, porque logo após a pergunta vem o refrão, que resume e retoma, por inferência, todas as virtudes da mulher, nos aspectos físicos e morais (quem é linda não barganha um sentimento tão nobre quanto o amor).

Além das figuras, os temas também ratificam o discurso de perfeição: *beleza esperta, linha 9* (inteligente, perspicaz); *sabe viver, linha 14* (sábida/alegre); *Você é linda mais que demais, linha 18 e 19/ Você é forte, linha 23/ sentir seu estilo, linha 41* (identidade própria); *Você me faz feliz, linha 15* (eficiente).

Na estrofe final, o sujeito do discurso se integra totalmente à mulher, é o ápice textual, em que ele retrata uma conjunção completa com seu Ov e sua realização plena - *Gosto de ter, sentir seu estilo/ ir no seu íntimo, linhas 40, 41 e 42*. As imagens textuais são projetadas como por uma câmera de cinema, que vai do panorama geral (primeira estrofe que descreve a mulher mais distante), aproxima-se da personagem principal (segunda estrofe, com mais detalhes) até fechar ao *zoom* final (unidade entre a câmera e a personagem).

Essa parte é um pouco diferentes das anteriores; apresenta um número maior de ações textualizadas pelo verbo de ação - *gosto, linhas 37 e 40* (principal), com os infinitivos auxiliares - *Gosto de ver, ter, sentir, ir, linhas 37, 40, 41, 42*, em que a maior parte deles mostra o destinatário desfrutando de seu Ov (retrata as ações que ele quer perpetuar, por meio da permanência do sujeito operador ao seu lado). A sinestesia é total e completa, envolve todos os instintos, sentimentos e ações relativas ao encontro íntimo.

A última palavra da canção - *diz, linhas 17 e 53* do refrão, é ambígua, já que tem duplo sentido. Ela tanto remete à ideia de neutralidade textual, isto é, dela pode se inferir que aquela canção seria somente para declarar o amor e a admiração do narrador, mas que

²² “O estado inicial do percurso das paixões complexas é denominado por Greimas (1983) estado de *espera*. A espera define-se pela combinação de modalidades, pois o sujeito deseja um objeto (querer-ser), mas nada faz para consegui-lo e acredita (crer-ser) poder contar com outro sujeito na realização de suas esperanças ou na obtenção de seus direitos. Caracteriza-se, portanto, pela *confiança* no outro e em si mesmo e pela *satisfação* antecipada ou imaginada da aquisição do valor desejado” (BARROS, 2003b, p. 49).

esse não teria a intenção de influenciar a decisão da mulher em ficar com ele - *Esta canção é só pra dizer, linha 17* - e não de persuadir. Outra possibilidade de leitura é a forma coloquial do imperativo, trocou-se o *diga* pelo - *diz, linha 17* (linguagem informal), pedindo uma decisão/definição (resposta) da mulher, após toda a exposição feita pelo narrador.

Em suma, cada parte reforça e amplia a ideia de perfeição e superioridade da mulher, alcançando seu auge no refrão, que explica, de modo mais temático e expositivo, os exemplos figurativos de cada estrofe. O conjunto das partes forma a imagem feminina de uma diva, musa ou deusa inspiradora. Por meio da dedução, a imagem de perfeição da mulher convive com a de imperfeição do observador. Quanto mais ele a exalta, mais se deprecia discursivamente.

mel+flor+areia+estrela = onda do mar (referentes de beleza natural, remete aos predicativos dessa isotopia). Fenômeno natural.

gueixa+kabuki+letras+música = carnaval (referentes de beleza artística/cultural, remete aos predicativos dessa outra isotopia). Obra de arte cultural.

A canção seduz o enunciatário pela vaidade, num discurso sedimentado no elogio do outro (soberania da mulher). Demonstra admiração, valorização, respeito, reverência, fascínio e engrandece o outro com louvor e apreciação constante.

O texto verbal é projetado, em grande parte, sob a forma de discurso enunciativo, ou de breagem enunciativa, em que um eu – *Gosto, linhas 37 e 40* - relata seu objeto-valor para um tu - *Você me deixa, linha 10, e Você me faz, linha 15* (o mesmo ator possui dois papéis actanciais, o de destinatário, ou sujeito operador, e o de Ov). A interação simulada projeta um diálogo pessoal (eu/tu), em um tempo agora (verbos no presente) e num aqui. No âmbito extratextual (cantor/ouvinte), esse tipo discursivo torna o texto mais real ao ouvinte, que tem a impressão de que o cantor está dialogando diretamente com ele.

Tais aspectos são bastante visíveis no plano de expressão musical de *Você é linda*. O intérprete canta com um timbre de voz sussurrado (aliteração em s e z) e, calmo, procura não demonstrar nervosismo e pressa ao entoar a melodia. Quer manter a atenção do enunciatário (mulher amada) de uma maneira cautelosa e vagarosa, para criar um clima romântico e envolvente.

A melodia é predominantemente passionalizada, uma característica bem marcante nas interpretações de Caetano, que compõe e canta essencialmente músicas nesse

estilo. A sonoridade musical apresenta: prolongamento do tempo melódico nas vogais, quase todas situadas nas últimas palavras de cada verso, o que serve para reforçar a ideia imanente a esses vocábulos - *meeel, geeixa, veer, lindaaa* etc., *linhas 1, 2, 37 e 13*; desenho melódico diversificado com projeções diferentes em cada compasso; velocidade lenta; notas graves/introspectivas, projetadas com pouca intensidade; voz solo em uníssono; desenho melódico constituído de muitos intervalos, com bastante variação de altura, não havendo reiteração de mesmo som.

O som inicial é um assovio. O sopro interior do cantor é empregado como instrumento veiculador da melodia introdutória, que prepara o interlocutor para ouvir um arranjo com timbre íntimo, pessoal e supostamente verdadeiro: o som vem de seu íntimo.

A percussão é muito sutil e suave, o que remete às batidas de um coração apaixonado. A afirmação é comprovada pelo acompanhamento rítmico escolhido: a bossa nova. O ritmo é introspectivo e sincopado, que marca o descompasso sonoro em comparação às emoções irregulares dos corações apaixonados, que ora estão em êxtase, com o coração acelerado, ora solitários e carentes, com batimentos cardíacos lentos (som projetado em tempos fracos e pausas em tempos fortes).

O andamento é desacelerado, o volume dos instrumentos e da voz é baixo e suave; mostra a fraqueza e dependência emotiva daquele que toca e canta (predomínio de execução leve, sem utilização de força física). Isso projeta também uma sonoridade suave e lenta (já que a pressa pode ser inimiga da persuasão).

O tom é maior (A maior), mas durante a extensão harmônica aparecem os acordes menores, quase na mesma proporção que os maiores (F#m7, C#m7 etc.). Lembra-se que, em nossa cultura ocidental, os acordes e tons menores são mais melancólicos/disfóricos que os maiores (mais alegres e eufóricos).

A música apresenta ainda acordes dissonantes que remetem a uma mistura de dois sons ou pessoas diferentes. Esse se unem para formar um som mais belo e sensual, se comparado ao acorde simples em tríade (junção sonora perfeita, a partir da união entre dois opostos). A letra também se refere a duas pessoas com perfis diferentes, que devem permanecer sempre juntos (submisso + superior) em uma união contrastiva e, ao mesmo tempo, harmoniosa.

A sequência harmônica sempre desemboca em um acorde maior tônico (A7+), o qual representa uma resolução sonora, visto que o acorde é tônico e eufórico (antecipando a ação do sujeito operador verbal, que deve resolver um conflito e descansar ao

lado de seu cônjuge supostamente apaixonado)²³. Todavia, a melodia sempre é termina com uma nota tensiva mi (quinta nota da escala de lá maior), o que não é comum em músicas regidas pelo modelo tonal, em que a finalização geralmente ocorre com a emissão da tônica, que seria a nota lá.

Os sons (melodia tensiva em mi e acorde tônico A), somados à letra, que nesta parte apresenta a expressão - *diz, linha 17* (no sentido de diga), tornam o final uma das partes mais semissimbólicas da canção. A projeção significativa do plano linguístico se “casa” perfeitamente ao som melódico e harmônico, pois a letra e a melodia representam a indecisão sonora e emocional, percebida pela pergunta feita indiretamente pelo narrador -*Diz?, linha 53*. Ocorre uma ambiguidade verbal (afirmação ou interrogação) e uma ambiguidade melódica (acorde em tônica resolutiva e nota dominante suspensa). Segundo Chediak (1986, p. 91), “função dominante: é uma função de sentido suspensivo (instável) e pede resolução na tônica [...] Função tônica: é uma função de sentido conclusivo (estável) [...] repouso”.

Outro dado relevante é que há um número grande de notas tensivas durante todo o percurso melódico - *17 mis, nota dominante tensiva*, contra somente *14 lás tônicos/distensos* e resolutivos. Tais informações remetem a uma instabilidade emocional, um estado de desconforto e insegurança, que pode estar relacionado ao medo do sujeito homem perder o Ov mulher. Isto leva o sujeito a transmitir ao ouvinte uma situação disfórica/problemática, que precisa de uma resolução no âmbito da melodia tonal e da ação corporal feminina, persuadida a ficar perto do sujeito homem.

A melodia é bastante curta, cada estrofe verbal é veiculada pelo mesmo desenho melódico (letra extensa e melodia pequena, para facilitar o aprendizado, a memorização, e a adesão do público). O refrão é muito repetitivo, porque carrega o resumo verbal da ideologia textual: mulher linda é aquela submissa que faz um homem feliz.

Outro elemento importante dentro da categoria de passionalização sonora, como já citado, é a constituição da melodia, formada por um percurso sonoro bem diversificado. A melodia apresenta um número muito reduzido de notas repetidas; a maioria pertence a alturas variadas, que emitem ondas sonoras distintas. Esses contrastes sonoros são perceptíveis ao ouvido humano. A variação de altura é captada durante a passagem de uma nota musical para outra, principalmente quando a canção é executada em andamento lento

²³ “O acorde I é o acorde mais importante, porque estabelece a tonalidade. Ele atua como um ímã para onde todos os acordes retornam diretamente ou através de outros acordes. É o único acorde que oferece completo repouso e não necessita progredir. O segundo acorde em importância é o V (dominante) [...] cria uma sensação de tensão. O acorde seguinte em importância é o IV; este acorde antecede o V” (CURIA, 1990, p. 42).

(andante). Os choques sensitivos notados pelo corpo que ouve ativam uma reação psíquica/emocional de distanciamento, isolamento e desunião entre as notas musicais e, conseqüentemente, entre os seres humanos (diferentes, apesar das semelhanças aparentes). A sonoridade dicotômica representa a disjunção entre o sujeito e seu Ov desejado (estado disfórico). O ouvinte aqui é persuadido pela percepção psíquico-emocional e não pelo pensamento cognitivo, ou pelo instinto somático (antes de saber, ele é manipulado a sentir algo).

Tais concepções sonoras podem explicar inclusive o universalismo musical, já que as pessoas gostam e consomem músicas cantadas em outros códigos verbais (ex: Inglês). Elas conseguem contagiar o público, na maioria das vezes, apenas pela emoção (fazer-ser), ou pelo instinto (fazer-fazer) somático; são modalizações emitidas pelas ondas sonoras.

Também é possível verificar, principalmente pelas marcas melódicas, um outro discurso, mais velado e silenciado pelo enunciador, que se coloca, à primeira vista, como um sujeito apaixonado, por meio de seu discurso. Esta seria uma imagem construída, aquilo que ele quer parecer à mulher, a qual está tentando persuadir. Entretanto, há algumas pistas no interior textual, que nos remetem a um sujeito diferente, ao qual se denominará aqui de não-sujeito, ou sujeito do ser. Este não-sujeito, faz ressoar a voz do verdadeiro enunciador, mais machista e individualista (mobilizado pelas ideologia social), voltado mais para si mesmo do que para o outro. O enunciador procura apagar as marcas que o denunciam, mas não consegue fazê-lo totalmente.

Dentro dessa perspectiva, o sujeito passional emana de alguns enunciados ambíguos, como na oração - *Nunca me faça mal!*, linha 43. Aqui a voz do sujeito racional quer pedir algo à mulher, implorando sua presença, mas, pela forma que o verso é cantado (com uma sequência de notas musicais que vão desde um ré até um si tensivo), com as mesmas marcas sonoras da fala imperativa, percebe-se a emissão de uma ordem ou comando. A nota mais aguda é elevada a uma altura não confortável para o cantor, em que as cordas vocais estão bastante estendidas e tensionadas, o que representa um tom de nervosismo e impaciência do ser que canta. Quando um som coloquial (próprio da fala) se assimila ao som musical acontece o fenômeno chamado tonema (mistura do som musical com os fonemas verbais) uma das principais marcas de figurativização (o som linguístico impera sobre o som melódico). Esse efeito de sentido, muito recorrente nas canções é considerado uma das partes mais significativas, justamente porque mostra o ser do sujeito enunciador, ou melhor, a face mais velada de seu discurso.

O tempo das notas musicais diverge neste trecho do restante de toda a melodia, pois aparecem as quiálteras²⁴, usadas para representar uma divisão irregular do compasso. Reforça um sentido sonoro/semântico alterado e contraditório, em relação ao restante da melodia romântica.

Além do trecho mencionado acima, há, no decorrer da canção, a repetição sonora desse mesmo momento, com letra diversificada, mas veiculados pela mesma melodia tensiva - *E não olha pra trás, linha 12*, e *Diga o que você quer?, linhas 12* - que também remetem para os momentos de maior tensão/emoção, por parte do sujeito que canta.

Na segunda estrofe, o tonema aparece no único verso em que o sujeito destinador se dispõe a fazer algo pela suposta amada (pergunta o que ela quer para ficar com ele), porém, como já exposto, ele não oferece muito tempo para a ouvinte pensar e responder. Parece que não quer ouvi-la; retoma a fala rapidamente, depois de uma breve pausa, impondo novamente a sua voz e ideologia (quem é linda não barganha o seu amor), no refrão.

Tal significação só pode ser abstraída por meio da audição da canção, pois se a letra for somente lida, sem o acompanhamento da melodia, não é possível notar os aspectos acima. A ordem sonora pode identificar, mais facilmente, o ser apaixonado do sujeito que fala e deixa transparecer uma voz de ameaça por trás daquela que suplica, ou pede. Pode-se depreender uma manipulação por intimidação por parte do sujeito (cognitivo).

Nesse sentido, a reconstituição global do texto permite que se visualize o mesmo eixo semântico inicial, porém, sob uma nova perspectiva. Primeiro o texto parece defender a ideia de que o sujeito que fala é um admirador apaixonado e submisso ao domínio da mulher amada, que lhe seria superior. O enunciador quer despertar a paixão na mulher, por meio de infinitos elogios, para seduzi-la.

Entretanto, as marcas verbais e musicais mais tensivas, mostram que o S1 quer que o S2 fique com ele e lhe sirva com seu amor, proporcionando-lhe a felicidade sem lhe cobrar nada. Tal ponto de vista possui uma conotação egoísta, já que ele não diz que quer fazê-la feliz em nenhum momento, apenas exige isso dela. O enunciador não assume nenhum tipo de compromisso com a mulher e se isenta da responsabilidade de proporcionar felicidade a ela, “pressupostamente” amada por ele.

É ela quem deve/precisa fazer de tudo para ele ser feliz. A tese pode ser confirmada pelo léxico - *gueixa e mãe, linhas 2 e 7*, papéis sociais do universo feminino, as quais têm o dever de cuidar, servir e amar incondicionalmente o homem que tem sua posse ou

²⁴ “Quando as unidades de tempo e de compasso são subdivididas em grupos de notas, e esses grupos são alterados na quantidade de notas que os compõem, tomam o nome de: quiálteras” (PRIOLLI, 1994, p. 105).

que ela gerou. Diante do exposto, a oposição semântica é a mesma do parecer, mas o eixo ideológico defendido muda radicalmente: *supremacia (homem) x submissão (mulher)*.

Essa constatação pode ser ainda confirmada pelos versos da última estrofe, que indicam a vontade do sujeito destinador em dominar a mulher. Essa, que era um objeto intocável, distante e superior no início textual, mostra-se, ao final, dominada e possuída pelo sujeito enunciador - *Gosto de ver/ gosto de ter, sentir/ ir no seu íntimo, linhas 37, 40, 41 e 42*. Além da ameaça final - *Nunca me faça mal!, linha 43* - que pode ser inferida como uma “chantagem emocional”; caso ela não se resignar poderá sofrer algum tipo de castigo ou punição. Essa poderia ser de qualquer espécie (cognitiva, pragmática, ou as duas juntas).

Assim, os papéis actanciais são trocados, o objeto valor desejado passa a ser o próprio destinador, posto que, se a mulher não o fizer feliz, poderá perdê-lo, perder seu afeto e sua admiração.

Sujeito destinador = homem;

Sujeito operador = mulher;

Ov = homem.

O fazer mal é deduzido como uma atitude de traição, abandono, indiferença, rebeldia, insubmissão, desacato, ou qualquer atitude contrária àquelas descritas acima, que causariam a insatisfação e frustração do enunciador.

Portanto, o plano musical tem um papel fundamental na canção; serve para reforçar os sentimentos suscitados pelo plano verbal. O público feminino, que escuta a canção *Você é linda*, tem a sensação de que o cantor fala diretamente com ele e se envolve emocionalmente tanto com a música quanto com a trama da novela.²⁵

É por tudo isso que a canção sempre foi o texto responsável pela introdução das novelas nos lares dos telespectadores, pelo menos na sua versão televisiva. Ela é mobilizada durante todos os estágios de uma novela, desde sua divulgação (antes da história começar a ser veiculada pela emissora) e durante o decorrer da novela (convidando diariamente o público a sentar-se no sofá para acompanhar a história). A canção perpetua, por muitos anos (mesmo após o seu término), os sentidos da novela e, sempre que o público ouvi-la, se lembrará da história assistida. Além da canção de abertura, outras canções compõem a

²⁵ Foi perguntado para algumas mulheres, no decorrer da pesquisa, se elas gostavam da canção *Você é linda* e se lembravam da sua letra inteira. A maioria disse que gostava muito da canção, mas só se lembram da primeira estrofe e do refrão. Dessa forma, a última estrofe que revela o sujeito passional e sua personalidade velada (mais individualista) não é lembrada nem memorizada pelas ouvintes.

trilha sonora das tramas televisivas, as quais juntamente com os recursos de sonoplastia ajudam a realçar as emoções vivenciadas pelas personagens. Todos os elementos sonoros somados às imagens conseguem fazer o telespectador se emocionar diante das situações representadas.

Nesse âmbito, a música de abertura tem um papel fundamental: é o carro chefe da sonoridade. Indica o início e o fim da novela, sendo, portanto, a mais propagada, ouvida e memorizada pelo público. Seu conteúdo verbal e sonoro deve conter um resumo da trama e da carga emocional contida na história. Seria, portanto, um resumo cognitivo e sensível da história da novela. Por conseguinte, tais canções não são escolhidas aleatoriamente, mas eleitas após uma pesquisa minuciosa, que identifica a canção mais adequada para refletir o conteúdo e cativar o telespectador. Quando não há nenhuma canção previamente pronta, essa é encomendada pelo enunciador (emissora) a um compositor/cantor, para que ele produza uma canção apropriada ao perfil da novela e de seus personagens. Geralmente, paga-se altos valores por esse trabalho, além de promover o sucesso midiático de um determinado músico; sua canção e sua voz serão ouvidas por milhares de pessoas diariamente.

2.3 HISTÓRIA DE UM MAMUTE

Surgido com o advento da T.V. e divulgado em maior escala com a informatização, o texto sincrético denominado videoclipe faz parte do cotidiano de muitas sociedades. Por essa razão, busca-se analisar como os sentidos são produzidos e veiculados pelo videoclipe - texto híbrido e midiático - por meio da semiótica greimasiana e semiótica da canção. Estas vertentes concebem o texto como produtos humanos e ideológicos, modalizados segundo uma determinada posição axiológica.

Apresentar-se-á, primeiramente, a análise do conteúdo verbal da canção do videoclipe *História de um mamute*, em seguida, será focalizado o plano de expressão imagético e, ao final, os sentidos “contagiantes” do plano de expressão melódico. Verifica-se, em outros termos, o diálogo intersemiótico dos sentidos dessas três linguagens.

Obra: História de um mamute

Um mamute pequenino queria voar

Tentava e tentava e não podia voar

*Uma pombinha, sua amiga, tentou ajudar
E do quinto andar fez ele pular*

-O que aconteceu?

Merda o mamute virou merda. (2x)

*Um mamute pequenino queria fumar
Tentava e tentava e não podia fumar
Um cachorro, seu amigo, tentou ajudar
E quinhentos cigarrinhos fez ele fumar*

- O que aconteceu?

Câncer, o mamute teve câncer (2x)

*Um mamute pequenino queria beber
Tentava e tentava e não podia beber
Um urso, seu amigo, tentou resolver
E seis litro de Wisk fez ele beber*

- O que aconteceu?

Cirrose, no mamute deu cirrose (2x)

*Um mamute pequenino queria transar
Tentava e tentava e não podia transar
Um jegue, seu amigo, tentou resolver
E com cem prostitutas fez ele transar*

- O que aconteceu?

AIDS, o mamute pegou AIDS (2x)

*Um mamute pequenino queria se drogar
Tentava e tentava e não podia se drogar
Um gato, seu amigo, tentou ajudar
E cinquenta carreirinhas fez ele cheirar*

- O que aconteceu?

Overdose, um mamute com overdose (2x).

- E agora o que aconteceu?

Morreu o mamute se fu...

Morreu o mamute morreu

Morreu o mamute se fu...

Deu!

Fonte: Grupo Elbando (2004).

Ao se observar o título do clipe *História de um mamute*, nota-se que o autor não nomeia o animal; esse substantivo vem acompanhado pelo artigo indefinido - *um*. Tal escolha linguística denota a generalização, ou universalização, tanto da personagem como das ações realizadas por ele no decorrer textual.

A narração verbal é realizada por meio de uma fábula em verso, portanto, muitas informações estão implícitas, com temas subjacentes às figuras. A leitura crítica do texto precisa ser realizada por meio do fazer interpretativo do leitor, para que ele consiga abstrair todas as “lições” veiculadas.

Assim, a história é projetada, no nível discursivo, quase que inteiramente, na forma de debreagem enunciativa (ele, lá, então), o que demonstra um narrador onisciente e onipresente, que narra um fato vivido por outro sujeito (ele), num tempo não determinado (então/passado) e ocorridos em outro espaço (distante do narrador e de seu narratário). A afirmação está pautada na ausência de advérbios de tempo (indeterminação temporal), presença constante dos verbos no pretérito perfeito e imperfeito – *podia, tentava, tentou, fez, aconteceu, virou* – e do pronome pessoal do caso reto – *ele* – mostrando a voz do narrador em terceira pessoa – *Tentava e tentava e não podia voar*. Esse tipo de sintaxe discursiva é usada para apresentar ao interlocutor uma história fictícia que transmite uma ideologia (moral da história) genérica e imutável, ou seja, o narrador é aquele que transmite uma informação inquestionável (de senso comum), característica própria das fábulas e provérbios.

É interessante notar que ocorre, algumas vezes, uma debreagem enunciativa, quando o narrador dialoga com um suposto narratário presentificado. Essa representa a voz do ouvinte da canção (eu, aqui, agora), passando a ideia de referência e ancoragem – *O que aconteceu?*

Esse tipo de projeção enunciativa causa o efeito de aproximação entre locutor (narrador) e interlocutor (leitor). Parece que ambos estão conversando pessoalmente, em um mesmo local e num mesmo momento: o interlocutor (leitor) tem a nítida impressão de escutar o narrador contar a história face-a-face.

A mesma estrutura repete-se em todos os trechos, os quais são independentes entre si, mas ao mesmo se interligam formando um todo global e significativo. Em todas as partes o sujeito operador *mamute* relaciona-se com seus “amigos” (astutos e adultos), sujeitos destinadores, os quais não pertencem à sua família (sempre ausente). Os animais levam o filhote ingênuo e solitário a realizar uma série de ações.

O pequeno mamute está à procura do objeto de valor aventura e fortes emoções, pressuposto por meio da sequência das seguintes verbos - *voar, fumar, beber, transar e se drogar*. É possível inferir que o voar seja sinônimo de esporte radical, praticado geralmente por jovens e adolescentes (escaladas, rachas, asa delta etc.). Todas as suas atitudes denotam a busca do sujeito operador (mamute) por algo diferente, novo, emocionante e, aparentemente prazeroso. Logo, o sujeito operador (mamute) quer o OV (aventura), mas, inicialmente, não possui o poder e o saber para realizar as performances – *voar, fumar, beber, transar, se drogar* (Ovs modais) – as quais possibilitariam que ele entrasse em conjunção com o seu OV descritivo/final: a aventura.

Ressalta-se que todos os cinco trechos da história são tematicamente idênticos, posto que possuem os mesmos conceitos subjacentes, sendo modificados apenas figurativamente (mudam as figuras, entretanto, as ideias permanecem).

Os sujeitos destinadores – *pomba, cachorro, urso, jegue, gato* – aparentemente mais velhos, dão o poder e o saber (competências modais) ao mamute, para que ele execute tais ações e consiga seu Ov (aventura).

O texto demonstra que os manipuladores conseguem facilmente persuadir o mamute a realizar as ações propostas (fazem-no fazer algo). Os animais são considerados verdadeiros amigos pelo mamute que acredita neles e realiza as performances propostas.

Entretanto, logo após as performances acima, ocorrem algumas transformações no físico do mamute, que sofre as sanções, consequências das ações realizadas por ele – virou merda, teve câncer, teve cirrose, teve Aids, tomou uma overdose e morreu. O julgamento e os castigos foram dados pelo próprio corpo do mamute (sujeito julgador), que o sanciona negativamente e de forma pragmática (perda da vida). Seu organismo não suporta a intensa exposição às substâncias insalubres e sucumbe.

É possível notar, sob uma perspectiva axiológica (dentro de nossa cultura), que o mamute doou um Ov maior (sua própria vida) para entrar em conjunção com um Ov menor, efêmero e destrutivo (aventura).

No nível discursivo, percebe-se que o enunciador usa os substantivos - *história e mamute*, em tom de ironia, já que as metáforas não estão relacionadas com seres e

temas arqueológicos, mas representam uma “espécie” moderna, inserida num contexto temático real: o adolescente ou jovem humano. Segundo o texto, esse age, muitas vezes, de modo quase irracional, sem pensar ou se preocupar nas consequências de seus atos. A esse respeito, o texto apresenta-se, desde o início, em estilo crítico e satírico, principalmente quando se refere à inocência e ingenuidade do pequeno mamute. Esse pode ser considerado um representante do adolescente solitário – *um*, que busca adrenalina – *queria voar* - fortes emoções e aceitação social – *seu amigo*, etc.

Outras palavras ainda comprovam a imaturidade do mamute, como o adjetivo diminutivo – *pequenino* – os verbos – *tentava, não podia* - evidenciando sua dependência dos mais velhos. A locução verbal - *queria voar* – representa um desejo utópico, para um animal com suas características físicas (anseios típicos de adolescentes).

O cantor ironiza, por meio da sonoridade vocal, a expressão – *seu amigo* – por ficar evidente, no término de cada trecho, que os outros animais não estavam preocupados com a saúde e a vida do mamute. A expressão é utilizada repetidamente, ao longo do texto, para salientar a imagem transmitida pelos animais ao mamute, isto é, a palavra – *amigo* - traduz o *ethos* projetado pelos bichos. Este é constituído pelos temas: intimidade, docilidade, simpatia, prestatividade e disponibilidade. Tais conceitos podem ser apreendidos pelas figuras dos animais, escolhidos para representar os papéis sociais de traficante, cafetão etc. – *pomba, cachorro, urso (de pelúcia), jegue, gato* - animais domésticos muito queridos e próximos das crianças (como alguns “amigos íntimos da família”, que muitas vezes são mais perigosos que pessoas estranhas e distantes).

A textualidade mostra que o *ser* dos bichos desvela-se diferente de seu *parecer* porquanto, o mamute fica doente e morre. Eles emitem a imagem de amigo, ajudando-o a fazer e ter tudo que deseja, só não o alertam sobre os perigos e os riscos que suas ações e seus Ovs almejados poderiam lhe trazer. Os animais também se mostram falsos quando não aparecem para auxiliar o mamute a se curar das doenças e dos ferimentos.

A grande quantidade de produtos ingerida pelo mamute é outro fator importante, é evidenciada por hipérboles como – *quinhentos cigarrinhos, cem prostitutas, cinquenta carreirinhas* – representando vícios contínuos, que causam a morte prematura. A expressão – *e do quinto andar fez ele pular* – remete à ideia que ele, na sua ânsia impensada de querer voar – *queria voar* – pulou de sua vida juvenil, caindo para a morte súbita no chão.

A conjunção aditiva – *e* – também representa o exagero no consumo, bem como a repetição das várias performances inconsequentes do mamute, o qual sempre se dava mal, mas nunca aprendia com os erros. O mamute não é descrito como esperto, que sabe e

pode mudar de atitude e preservar sua vida. Essa ideia é reforçada pela expressão – *fez ele* – onde todos conseguem persuadi-lo facilmente.

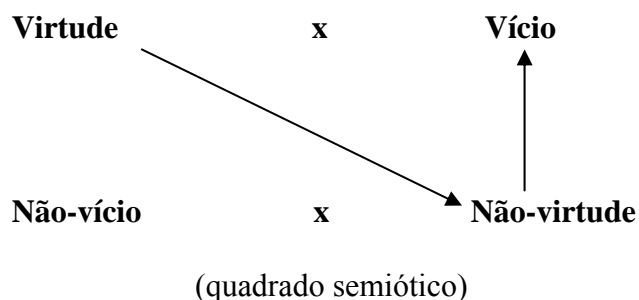
Na parte final aparece a última e fatal sanção do mamute: a morte - *morreu*. Essa é emitida também pela gíria - *fudeu*, muito comum entre os adolescentes, destacando a última sílaba – *deu*. Essa lembra o verbo dar no pretérito perfeito – *deu* e semiotiza uma jovem vida entregue à morte. A sonoridade desse vocábulo remete também à sonoridade do vocativo – Deus! Para o qual o narrador pede pela alma do pequeno mamute, já que do corpo o jovem não soube cuidar.

O texto é predominantemente figurativo e possui em seu interior a seguinte sequência temática: inocência, insatisfação, busca, vulnerabilidade, ousadia, exagero, insalubridade e morte.

A partir dos temas descritos acima, chega-se à oposição semântica: virtude x vício, em que o sujeito encontra-se em estado inicial eufórico (vivo) e termina em estado de disforia (morte) em sensibilização negativa. Para o enunciador, o maior Ov do mamute seria a vida, proporcionada pela virtude e, paradigmaticamente, os vícios retiram tal Ov dos adolescentes aventureiros, que se aproximam dessas substâncias nocivas. Tem-se assim a sintaxe fundamental abaixo, que semiotiza as relações de contrariedade entre dois termos opostos:

Virtude-----não-virtude-----Vícios

A oposição semântica pode também ser vista por meio do quadrado semiótico:



Logo abaixo estão as principais cenas do videoclipe *História de um mamute*.

Figura 3 – Cenas do videoclipe *História de um mamute*



Fonte: Rick, 2004.

Em se tratando das imagens do videoclipe, exemplificadas acima, sabe-se que elas foram construídas posteriormente à letra e à melodia. O autor (Rick) criou a animação depois da gravação da canção *História de um mamute* (grupo Elbando, agosto 2004). As imagens foram divulgadas principalmente pela *internet*. Fica pressuposto que o plano verbal direcionou a criação das imagens, as quais não são abstratas e temáticas, mas concretas e figurativas, sendo fáceis de identificar e decodificar.

Como já explicitado, as figuras foram montadas visando-se, aparentemente, reforçar os sentidos presentes no conteúdo do texto verbal, o qual possui um perfil pedagógico (passar valores morais e comportamentais aos jovens), pelo menos diante dos temas defendidos no seu interior. As imagens e as cores são recursos simbólicos, isto é, emitem sentidos construídos e sedimentados dentro de nossa cultura e sociedade (ex.: o vermelho representa o perigo, o sangue, a doença e a sedução).

Percebe-se que a animação foi construída em estilo de história em quadrinho (imagens estáticas, divididas em partes iguais), texto muito apreciado por crianças e adolescentes. Os desenhos não se unificam, mas permanecem isolados uns dos outros. Esse fator reforça o conteúdo verbal, dividido também em várias pequenas histórias, que contêm um mesmo sujeito (mamute), um mesmo destinador (animal mais velho), uma mesma performance (entrar em conjunção com os vícios) e uma mesma sanção (danos à saúde do mamute). Tais histórias parecem representar os diferentes destinos dos adolescentes, figuratizados pelo mamute.

As estruturas são estáticas e as figuras coloridas, estão dispostas sobre um fundo branco e ganham destaque visual. Possuem formas bastante lineares, ou seja, o autor utilizou a plasticidade e planificação tátil (não apresentam profundidade) para compor os desenhos (lembra os traços e desenhos feitos por crianças, provavelmente o grande enunciatário imaginado pelo autor das figuras). Estes também são geralmente assimétricos, pois a figura do mamute é sempre menor que as demais imagens, colocadas ao seu lado. Isso demonstra ser ele ainda um filhote e os outros animais adultos, pressupostamente, mais espertos. Os desenhos dos vícios são também maiores que a personagem principal, para mostrar sua força destrutiva e mortal, que destroem até um animal robusto como o mamute.

As imagens estão colocadas no centro da tela e de maneira frontal, o que desencadeia o olhar do espectador diretamente para a imagem, que está posicionada logo a sua frente. O enunciatário é um observador, o qual não está inserido na figura, mas se encontra à parte, do lado de fora dessa (distanciamento). As figuras não abrangem todos os espaços da tela e evidenciam a objetividade racional, veiculando somente aquilo que é

essencial; desvaloriza os significados supérfluos e os exageros em suas formas. As imagens dialogam com o discurso verbal, essencialmente formado pela debreagem enunciativa (quer manter um distanciamento entre leitor e personagem).

As figuras possuem somente uma cor, ou seja, não apresentam sombreamentos. Assim, tudo é distribuído de maneira muito “clara” e objetiva, tanto na forma como no sentido, não havendo ambiguidade, ou polissemia para quem olha as imagens. A mensagem imagética é bastante didática e moralizante, até para as crianças pequenas, isto é, exercem uma função de facilitadoras da assimilação e memorização do conteúdo verbal (técnica muito usada na educação infantil). O sentido é veiculado diretamente, de maneira simples, objetiva, racional e concisa, o que possibilita uma compreensão rápida e fácil dos significados explicitados na letra.

Em suma, nota-se que as imagens presentes no videoclipe estudado possuem características do “estilo clássico” (formas planas e bidimensionais – sem profundidade, cores primárias, imagem centralizada e linhas retas), segundo as categorias que definem o estilo *clássico x barroco*, presentes na obra *Conceitos fundamentais da história da arte* de Wölfflin (2000). O estilo clássico salienta a objetividade e a racionalidade em um texto imagético, sendo menos emotivo/passional e subjetivo que o estilo pictórico (barroco).

O texto sempre mostra o mamute sem um chão, ele está flutuando, como se estivesse com a cabeça no “mundo da lua” desconectado do seu tempo, espaço e realidade que o cercam divaga em seu mundo interior fantástico, onde tudo é possível. Pode-se inferir, diante das primeiras cenas, em que o mamute (animal ancestral) aparece sozinho, que ele estaria são e salvo, em seu *habitat* natural, pois ainda não havia entrado em conjunção com a cultura humana e seus vícios mortais. Já os animais domésticos (pomba, cachorro, jegue, ursos de pelúcia, gato) são aqueles seres que já estariam integrados e contaminados pela raça humana e por isso apresentam personalidades culturais: falsidade, traição, desonestidade e corrupção. Eles levam os animais selvagens a negarem seu estado natural, valorizarem os maus hábitos do homem e a se envolverem com eles. Observa-se aqui, a oposição semântica fundamental do texto imagético: *natureza x cultura*, em que o enunciador defende o estado natural do mamute como bom; garante sua vida. Observa-se uma intertextualidade com o pensamento de Jean Jaques Rousseau, “o homem nasce bom, mas a sociedade o corrompe”. A natureza semiotiza a virtude e a vida, já a cultura semiotiza a corrupção e a morte.

divulgar o terrível castigo do mamute (a morte). Já os vários pontos de exclamação denotam emoção, indignação e surpresa dos enunciatários, diante do triste e trágico fim do jovem mamute.

As cenas finais são as mais marcantes, porquanto o pequeno mamute não aparece mais, sendo substituído por túmulos cinzas e a palavra morreu em preto. Visualiza-se, após o estudo, um nítido diálogo entre a oposição citada no nível fundamental linguístico: virtude x vícios com o eixo semântico do plano imagético (natureza x cultura). Um sujeito disfórico que deu seu maior Ov: a vida, em troca de outro Ov menor e efêmero (aventuras destrutivas), provocadas pelos vícios culturais (destroem o corpo natural e saudável do mamute, que poderia ser virtuoso e manter-se vivo em seu estado natural).

Os sentidos do código verbal e do código imagético são bastante sincrônicos e semelhantes, o que reforça o fazer persuasivo deste textual.

Partitura 3 – História de um mamute

Reggae

G Em Am D

Um ma mu te pe que ni no que ri a vo ar ten

G Em Am D G

tava e tem ta vae não po dí a vo ar umapom bi nha su a

Em Am D G Em

ami ga que ten toua ju dar e do quin to an dar e la fez

mensagens verbais, mas se embala e se diverte nas ondas sonoras. O enunciatório torna-se um não-sujeito, de acordo com Coquet, posto que realiza ações de modo programado e não-pensado.

Mexendo nessas dimensões, a música não refere nem nomeia coisas visíveis, como a linguagem verbal, mas aponta com uma força toda para o não-verbalizável; atravessa certas redes defensivas que a consciência e a linguagem cristalizada opõem à sua ação e toca em pontos de ligação efetivos do mental e do corporal, do intelectual e do afetivo. Por isso é capaz de provocar as mais apaixonadas adesões e as mais violentas recusas (WISNIK, 2003, p. 28).

Diante do exposto, percebe-se a força argumentativa do plano sonoro, que envolve emocionalmente o ouvinte. Observa-se que, muitos dos sentidos presentes no conteúdo da mensagem linguística das canções parecem que são frequentemente, ignorados pelo sujeito reflexivo/ racional, pelo fato da leitura do verbal exigir concentração, atenção e exercício cognitivo por parte do narratário da canção.

Dentro desse panorama, verifica-se que o plano sonoro da canção *História de um mamute* apresenta inicialmente o bramido de alguns elefantes, logo em seguida, vem a introdução da canção, com sons de instrumentos musicais e posteriormente entra a voz do cantor. O diálogo entre o som e as imagens é nítido nesse trecho: natureza (som dos elefantes e imagem do mamute sozinho) x cultura (início do som produzido por instrumentos musicais e pela voz humana, acompanhados pelas imagens dos outros animais e depois dos vícios).

O som melódico cantado é interrompido por um som falado – *O que aconteceu?* – que denota o domínio da fala, com sua entonação típica sobre o canto. Esse estilo é denominado de figurativização, que remete o discurso musical para um momento enunciativo (debreagem enunciativa), isto é, um momento dialógico, aparentemente real, entre o enunciador e o enunciatório ouvinte (ambos parecem estar aqui e agora numa conversa informal). Logo, instaura-se uma proximidade sonoro-enunciativa entre o ouvinte e o cantor, tornando o texto mais verdadeiro e persuasivo (narrador e ouvinte conversando pessoalmente).

Apesar das interferências faladas, a canção pode ser dividida em duas partes primordiais, a primeira etapa (até o compasso 18) é marcada pela passionalização, já que as marcas textuais revelam uma constituição mais emotiva. Os aspectos dessa etapa são: andamento lento (desaceleração/tranquilidade); acompanhamento rítmico em *reggae* (ligado ao sossego); suavidade na execução musical; notas mais graves e introspectivas (diferentes das fortes emoções suscitadas pelas notas mais agudas); som vocal em solo (solidão).

A melodia, aqui, também apresenta outras marcas interessantes, como um desenho melódico mais variado que a segunda parte, com diversos saltos intervalares (ex. ré para sol, mi para lá). Os intervalos têm em média 2 tons e meio de distância, o que reforça a diferença de altura e a dicotomia entre as ondas sonoras. A variação e o distanciamento entre os sons são perceptíveis pelo ouvido humano, o que remete aos sentimentos de solidão, angústia, disforia e de disjunção entre o sujeito e seu Ov (sons distantes e sujeitos distantes). A afirmação pauta-se em leis físicas, pois as diferentes alturas, reforçadas pela desaceleração do andamento, desencadeiam uma determinada reação psíquica, que sente o choque emitido por diferentes alturas de sonoridades.

Por tudo isso, o estilo denominado de passionalização é utilizado como uma estratégia argumentativa sonora, que auxilia o plano verbal a descrever os estados passionais de um sujeito que está em disjunção de seu Ov, como no caso do mamute (S U Ov - aventura/êxtase).

Ocorre, no mesmo trecho (sob o ponto de vista do mamute), uma intersemiotividade entre a letra e a melodia, uma vez que o verbal e a melodia enfatizam o sentimento de disforia (tédio) do mamute, que está longe de seu objeto valorizado (fortes emoções e aventuras). Vale lembrar que a melodia é constituída de um vai-e-vem sonoro (ré, sol, mi, lá, re, sol, mi etc.), que complementa os significados verbais, os quais retratam as tentativas do mamute em busca de seu OV- *tentava e tentava e não sabia voar*.

O refrão (compasso 19 até o final) é a etapa mais enfatizada pelo enunciador, que repete verbalmente as consequências destruidoras resultantes das performances realizadas pelo sujeito mamute. O som auxilia na repetição do refrão linguístico da seguinte forma: alta intensidade (força na execução musical e aumento no volume sonoro); aceleração do andamento (estimula o movimento corporal); coro vocal (união e sincronia de vozes); notas mais agudas e vibrantes (mostra a tensão/ êxtase corporal do sujeito que canta tais notas); desenho melódico mais curto (repetição de temas verbais e sonoros); maior utilização de instrumentos de percussão; notas encadeadas em duas sequências melódicas, uma descendente e duas ascendentes, divididas por intervalos curtos (1/2 tom e 1 tom).

A tematização sonora (eufórica e contagiante), presente no refrão, denuncia uma dissonância significativa, entre os aspectos verbais e os sonoros. O verbal relata a sanção negativa pragmática, recebida pelo sujeito mamute. Segundo a ideologia do enunciador, o sujeito mamute foi punido pela sua conjunção com os hábitos humanos e culturais. Por outro lado a melodia dessa parte emite sons temáticos e alegres, próprios de um estado eufórico (usado geralmente para enfatizar uma conjunção de um sujeito sonoro com seu Ov).

Importa ainda destacar que a aceleração sonora dessa parte (tematização) unida aos intervalos curtos, faz com que o sistema nervoso do enunciatário não perceba as diferenças entre as ondas sonoras, fato que o leva a ouvir e a cantar uma música de modo mais empolgante. As diferenças e dissonâncias são camufladas pela alta aceleração e pela ausência de intervalos longos. O corpo, quando ouve tais sonoridades, tende a ser estimulado a uma ação, geralmente em conjunto com outras pessoas.

Ao compararem-se as duas fases musicais, percebe-se então que o primeiro trecho (desacelerado e passional) dialoga com os demais planos de expressão e reforçam os sentimentos de compaixão pelo ingênuo mamute. O segundo trecho, muito somático e eufórico, contagia o ouvinte a sentir alegria diante das tragédias vivenciadas pelo sujeito (virou merda, teve câncer, cirrose, AIDS, tomou uma overdose e morreu). Todas essas ações são cantadas de modo eufórico, estimulando os ouvintes a cantar, dançar e pular coletivamente (junto com o enunciatário) diante da desgraça alheia.

Os sentidos das palavras merda (figura de fraturado), overdose, cirrose, AIDS e até a morte mudaram de conotação (sentido de perigo, medo) diante da sonoridade melódica do refrão. Ao invés de persuadirem o enunciatário a se compadecer do drama alheio e aprender uma “lição” de moral, tornam o texto verbal cômico e divertido.

Diante do exposto, parece que a preocupação inicial do enunciador da canção era ensinar sobre o perigo dos vícios aos jovens, construindo um *ethos* de pai, professor, amigo da família e defensor da moral e das virtudes dos jovens. Entretanto, tal ideologia é visivelmente contradita pela melodia, a qual revela o ser do sujeito enunciador (manipulador/ grupo El bando). Ele acabou por motivar os jovens a realizarem as ações censuradas pela letra, posto que tais ações tornam-se agora, diante da sonoridade em tematização, inofensivas, engraçadas e até empolgantes.

Parece que a letra alertou e ensinou o jovem a ter determinadas posturas, para não prejudicar sua saúde, porém a melodia banalizou e menosprezou as performances descritas verbalmente. A letra sanciona negativamente o sujeito mamute e a melodia o premia positivamente. Fica pressuposto, pela leitura melódica, que o mamute morreu feliz, pois faleceu em conjunção com seu Ov: aventura e fortes emoções.

O enunciador mostra seu ser mais individualista e talvez inconsciente, preocupado mais em distrair, alegrar e divertir o jovem que consumirá o seu produto (CDs, shows, etc.), do que conscientizá-lo sobre os problemas e perigos dos vícios. Desse modo, a música que parece ser uma fábula, no plano linguístico, revela-se uma paródia no campo melódico.

É mostrada, posteriormente, a oposição fundamental do plano do conteúdo verbal comparada às oposições semânticas presentes nos planos sonoro e imagético do videoclipe *História de um mamute*. São destacadas, concomitantemente, suas respectivas ideologias axiomáticas (em negrito):

Plano de expressão verbal: **virtude** x vícios;

Plano de expressão imagético: **natureza** x cultura;

Plano de expressão sonoro-musical: desencanto x **êxtase**.

Importa enfatizar o poder argumentativo e persuasivo do plano melódico, que contagia os seres humanos de modo tão prazeroso quanto imperceptível.

2.4 COMPARAÇÃO INTERSEMIÓTICA ENTRE *A PRAÇA* E *DORMI NA PRAÇA*

Esta é uma investigação que compara os sentidos intersemióticos, oriundos da junção entre o plano melódico e verbal, veiculados por duas canções *A praça* e *Dormi na praça*.

Essas canções são pertencentes a dois subgrupos: a marcha e a música sertaneja, mas mantêm entre si uma relação de intertextualidade, pois são construídas a partir de um mesmo tema fundamental, *presença x ausência da praça*, que aparece revestido por expressões linguístico-melódicas e discursivas diversas.

Verifica-se, desse modo, a dialogicidade existente entre os sentidos intersemióticos de ambas, por meio da semiótica e da semiótica da canção. Segundo Fiorin (1995, p. 71), “a lição greimasiana aplica-se a qualquer comparação: só se compara o que tem alguma semelhança e essa operação apenas tem sentido, se os comparados tiverem alguma diferença, pois, caso contrário, não estaremos tratando de dois objetos, mas de um só”.

Diante do exposto, a leitura propõe um estudo minucioso dos mecanismos discursivos, cujas figuras permitem clarificar a organização mais profunda do texto.

Obra: A praça

1Hoje eu acordei com saudades de você

2Beije aquela foto que você me ofertou

3Sentei naquele banco da pracinha só porque

4Foi lá que começou o nosso amor...

5Senti que os passarinhos todos me reconheceram

6E eles entenderam toda minha solidão

7Ficaram tão tristonhos e até emudeceram

8Aí então eu fiz esta canção...

9 A mesma praça, o mesmo banco

10As mesmas flores, o mesmo jardim REFRÃO

11Tudo é igual, mas estou triste

12Porque não tenho você perto de mim...

13Beije aquela árvore tão linda onde eu

14Com o meu canivete um coração eu desenhei

15Escrevi no coração meu nome junto ao seu

16Ser seu grande amor então jurei...

17O guarda ainda é o mesmo que um dia me pegou

18Roubando uma rosa amarela prá você

19Ainda tem balanço tem gangorra meu amor

20Crianças que não param de correr...

21Aquele bom velhinho pipoqueiro foi quem viu

22Quando envergonhado de namoro eu lhe falei

23Ainda é o mesmo sorveteiro que assistiu

24Ao primeiro beijo que eu lhe dei...

25A gente vai crescendo vai crescendo e o tempo passa

26E nunca esquece a felicidade que encontrou

27Sempre eu vou lembrar do nosso banco lá da praça

28Foi lá que começou o nosso amor.

Fonte: Carlos Imperial, 1966.

A letra da canção *A praça* foi escrita em meados da década de 1960, por Carlos Imperial, que nasceu e morou, até a sua juventude, em uma cidade do interior de São

Paulo, chamada Cachoeiro de Itapemirim. Após algum tempo, mudou-se para São Paulo-capital, lugar onde participou ativamente, junto a outros músicos como Roberto Carlos, do movimento artístico-musical denominado Jovem Guarda. Esse buscava ser uma referência de comportamento e moda para os jovens daquela época, com uma ideologia voltada mais à distração, ao consumismo de roupas e acessórios e às críticas sociais de cunho político. As canções eram geralmente românticas e descontraídas.

Foi na mesma época, em 1966, que Ronie Von, jovem, rico e cobiçado, gravou *A praça* cantando ao vivo, pela primeira vez, em seu programa de auditório na TV Record, *O pequeno mundo de Ronnie Von*, em que interpretava um príncipe.

No nível intratextual verbal, a canção apresenta um sujeito (ator-narrador) que está disfórico (triste); sua amada (objeto de valor descritivo e mais cobiçado) está ausente de sua vida. O sujeito tenta manipular a amada a querer voltar para ele, pois ela possui o poder e o saber para realizar tal ação, requisitada pelo sujeito destinatador-homem apaixonado. O texto apresenta somente a fase da manipulação, porque a performance de retornar à praça e à vida do sujeito não é descrita.

O nome do texto *A praça*, um substantivo comum acompanhado pelo artigo definido, remete a um lugar conhecido, familiar e especial, para os interlocutores textuais. Essa será o cenário onde se passam as cenas narradas e relatadas pelo narrador-ator; mais do que isso, a praça é o grande OV (objeto de valor modal), ou meio veiculado pelo destinatador para convencer o sujeito-operador, amada, a recordar os momentos ali vividos e a acreditar que o ex-namorado descobriu que ainda a ama e quer reatar a união do passado. A praça é mais que um simples lugar estático, projetado apenas como um mero pano de fundo às ações dos atores, mas é apresentada como uma personagem ativa e viva, como se fosse a responsável pelo namoro dos amantes e a alegria das crianças e demais transeuntes.

Logo, a praça é mostrada como a grande adjuvante e auxiliadora do apaixonado a conquista da amada, sendo descrita de forma sensível e positiva, ou seja, a principal estratégia argumentativa do texto é pautada na descrição do referente (lugar). Nesse sentido, o sujeito quer persuadir a ex-namorada a realizar a seguinte performance: retornar à praça e aos valores e sentimentos da adolescência (simplicidade, ingenuidade, sinceridade, timidez, inocência, tranquilidade, docilidade, espontaneidade e afeto). Se ela voltar a ficar com o ex-namorado (agora maduro, experiente, mas solitário e infeliz), será novamente feliz (como se não pudesse ser feliz longe da praça e dele, namorado romântico e carinhoso, representado pelos substantivos - *beijo* – 3 vezes, *coração* – 2 vezes, *rosa* -ofertada por ele).

O texto verbal é constituído em forma de poema e contém sete estrofes, que vão sendo intercaladas pelo refrão, parte mais repetitiva das canções. A estrofe é o trecho mais importante, posto que concentra o tema principal da canção. A síntese ideológica (retorno à praça e ao namoro adolescente) é declarada redundantemente, para que os enunciatários, ouvintes da canção, memorizem e reproduzam a verdade defendida pelo enunciadador: ir à praça encontrar, ou reencontrar um grande amor.

O discurso é projetado, desde a estrofe inicial, em forma de um diálogo interativo (debreagem enunciativa) por meio dos pronomes pessoais *eu e tu/você* e alguns verbos usados no presente – *não tenho*. Simulam uma aproximação física e temporal entre o eu lírico (ator-narrador) e o sujeito mulher, suposta ouvinte, no tempo presente em um mesmo espaço físico, diferente da praça (eu – você, aqui, agora). A descrição do passeio para amada é feita pela debreagem enunciativa de tempo e espaço (eu, eles, lá, então), usando o pronome pessoal no singular *eu* e no plural *eles*, verbos no pretérito perfeito - *sentei*, adjunto adverbial de lugar - *naquele banco da pracinha* - e suas impressões do que viu e sentiu - *senti que os passarinhos logo me reconheceram*.

Ao mesmo tempo, o narrador também relembra, na forma de *feedback* ou debreagem enunciativa de segundo grau (nós, eles, lá, então) os momentos vividos pelo casal e os frequentadores da praça, em um passado mais longínquo, usando pronomes pessoais do caso reto - *eu/ você/ nós* - indicando interação e integração; do caso oblíquo - *lhe, me* - ideia de altruísmo e solicitude; pronomes possessivos - *meu, seu* - ideia de posse um do outro; pronomes indefinidos - *mesmo, aquele* - as testemunhas do amor não são identificadas, pois seriam atores coadjuvantes da cena; pretérito perfeito - *foi, viu*; advérbio de lugar - *lá*

Ambos conversam sobre um passeio que o homem fez recentemente na praça, após sentir saudades da namorada dos tempos juvenis. Nesse, ele relembra as cenas vividas na praça.

O suposto diálogo (que na verdade é um monólogo, pois não se escuta a voz dela) gira em torno do retorno a praça e ao amor, enfatiza o permanente estado da mesma. Em meio à descrição do local, ele traça um paralelo entre as cenas e as emoções do passado e do presente e argumenta que na juventude ele era feliz, porque estava na praça e tinha a presença da amada. Todavia, no presente, fase adulta (depois de muitos anos) ele se vê sozinho e triste (distante da praça). Fica pressuposto, pelo silenciamento textual, que ele a deixou e foi embora (marca interdiscursiva, visto o autor da canção morar em uma cidadezinha quando jovem e depois mudar-se para São Paulo, a fim de fazer sua carreira artística).

Entretanto, após longos anos, a praça permaneceria a mesma, mas eles estariam em lugares diferentes e distantes um do outro. Segundo as marcas linguísticas, seria possível serem felizes novamente, caso ela quisesse retornar à praça, para viverem as mesmas cenas e emoções do passado, continuando o romance de outrora.

O narrador apresenta-se como ultra-romântico, simulando a fuga da realidade por meio do tempo: saudosismo (realização e felicidade nos tempos de infância e juventude). É como se ele tivesse sido feliz somente no passado, despreza, concomitantemente, o tempo presente (amadurecimento). Percebe-se um menosprezo pelo tempo (contrário ao lugar), que seria o oponente do amor de ambos, o agora é negado, em detrimento do antes perfeito. Há, concomitantemente, uma idealização excessiva sobre o lugar praça (também perfeita) e as ações prazerosas e eternas realizadas ali, o que torna a canção uma descrição animada, com muitas cenas em movimento - *acordei, correr, roubei*.

Cada estrofe relata tudo de modo muito figurativo, animado/ movimentado (predomínio de substantivos concretos e verbos de ação, que deixam o texto mais lúdico e emotivo), característica que causa a impressão de serem cenas de um filme²⁶.

As figuras, ou substantivos concretos unidos formam as imagens que podem ser visualizadas pelo ouvinte da canção:

foto+banco+pracinha+passarinhos+flores+jardim

árvore+canivete+coração+guarda+rosa+balanço+gangorra+crianças+velhinho+pipoqueiro+so
rveteiro = isotopia de praça (cenário aconchegante).

Os verbos no gerúndio e no pretérito perfeito dão a ideia de um lugar divertido e animado, projetado pela excessiva verbosidade (não estático e entediante): *beijei, acordei, ofertou, sentei, começou, desenhei, escrevi, jurei, falei, dei* - tais marcas, além de dar movimentação à descrição, direcionam para alguns atributos do sujeito narrador, uma vez que ficaria de mau tom o auto-elogio nesse contexto; assim, os verbos remetem a ideia de que ele seria dinâmico, motivado, animado, audacioso, brincalhão, carinhoso, comunicativo; *os passarinhos reconheceram, entenderam, ficaram, emudeceram* - o substantivo passarinhos no diminutivo remete à sensibilidade do sujeito, que interage com os animais; *roubando, crescendo* - coragem, amadurecimento. Os verbos em terceira pessoa salientam a presença

²⁶ Vale lembrar que nessa época (1966), o cinema era também uma das poucas diversões dos jovens do interior, talvez isso possa ter influenciado o estilo composicional da canção.

divertida dos frequentadores e conhecidos da praça, que serviram de testemunhas e, teoricamente, aprovam o grande amor. As demais personagens parecem sentir a falta do casal de namorados, que ajudam a compor a imagem de praça acolhedora e romântica - *o guarda pegou, velhinho pipoqueiro viu, sorveteiro assistiu*.

Os adjetivos relacionados à praça são todos positivos, fazem parte da criação de um lugar ideal, sem problemas e máculas: *árvore tão* - advérbio de intensidade, para salientar a beleza da natureza do lugar; *rosa amarela* - que poderia representar amor pueril, já o vermelho seria muito sensual e remeteria ao amor adulto e físico; *crianças que não param de correr* - animação/ entretenimento; *bom velhinho pipoqueiro* - alimentação e atenção; *primeiro beijo* - provavelmente o primeiro beijo do namoro, assim o adjetivo primeiro remete a um momento e uma ação especial.

Os advérbios são muito presentes no texto, todos com sentidos específicos, utilizados como modalizadores: *hoje* - marca do momento da saudade e da decisão do retorno; *então, ainda* (3vezes) - salienta o *status quo* da praça; *tempo passa* - sentido de advérbio, especifica um tempo longo, do antes e do agora, enfatiza que aquele era o amor eterno; *nunca, sempre* - perpetuação e continuação daquele amor. Tal expressão remete à ideia de amor eterno e verdadeiro da infância, oposto aos amores superficiais e efêmeros do presente.

Os advérbios de lugar: *lá, aí* - remetem à presença do referente praça, destacando-a como recurso semântico-argumentativo. Importa lembrar que, a principal estratégia de manipulação (pautada no referente) é a tentação (troca): se a mulher realizar a ação de voltar ao sujeito-destinador, ela irá receber como prêmio todas as atrações da praça.

Outro item linguístico-enunciativo, que marca o estilo do texto, são os pronomes: pessoais do caso reto - *eu-tu/você* - conversa íntima e pessoal; pronomes demonstrativos - *aquela foto, naquele banco, aquela árvore, aquele bom velhinho* - usados para trazer à lembrança da interlocutora as imagens e objetos compartilhados e valorizados por eles, não é qualquer foto nem qualquer banco, mas é o nosso-cumplicidade; os pronomes indefinidos e verbo - *ser* - no presente indicativo - *tudo é igual, mesma e mesmo* - são muito repetidos, juntamente com o advérbio *ainda* para enfatizar a permanência das excelentes características da praça.

Apesar de serem marcante as sequências descritivas²⁷ (para destacar o lugar) - *mesma praça, o mesmo banco, tudo é igual* - e narrativas, indicando a movimentação da

²⁷ “A sequência descritiva apresenta a particularidade de ser composta de fases que não se organizam em uma ordem linear obrigatória, mas que se combinam e se encaixam em uma ordem hierárquica ou vertical” (BRONCKART, 2003, p. 222).

praça - *não param de correr* - a textualidade traz também algumas sequências argumentativas²⁸. Elas contêm os elementos lógicos, relacionados à causa e consequência, para persuadir o ouvinte: solidão (causa) consequência (tristeza dos pássaros). O - *até* - marca o emudecimento dos pássaros, que também ficam - *tristonhos* - e não cantam mais (consequência) devido à ausência da amada (causa).

O - *sentei naquele banco* (voltou a praça), mostra uma consequência; a causa foi ser ali o local onde tudo começou (podendo recomeçar no mesmo lugar e da mesma forma com as mesmas pessoas). A conjunção explicativa, ou conector semântico - *porque* - direciona o raciocínio do ouvinte: o rapaz voltou à praça somente para lembrar e retomar o namoro, caso contrário não voltaria lá, mesmo apreciando o lugar.

O refrão contém quatro versos, sendo os dois primeiros descritivo-figurativos, relacionados à permanência do estado da praça e ao retorno ao local em busca da paixão de outrora. Os dois últimos versos são essencialmente temáticos (formados por conceitos abstratos), que se referem aos sentimentos do narrador: tristeza causada pela solidão (ausência da ex-namorada). A conjunção aqui é o - *mas* (adversativa), que mostra a oposição de estados (a praça permanece a mesma, mas nós mudamos, amadurecemos e transformamos nosso estado, de alegres para tristes). Há uma antítese entre a praça (alegre) e o seu estado emocional (triste) atual.

A letra é predominantemente figurativa, portanto, literária. Mas é possível realizar um encadeamento temático, unindo as ideias verbalizadas e aquelas subjacentes às figuras:

atualidade+lembrança+saudade+sensibilidade+solidão+tristeza+distância+passado+juramento + +juventude+romance =tema fundamental (ausência da pessoa amada).

Em síntese, o sujeito encontra-se em estado triste, mas quer mudar sua situação disfórica para eufórica, como aquela de antigamente. Para isso, o sujeito operador, a amada, tem de sucumbir à manipulação e retornar para ele, que está esperando na praça. Esse também é um lugar de retorno, temporal (alegrias da juventude - *felicidade*), espacial (alegria da praça) e actancial (alegria da presença da pessoa amada), isto é, a praça é o elo entre os dois.

Em termos extratextuais, sabe-se que as escolhas linguísticas revelaram como era a representação social predominante, sobre os relacionamentos amorosos entre os

²⁸ Sobre a sequência argumentativa, Bronckart explicita que “seu objetivo global é descrever [...] os processos de pensamento ou de raciocínio [...] como efetivamente se desenvolve nos textos das línguas naturais [...] forma argumentativa e a forma explicativa” (2003, p. 225).

jovens. Naquela época (1966), os encontros entre namorados deveriam acontecer em locais públicos e abertos, como as praças, durante o dia e em finais de semana. Isso ocorria principalmente nas pequenas cidades, com poucas alternativas de diversão para os casais de namorados (ex. Cachoeiro de Itapemirim, cidade onde nasceu e morou Carlos Imperial).

Nesse contexto, percebem-se os valores e atitudes esperados dos jovens: românticos, simples, ingênuos, carinhosos, amigáveis, sinceros, pacíficos (atitudes contrárias à de outros jovens, que estavam preocupados em realizar denúncias sociais, contra a ditadura militar, dispostos a mudar a situação repressora do país).

Este perfil foi projetado pelo cantor Ronnie Von (pequeno príncipe da TV), que emitia o padrão de cultura e comportamento que os jovens deveriam ter, caso quisessem conquistar as garotas (*ethos* de “bom moço”, retorno aos hábitos pacíficos dos anos 50s, antes do golpe militar de 64).

O enunciador mostra também, por meio da constituição textual, as atitudes e os valores dos jovens casais de namorados desse momento histórico. Os casais faziam a “corte” (conversa, troca de olhares, passeios de mãos dadas, declarações de amor por meio de palavras, como fazer juras de amor, escrever canções românticas e fazer gestos de cavalheirismo, como dar rosas, desenhar um coração na árvore etc.), de modo discreto e inocente, segundo retrata a canção. Os encontros eram sob muitos olhares (crianças, velhinho, guarda) e o beijo era difícil de ser conquistado (envergonhado). Relacionamentos, segundo o enunciador, talvez menos superficiais e descartáveis (descomprometimento) que aqueles vividos na idade adulta, fase em que o narrador se encontra sozinho e triste (longe da praça de sua cidade).

Após a leitura textual e extratextual, é possível chegar ao tema axiológico da canção: permanência x modificação de um *status quo*. Este é representado pela praça, lugar visível e estático que sintetiza as representações sociais sobre o comportamento ideal dos jovens em uma determinada época, o qual, segundo o enunciador extratextual e o porta-voz textual, simbolizado fisicamente por *Ronnie Von*, precisaria ser perpetuado.

Partitura 4 - A praça

A Praça

E ho je u a cor dei sen tin do fal ta de vo
 cê bei je i a que la fo to que vo cê me o fer
 tou sen te i na que le ban co da pra ci nha só por
 quê foi lá que co me çou o nos soa mor
 A mes ma pra ça o mes mo ban co
 as mes mas flo res o mes mo jar dim
 tu doe i gua al mas es tou tris te
 por que não te nho vo cê per to de mim

Fonte: Partitura de Mário Tombolato (2009).

No plano melódico é possível observar também muitas escolhas, próprias desta linguagem, que são significativas e modalizadoras. Tais aspectos precisam ser analisados em conjunto com o código verbal, visto que a estrutura da canção é constituída somente a partir da junção entre os dois códigos, sendo um texto sincrético em sua essência.

A expressão verbal foi analisada de modo intratextual²⁹ (sujeito narrador manipula a mulher amada a voltar para ele) e extratextual³⁰ (autor/enunciador, situado em uma determinada época e lugar físico/social, manipula o ouvinte da canção a manter os valores e atitudes de uma determinada época). Contudo, a parte sonora da canção é concebida, aqui, sob a perspectiva da enunciação (enunciador intérprete/autor e enunciatário ouvinte), levando-se em consideração que a melodia é um plano de expressão que argumenta por meio das tensões psicocorporais, provocadas pelas ondas sonoras. Sendo assim, o som é usado pelo autor/ cantor/ enunciador para orientar as ações do sujeito ouvinte, que recebe a influência sonora diretamente em sua mente (passionalização) e corpo (tematização), de acordo com a teoria de Tatit.

Percebe-se que, a melodia da canção *A praça* encontra-se dividida em duas partes: no início é projetado um som aparentemente temático, geralmente usado para descrever um objeto de valor desejado ou valorizado pelo enunciador. Esse recorre aos sons de caráter mais descontraídos e acelerados na primeira melodia, para auxiliar os sentidos presentes na letra, que busca retratar o Ov praça e os momentos felizes que o narrador lá passou junto à amada. A tematização é empregada ainda para salientar a parte da letra em que havia mais ações dos atores, visto ser este um som mais descontínuo e dinâmico, que estimula o sistema nervoso, motivando os sujeitos a realizarem ações (sons que estimulam os movimentos corporais).

Todavia, após uma análise mais detalhada das escolhas melódico-discursivas, é possível verificar que aqueles sons que parecem provocar a euforia mascaram uma passionalidade (velada), que revela o ser (intersubjetividade) do enunciador. Nesse aspecto, a aparente alegria melódica procura simular os sons mais contínuos e tensos (passionalização/ solidão/ angústia), predominantes na segunda parte (refrão). É a parte mais redundante, onde o enunciador utiliza claramente os sons passionais, mais reflexivos e introspectivos, revelando seus sentimentos ocultados na primeira parte melódica.

Nessa perspectiva, a solidão e a tristeza dos sons mais psíquico-melancólicos da passionalização sobrepujam os sons de unidade, alegria e somáticos da tematização. O enunciador parece não conseguir manter a imagem eufórica para manipular o ouvinte pela tentação (ir à praça para se distrair, descontrair e se divertir) e apela aos sentimentos passionais do ouvinte (ir à praça para lembrar os velhos tempos e matar a

²⁹ O termo intratextual refere-se às interações estabelecidas entre as personagens ou atores projetados pelo texto, incluindo entre elas o narrador (eu-lírico).

³⁰ O termo extratextual refere-se às interações estabelecidas entre o leitor e o autor textual.

saudade de outrora). A lembrança reflexiva sobressai-se às ações contagiantes e as transformações propostas pela letra. Parece que não ocorrerão efetivamente, na prática, ou seja, a amada/ a juventude/ o amor não retornarão (intratextual). No fundo, o enunciador sabe que a praça (sociedade/ extratextual) nunca mais será a mesma. Pode se inferir que restou somente a nostalgia de um tempo que passou e não mais voltará.

A tematização inicial reforça a descrição da letra, constituída de muita movimentação. As características sonoras que marcam esse perfil são: acompanhamento de macha rancho (usado em músicas de carnavais); andamento moderato (remete mais à movimentação do que à reflexão); maioria das notas de média duração (semínimas, notas de 1 tempo na maioria dos compassos), evitando-se alongar demais as vogais (ênfase nas consoantes mais explosivas e menos sentimentais); repetição de notas iguais (o corpo tem a sensação de uma continuidade e consonância sonora e ideológica); sequência gradativa de notas decrescentes (4 vezes). As gradações ora terminam (2 vezes) com a nota *láb* tônica (representa repouso/relaxamento/ resolução de um problema), que simula a união entre um sujeito e seu Ov, ora finalizam (2 vezes) com a nota *sib supertônica* (não permitem a resolução da narrativa sonora, que geralmente acontece na tônica). O *sib* mostra que o sujeito ainda não conseguiu entrar totalmente em conjunção com seu Ov (nota tônica *láb*).

A sonoridade mostra que o sujeito ainda quer a atenção do enunciatário para aquilo que ele está dizendo, ainda não concluiu sua fala. A entonação vocal aqui, *nota sib* mostra a suspensão temporária do som e da fala, que retorna logo em seguida, para logo depois terminar numa sequência sonoramente completa, *tônica láb* (o som mais grave simboliza a completude do percurso narrativo melódico, e a letra mostra a conclusão do discurso verbal).

Como se afirmou anteriormente, o enunciador tenta projetar uma melodia temática (alegre e eufórica), para complementar o sentido do plano verbal, que descreve a praça e as ações dos atores no lugar. Apesar da aparente movimentação e felicidade, percebem-se algumas características passionais dissimuladas ao longo desta parte. A melodia traz algumas notas, pertencentes aos *compassos 5, 9, 13, 16*, com tempo de duração maior, denominada *mínima pontuada*, que alonga os sons das vogais, sons mais sentimentais. Aparecem, nos *compassos 2, 5, 6, 9 e 10*, intervalos longos entre as notas, para enfatizar a distância entre as alturas sonoras e as pessoas. Tal variação é sentida pelo ouvido humano, que sente a diferença entre as alturas sonoras (grave e agudo) provocando a sensação de incompatibilidade sonora e produzindo o sentimento de desunião e angústia.

O tom predominante é *láb maior*. A sequência harmônica apresenta acordes menores (Bbm, Fm), mais melancólicos e tristes aos ouvidos das culturas ocidentais do que os acordes maiores, em tríades perfeitas. Os acidentes ocorrentes, *lá bequadro - compassos 3, 4, 12*, mostram a modulação de tonalidade e a dificuldade de resolução melódica na tônica do tom *inicial láb* (impedimento da resolução/ conclusão de uma história sonora e verbal).

A melodia é bastante curta e repetitiva, contém somente duas partes e contrasta com a letra, muito extensa e variada (sete estrofes): muitas informações. É como se o enunciador quisesse usar a letra para manipular o enunciatário ouvinte por meio da memória e lembrança dos episódios relatados. Por outro lado, a melodia é veiculada para manipular as emoções/saudade do ouvinte enunciatário, pois, se a letra fosse apenas falada, não teria o mesmo efeito no sujeito ouvinte.

O enunciatário pode memorizar rápida e facilmente a melodia, mas a letra, extensa e diversificada, dificilmente será fixada e cantada na íntegra pelo ouvinte. O refrão tem a sonoridade repetida incessantemente, a cada execução de duas estrofes, contendo um som muito passional/melancólico, mais intenso do que a parte anterior, marcada pela presença da tematização (sons eufóricos).

O refrão revela a essência do enunciador, pois a passionalização se mostra clara e imperativa, ou melhor, os sons que remetem à solidão e à angústia sobressaem à sonoridade anterior, aparentemente mais eufórica e prazerosa. Uma comprovação de tal afirmativa pode ser feita por meio do predomínio da nota *mib dominante tensiva* (18 vezes) em detrimento da *láb tônica resolutive* (12 vezes).

O mais comum e esperado seria o predomínio da *nota tônica (láb)* que geralmente inicia e finaliza uma narrativa melódica nessa tonalidade. A *dominante mib* aparece em um número bem superior à *láb tônica* e indica um estado predominante de tensão sonora, momento da tensão/ação transformadora da história sonora. A constância da nota dominante marca a problemática, ou conflito sonoro que deveria ser resolvida ou solucionada na tônica. A dominante marca a passagem de um estado sonoro a outro e reforça, nesta canção, o sentido verbal, que mostra a ação de um sujeito em busca da transformação de seu estado disfórico, distante da praça e da amada. A letra não mostra a resolução do problema do sujeito narrador-destinador, mas foca a manipulação. A música, todavia, parece ressaltar os sentimentos de tensão emocional (saudade e nostalgia) em que se encontra o enunciador.

O sentimentalismo é intensificado pela presença de sons mais duradouros (maior quantidade de mínimas, 2 tempos e presença de duas semibreves de 4 tempos), com prolongamento acentuado das vogais (som contínuo), que torna a música mais lenta e

arrastada (estimula o ouvinte mais à introspecção que à ação). Ocorre também o aumento dos intervalos longos (distanciamento entre notas diferentes, que remetem à distância entre pessoas diferentes); ausência de sequências decrescentes de notas (não simula a união entre o S sonoro e seu Ov); presença de várias pausas (silenciamento sonoro da pessoa amada).

A palavra *mesma* é enfatizada pela sonoridade, por meio da repetição e retorno a um mesmo desenho melódico. Isso faz sobressair a ideia de retorno à praça pela reprodução da sonoridade nas palavras que defendem a reprodução e a perpetuação de um momento sócio-histórico.

Em suma, a letra das estrofes procura projetar um discurso eufórico, recheado de cenas alegres, porém a letra do refrão com sua sonoridade passionalizada revela a melancolia presente no ser do enunciador.

A canção defende a ideologia de valorização das praças, tenta motivar o ouvinte, pela descrição das cenas alegres e pelo saudosismo sonoro, a frequentar e a passear nesses locais.

Obra: Dormi na praça

1Caminhei sozinho pela rua

2Falei com as estrelas e com a lua

3Deitei no banco da praça, tentando te esquecer

4Adormeci e sonhei com você...

5No sonho, você veio provocante

6Me deu um beijo doce e me abraçou

7E bem na hora "H" no ponto alto do amor

8Já era dia e o guarda me acordou.

9 Seu guarda,

10Eu não sou vagabundo,

11 Eu não sou delinquente

REFRÃO

12Sou um cara carente

13Eu dormi na praça,

14Pensando nela.

15Seu guarda,

16Seja meu amigo,

17Me bata, me prenda

18Faça tudo comigo,

19Mas não me deixe,

20Ficar sem ela (2x).

Fonte: Fátima Leão, 1994.

A canção sertaneja *Dormi na praça* foi composta por Fátima Leão, cantora e compositora de origem humilde, da cidade de Rio Verde, interior de Goiás. Suas obras já foram gravadas por muitas duplas sertanejas, como Zezé de Camargo e Luciano, Chitãozinho e Xororó etc. Em 1994, Bruno e Marrone gravaram *Dormi na praça*, tornando-se conhecidos em todo o Brasil.

No nível intratextual a canção projeta dois temas fundamentais: inicialmente união x separação da mulher desejada e, num segundo momento, permanência x partida do homem da praça.

Há um sujeito disfórico, que se encontra em disjunção (distante) de seu OV mulher desejada. O sujeito, no decorrer textual, consegue, por meio da fuga da realidade (sono e sonho), tornar-se eufórico, mesmo que momentânea e ilusoriamente. Contudo, quando consegue entrar em conjunção com o Ov mulher ele se separa de outro Ov, mais importante e valorizado pelo sujeito narrador-ator: a sua liberdade física. Aparece então um oponente, guarda (que quer privar o sujeito de sua liberdade). Esse será manipulado pelo sujeito narrador a não prejudicá-lo (não agredi-lo, não registrar ocorrência e muito menos encarcerá-lo), ou seja, o sujeito não quer receber uma sanção pragmática negativa por ter realizado a ação de dormir na praça. A principal estratégia de manipulação utilizada pelo locutor para convencer seus destinatários (mulher e guarda) é a sedução (vaidade, pautada na emoção), pois foca as qualidades dos seus receptores em detrimento aos seus defeitos e sua fraqueza. Na mulher, destaca-se a seu poder de sensualidade, no guarda, enfatiza-se a autoridade do policial e, concomitantemente, o enunciador mostra sua submissão à autoridade e à tentação feminina.

A letra relata uma história em que os fatos provocam grandes emoções nos ouvintes/enunciatários. A praça é um mero cenário, inóspito, estático, frio e indiferente às

necessidades do sujeito. Por isso, o texto é composto, na sua maioria, de sequências narrativas e não descritivas (valoriza as ações mais do que a descrição do lugar).

A canção, classificada geralmente como *canção sertaneja* de cunho romântico, configura-se, em sua essência, como uma *canção urbana humorística*. Apresenta uma quebra da isotopia ou mudança do campo discursivo inicial (de relacionamento conjugal para relacionamento legal). Essa é uma característica típica dos textos de humor (provocado pela ruptura da expectativa do ouvinte), em que a coerência aparece após uma leitura global, que interliga e encadeia os diferentes tópicos semânticos textuais.

A temporalidade, valorizada pelo sujeito ator-narrador de *Dormi na praça*, é o presente (com os episódios relatados) e o futuro (conquista da liberdade e manutenção da idoneidade). O passado é repudiado pelo sujeito, posto que, a liberdade (presente/ futuro) é mais importante que a mulher, que o repeliu no passado.

O texto é constituído por quatro estrofes, sendo as duas primeiras uma preparação semântica para o refrão, que é emitido pelas duas últimas. As primeiras estrofes explicam a causa do homem estar naquela situação complicada e desonrosa, evidenciada no refrão: a mulher o repudiou e ele foi dormir sozinho na praça, pois não tinha para onde ir.

Na primeira estrofe, o discurso é projetado por uma debreagem enunciativa (pronomes pessoais do caso reto *eu e tu/você* conversando aqui e agora, sobre os fatos vividos no passado pelo sujeito narrador), para dar ideia de presentificação entre quem narra e quem escuta a história. O texto simula um diálogo entre o sujeito homem e a sua mulher - *caminhei, tentando te esquecer* - num local diferente da praça e no momento presente (ele estaria, segundo a projeção textual, contando o que aconteceu com ele à mulher). Ele então transmite a sequência dos episódios de modo muito passional, para fazê-la acreditar no que aconteceu, o quanto sofreu, e, conseqüentemente, fazê-la realizar a performance de aceitá-lo de volta.

Ele utiliza os substantivos concretos (figuras) unidos aos verbos no pretérito perfeito pela conjunção aditiva *e* para criar uma efeito de progressão imagética, acompanhada pela gradação argumentativa temática: muito apelativa, para reforçar o conceito de solidão. Cada cena seria um argumento, distribuído numa sequência gradativa, a qual culmina com o adormecer no banco, imagem de abandono - *caminhei pela rua =cansaço, falei com as estrelas e com a lua=solidão, deitei no banco da praça=abandono, adormeci e sonhei com você*. O sonho com a mulher seria o único momento de satisfação e euforia do sujeito, pois teria um encontro íntimo com ela.

A imagem projetada pelo sujeito (carente, solitário, triste, dependente, sofredor, abandonado) é desvelada em alguns trechos, porquanto mostra a alteridade, ou o ser

(lado passional e instintivo) do sujeito. O interdiscurso advém do ser passional do enunciador, que não gostaria de emití-los, uma vez que poderia comprometer sua persuasão. Se a mulher não acreditar no que diz ele (crer em sua imagem), ela o julgará mentiroso e não o aceitará de volta. Os substantivos abstratos (que emitem conceitos) - *sozinho*, *tentando te esquecer* - revelam os sentimentos ligados a independência, supremacia e vaidade do enunciador.

A segunda estrofe marca a transformação do estado emocional do sujeito (disfórico para eufórico), mas não de seu estado físico e social. O sujeito foge da sua realidade, que se passa na praça, mas não tenta realizar performances para realmente transformar a sua situação de abandonado (por exemplo, conversar com a mulher novamente, procurar um amigo para ajudá-lo etc.). Diante das ações - *caminhar sozinho*, *falar com estrelas e com a lua*, *dormir na praça* - o leitor pode inferir que ele esteja embriagado; quem está alcoolizado, geralmente, não tem iniciativa e disposição para solucionar seus problemas (distância da mulher e de seu lar)³¹. A bebida seria sua aliada e amiga, mas, a praça, irá revelar-se mentirosa e traiçoeira, com a chegada do guarda.

No relato do sonho, o foco semântico-argumentativo é assimilado pela mulher, pois suas características físicas e atitudes sensuais - *provocante*=advérbio de modo de andar, que remete ao tema beleza; *beijo doce*=substantivo concreto unido ao adjetivo, referente à carícia, enfatizado pela palavra sinestésica *doce*, sensação de prazer pelo paladar; o verbo *abraçou* remete à ideia de afeto e carinho. A sequência temática beleza+carícia+carinho culmina no relacionamento íntimo, segundo o texto, atitude mais esperada e valorizada pelo narrador. Tal ideia é veiculada pela gíria - *hora H* (em letra maiúscula), que simboliza o auge, ápice, clímax ou principal objetivo de um relacionamento amoroso. Os demais adjetivos (características) do romance são ínfima, diante deste elemento.

O discurso passional do sujeito entra em cena novamente; antes o foco era aparentemente a companhia (estava sozinho) e os cuidados da mulher (estava triste e abandonado), mas o apelo erótico e somático, dos elementos linguísticos, revela que a mulher só seria importante sexualmente. Durante o relato dos sonhos, não há comunicação verbal (só corporal), com pedidos de desculpas e explicações, lágrimas, promessas de mudanças, concessão de perdão, elogios, ou emissão de algum gesto carinhoso por parte do sujeito para a

³¹ “Ducrot explicita, em sua descrição semântica, dois componentes para inferir o sentido de um determinado enunciado: o lingüístico e o retórico. O primeiro atribui a cada enunciado uma significação resultante da combinatória dos elementos linguísticos [...] O componente retórico é responsável pela produção do subentendido, o qual depende do contexto e não é marcado literalmente” (apud FREGONEZI, 2003, p. 69, 70).

mulher (o ego passional volta a ser revelado). O ser instintivo do sujeito homem se sebreja aos sentimentos de carência afetiva, projetada pelo *ethos* do narrador.

Até aqui, o texto está no campo discursivo da paixão, relacionamento conjugal, porém, a partir do último verso da segunda estrofe, a palavra - *guarda* - desencadeia uma nova isotopia, pautada na relação entre o sujeito e as regras morais e legais da sociedade. O advérbio temporal – *dia* - aponta para uma progressão da história, que passa para outra fase, situada no refrão, em que se concentra o foco primordial da narrativa. A primeira e a segunda estrofes torna-se-ão o argumento de causa do sujeito-narrador (falta da mulher) que terá, como principal consequência, o pernoite na praça e a repreensão feita pelo guarda.

Na terceira e quarta estrofes, o narrador-ator passa a conversar diretamente com o guarda e não mais com a mulher, pelo discurso direto, projetando uma enunciação entre um eu e um você, aqui e agora (debreação enunciativa de segundo grau). O texto dessa etapa é composto pelo pronome pessoal - *eu* (narrador) - e mostra que a cena foi vivida por quem as contou. O pronome de tratamento formal - *seu/ senhor* (narratário) - demonstra respeito e submissão ao guarda e salienta sua autoridade. A repetição do verbo de estado no presente - *sou* - enfatiza o estado emocional do sujeito que fala. O adjunto adverbial de lugar - *na praça* - indica o local onde tudo aconteceu. É interessante observar que, o narrador projeta o substantivo concreto *praça* acompanhado pela preposição *na*, em um diálogo enunciativo, que geralmente é composto pelo dêitico - *aqui*. Tal escolha é significativa, já que, ao falar - *na praça* (lá) - distancia o narrador daquele lugar que pode comprometê-lo, por isso não usou o advérbio de lugar - *aqui* (eu dormi aqui pensando nela).

Importa destacar que o sujeito narrador também projeta um *ethos* de carente e abandonado pela amada ao guarda - *sou um cara carente* (adjetivo) e *dormi na praça pensando nela*. Esses argumentos deixam transparecer a ideia de que ele foi impedido de entrar em sua casa. O enunciado - *mas não me deixe ficar sem ela* - reforça o tema solidão. As causas e consequências justificam para o policial seu pernoite do sujeito naquele lugar público, impróprio para tal ação. É possível inferir que ele teria um lar e que ele não seria um indigente/ marginal (sequência de adjetivos que formam uma gradação argumentativa em que ele nega ser - *vagabundo e delinquente*, afirmando ser apenas *carente*).

Os adjetivos *vagabundo* e *delinquente* mostram a representação social que se tem de uma praça e de seus frequentadores, nos dias atuais. A praça é, segundo o texto, um lugar usado por pessoas que vivem à margem da sociedade, porque não trabalham, não possuem casa, família, dinheiro (mendingos), ou por infratores da lei, como traficantes, usuários de drogas, bêbados, menores assaltantes, prostitutas, vândalos, jogadores

clandestinos etc. Tais pessoas “mancham”, segundo o enunciador, a visão das praças, já que os transeuntes se sentem ameaçados pelos delinquentes e vagabundos.

Nota-se que o texto faz uma forte denúncia social; mostra que a praça não é mais um lugar seguro, pois só tem policiamento durante o dia e não à noite - *já era dia* – adjunto adverbial de tempo. Não é um lugar, segundo o texto, que as pessoas de “bem” frequentam.

As praças refletem o grupo social que as frequenta (mora ou fica muito tempo lá): os meliantes. Esse grupo frequenta as praças hoje em dia. As crianças, os namorados e os demais cidadãos, que pagam impostos, seriam as pessoas que passam rapidamente e não permanecem naquele cenário triste nem a ele retornam. Pode deduzir-se que o lugar praça é abandonado pelas autoridades como o são também as pessoas que lá permanecem.

Os verbos de estado no presente, acompanhados pelo advérbio de negação não - *eu não sou* - indicam a negação, por parte do enunciador, do grupo social que frequenta a praça e, paradigmaticamente, a sua inclusão em um outro grupo socialmente aceito. O adjetivo carente explicaria a sua curta permanência naquela praça ao guarda, que pede explicações ao sujeito que incomoda, durante o dia, a visão dos pedestres que por ali circulam. O sujeito já estaria partindo da praça, para voltar à sua amada e à sua casa. Nesse aspecto, o ficar com ela seria, ir para outro lugar, longe da praça (*eu/ ela/ lá/ então*), por isso ele pede ao guarda para não deixá-lo longe da mulher.

O sujeito emprega o vocativo (pronomes de tratamento) de modo informal - *Seu* - em vez - *Senhor* - formal. A variação dialetal mostra a tentativa de aproximação do sujeito ao guarda; o *seu*, informal, manipula o guarda com vistas a tornar-se cúmplice e estar disposto a ouvir seus argumentos, a acreditar e a entender o seu problema passional e, conseqüentemente, a deixá-lo livre e sem repreensões. A afirmação também é confirmada pela expressão - *seja meu amigo* - em que o substantivo - *amigo* - e o imperativo - *seja* - mostram a tentativa de uma interação pessoal entre ambos. O ser do sujeito aparece novamente; a imagem de carente e submisso à autoridade do guarda é negada pelo uso do imperativo - *seja* - que representa uma situação de nivelamento social com o guarda, que recebe uma ordem do sujeito para ser seu cúmplice e fazer o que o narrador quer: ser dispensado.

Quando coloca os verbos no imperativo em uma sequência argumentativa gradativa - *me bata, me prenda, faça tudo comigo* - pautada em uma lista de ações típicas da função de guarda, o sujeito coloca-se em um papel de aparente submissão à autoridade do

guarda, tenta manipulá-lo pela sedução (forte, poderoso, corajoso, temível). A conjunção adversativa com o verbo deixar no imperativo negativo - *mas não me deixe* - nega a primeira sequência e revela o principal argumento da escala, pautado no sentimento de piedade do policial: poderoso, mas não cruel. O campo semântico aqui, também, é quebrado, visto que as informações saem da isotopia da legalidade e retornam à isotopia da paixão. A quebra semântica também causa o humor.

O homem apela para a vaidade e sensibilidade do guarda, para que ele esqueça a cena que encontrou (um bêbado dormindo durante o dia na praça) e queira ajudá-lo a voltar à amada. A ação esperada é a libertação do sujeito, para que ele saia da praça e procure a sua mulher e seu lar.

Pelas marcas textuais, é possível verificar que o sujeito manipulador é o sujeito-narrador, o sujeito-operador é o guarda, a praça é o oponente do sujeito destinador. O Ov modal (meio para conseguir algo de maior valor) é a mulher, e o Ov descritivo (mais valorizado) é a liberdade. O sujeito operador sabe e pode realizar a performance esperada, portanto, a canção mostra a tentativa de manipulação do sujeito-destinatário (guarda), para levá-lo a querer não punir o sujeito narrador, mas libertá-lo da prisão e ironicamente da praça (se sair dali poderá reconquistar a amada e terá uma vida digna, com uma casa para dormir). O sujeito quer partir e não permanecer no local praça.

Em um nível contextual, não se faz uma boa publicidade da praça, mas como afirmado, mostra a representação social sobre as praças, seus atores e seus estados físicos, econômicos, sociais, profissionais e passionais. A praça seria um lugar ruim para ser frequentado pelo ouvinte que deveria manter-se distante desse lugar (menosprezo à praça).

Outra representação social importante é a dos relacionamentos amorosos atuais, que não têm mais a praça como cenário. As expressões românticas usadas são raras e menos usadas que os vocábulos sensuais, as quais remetem ao relacionamento físico íntimo. Esse sentido também é inferido pelas ações do sujeito, mostradas em cada estrofe pelo autor. Somente a primeira remete ao sentimentalismo amoroso do sujeito - *falei com as estrelas e com a lua* - já a segunda estrofe remete à conjunção com o prazer sexual - *no ponto alto do amor*. As estrofes 3 e 4 relatam a preocupação com a liberdade/ não-repreensão do eu-lírico e não com a falta de amor do eu lírico. O sujeito tenta criar a imagem de um homem que está amando perdidamente, mas as escolhas linguístico-discursivas revelam um outro sentimento do sujeito, o medo de ser repreendido e apreendido pelo guarda.

Partitura 5– Dormi na praça

Dormi na Praça
PARTITURA: Keity C. Seco Bruning

Ca minhei sozi nho pela lu a fa leicomas es tre las ecoma
 lu a sen tei no bancodapra ça tenen tan dotes que cer a dor me ci e so
 cê no so nho vo cevei o provo can te me deu um bei jo do ce emea
 bra çou e bemna horara H no ponto al todaa mor a dor me ci eo guar da meã cor
 dou seu guarda eu.....delin quentesou.....eu dor mina pra ca pensan do
 ne la a a a seu guardasejameuamigomebatameprenda..... mas não me
 dei xe fĩ car sem e la

Fonte: Partitura de Keity C. S. Bruning (2009).

A canção apresenta duas partes melódicas, uma referente às duas primeiras estrofes da letra e a outra ao refrão (duas últimas estrofes).

As estrofes iniciais são acompanhadas por uma sonoridade passional, em que o intérprete mostra um estado emotivo muito intenso, por meio das seguintes características: andamento lento (calma, reflexão), que facilita o alongamento dos sons das vogais, evocando o sentimentalismo - *ruaaa, luaaa, ouuu*; variação melódica (diferença sonora bastante grande); tonalidade em *ré maior*, mas com uma sequência harmônica em que aparece 6 vezes, o acorde de *Bm* (remete à introspecção melancólica, posto que, os acordes maiores possuem uma sonoridade mais eufórica que a combinação de acordes menores); aparecimento de vários saltos intervalares (a melodia é emitida na região mais grave e repentinamente sobe à região aguda). Os saltos evidenciam o estado emocional (reflexivo,

solidão, angústia, decepção, depressão) pela distancia dos sons da pauta, evidenciados pelos saltos melódicos e pelas variações de altura.

Quanto mais longo e distanciado um som do outro, mais o ouvido humano consegue perceber o choque entre as diferentes ondas sonoras, o que causa uma reação psicoemotiva tensiva (divisão/ solidão) ligada à tensão sentimental. O estiramento das cordas vocais, ao emitir um som agudo repentino, que se alonga a seguir, provoca uma grande tensão corporal e sentimental, favorecendo a sonoridade passional (exemplo saltos de ré grave para si agudo, fá grave para ré agudo, lá grave para fá agudo).

É interessante notar que as notas mais agudas (que exigem mais ar e projeção sonora) aponta para os momentos de maior tensão/emoção sonora/psicocorporal e passional do enunciador verbal: *tentando te esquecer* (momento de angústia, ódio e vingança) e *ponto alto do amor* (ápice do prazer sexual)³². Esses momentos são os pontos mais tensivos e mais passionais da primeira parte da melodia, chegam a sobressair aos momentos em que o enunciatário descreve sua solidão e carência pela falta da mulher. Pode ser inferido, aqui, que as emoções destacadas seriam o ódio, a vingança e o orgulho próprio, em que o enunciador ameaça esquecer a mulher, deixando ressoar seu egocentrismo em detrimento da dependência emocional (preferência pelo ego).

No trecho em que descreve seu relacionamento com a mulher (verbal), o som se torna mais forte no ápice sexual, em que a mulher realiza seus desejos, e o enunciador dá vazão aos seus instintos. A mulher aparece outra vez menosprezada (pelas paixões vividas no contexto sociocultural) nesse trecho da canção, visto ser ela mais valorizada como fonte de prazer corporal do que por seu amor. O enunciador também não diz que vai fazê-la feliz, mas somente pensa em sua satisfação, mais física que emotiva. O som vem, então, revelar, por meio dos saltos intervalares agudos, repentinos e de uma forte intensidade vocal, os discursos que o enunciador tenta ocultar. Tanto a letra quanto o som enfatizam o egocentrismo e a imagem que o enunciador tem da mulher (supostamente amada): objeto de prazer.

O percurso melódico do trecho é marcado por um estado tensivo que sempre encontra repouso e resolução, porquanto há 21 notas *ré tônicas* (estado de repouso e resolução da narrativa sonora) em detrimento de 13 *lás dominantes* (estado de transformação/ conflito). Constata-se que a primeira parte da melodia é predominantemente passional, composta de

³² “Sabe-se que as cordas vocais emitem suas frequências por meio de vibrações. Para produzir o som agudo, as vibrações são aceleradas, as cordas esticadas e, nessas condições fisiológicas de alta tensividade, o som é expressado” (TATIT, 1999, p. 164).

sequências sonoras que estimulam mais a permanência de um estado de relaxamento do ouvinte, não instigando ele ao movimento ou à ação transformadora.

O som revela que o sujeito do âmbito verbal não quer modificar seu estado, mas permanecer nele, sentido fortes emoções eufóricas, ligadas ao prazer do sonho.

Na segunda parte, há uma transformação da sonoridade que é totalmente alterada, como se fosse até uma outra canção (quebra de isotopia melódica). A passionalização prazerosa dá lugar à figurativização, estilo sonoro que remete à fala e simula uma presentificação e ilusão enunciativa para o ouvinte. A entoação melódica (maior variação de altura, sons mais longos) da primeira parte cede lugar à entonação vocal (variação mínima de altura, duração curta); ocorre também a explosão sonora das consoantes e não há o prolongamento das vogais, o que deixa a canção mais estridente e objetiva/racional. A escolha de um som muito agudo *fá#* repetido incessantemente (10 vezes), velozmente (semicolcheias) e intensamente (potência vocal que altera o volume do som), nesse trecho, produzem uma sensação de ansiedade sonora (urgência e tensão nervosa ao falar).

O som em forma de fala dá à melodia características da linguagem verbal, ocorrência comum nas canções. Essa sonoridade é emitida para criar uma aproximação do ouvinte com a cena narrada. O ouvinte tem a impressão de estar vendo e escutando aquela cena ao vivo, como se estivesse presente no momento e lugar dos atores projetados (guarda e homem). A música tem o poder de perpetuar a enunciação, porque cada vez que se ouve a canção, tem-se a impressão de que a cena está acontecendo ali, no momento da escuta.

O efeito de realidade, causado pelo trecho figurativo, torna o som mais racional e menos passional que no início da canção; o foco está nas palavras e não na melodia entoada. O ouvinte escuta e memoriza mais facilmente o que o sujeito fala e se diverte mais pela escolha dos recursos verbais do que com os sons melódicos. A racionalidade vem à tona, o sujeito textual mostra-se preocupado com a sua condição e concentra-se naquilo que está falando, para conseguir a liberdade.

A mudança brusca, quanto ao volume, altura, duração e andamento, de uma parte sonora passional para outra figurativizada, causa a impressão de que o sujeito cantor está gritando (som agudo, forte, repentino, curto, tenso) e não suplicando (que seria composto diferentemente, por notas mais longas, mais graves etc.). O som deixa transparecer novamente o egocentrismo (ser) do enunciatário, que apesar de projetar um *ethos* verbal de carente e submisso ao guarda, deixa transparecer um tom de prepotência/ soberania. Pelo som vocal a manipulação verbal tem o foco no sujeito guarda (emotiva, pautada na vaidade e submissão a

sua autoridade), mas a melodia revela a manipulação pautada no destinatário (eu) e de forma impositiva (ordem de comando).

O som desvela o ser passional do enunciador e mostra, por meio da emissão da frase sonora dos *compassos 1,2,6,7* do refrão, que o narrador se encontra nervoso/ ansioso e grita/ordena (firme e forte) e não implora/pede (magoado e inseguro) por sua liberdade. O conteúdo é reforçado pelo intérprete/cantor da canção, que intensifica o som vocal.

Contudo, logo após o som falado/ gritado, a sonoridade que finaliza cada estrofe do refrão volta a ter um aspecto passional, com notas longas, saltos intervalares etc. O som enfatiza a mudança do argumento no âmbito verbal, pois, no momento da figurativização, o argumento é pautado verbalmente na submissão ao guarda e nas boas qualidades do sujeito que fala; já no trecho mais passional, a estratégia argumentativa volta a ser a carência afetiva causada pela ausência da suposta amada.

A melodia apresenta predominância da nota mediante *fa#* (37 vezes) contra 6 notas tônicas *ré* e 7 dominantes *lá*. Esse fator indica um estado inicial de busca pela transformação, quando o sujeito está passando do estado de inércia para um estado de mobilidade, rumo à transformação.

Segue a comparação entre o conteúdo temático e os arranjos das canções:

Quadro 1 - Comparativo entre as canções *A praça* e *Dormi na praça*

	<i>A praça</i>	<i>Dormi na praça</i>
Cenário	praça, lugar aconchegante e seguro	praça, lugar inóspito e instável
Frequentadores da praça	pássaros, crianças, sorveteiro, guardas, namorados, pipoqueiro,	vagabundos, delinquentes
Tempo valorizado pelo texto	passado distante, adolescência	presente e futuro, fase adulta
Período do dia valorizado	dia	noite
Status da mulher desejada	namorada	companhia sexual
Sujeito manipulador	homem, narrador-ator	homem, narrador-ator
Sujeitos manipulados	namorada	guarda
Ação esperada	retorno à praça e ao namoro	liberdade ao narrador-ator, saída da praça
Estratégia de manipulação	tentação (diversão como recompensa)	sedução (elogios ao enunciatário)
Tema fundamental (intratextual)	presença x ausência da amada	liberdade x opressão
Sequência temática	solidão, lembrança, busca, saudade, diversão, alegria,	solidão, carência, abandono, esquecimento, delinquência,

	aventura, inocência, simplicidade, retorno	cumplicidade ingenuidade, juventude,	sonho, sensualidade, realidade, advertência, prazer sexual, surpresa, irresponsabilidade,
Função da praça	ajudar o narrador a reconquistar a amada (adjuvante)		atrapalhar a vida do narrador (oponente)
Foco do texto	descrição do lugar		ações do narrador
Estilo da composição verbal	poesia romântica (fuga da realidade por meio do saudosismo)		narrativa humorística, a partir da quebra da isotopia
Projeção discursiva	dialógica (eu-você-aqui- agora)		dialógica (eu-você-aqui- agora)
Intensidade	suave		forte

Andamento	médio	lento
Duração	longa	curta
Partes melódicas	duas, redundância, repetição, retorno melódico	duas, não redundância, inovação melódica
Altura	graves	agudos
Estilos	tematização (aparência) e passionalização (essência)	passionalização (aparência) e figurativização (essência)
Sentimentos melódicos	tristeza, solidão, nostalgia	nervosismo, ansiedade, êxtase sexual
Ideologia	permanência na praça: valorização da praça (e de todo um comportamento juvenil de uma época passada); Melodia=disforia (saúde, nostalgia)	ausência da praça: repúdio à praça (fuga do local e de tudo que ela representa nos dias de hoje, como bandidos, falta de segurança à noite, frieza, abandono, exclusão social, sujeira material e comportamental etc.); Melodia=disforia (medo, ansiedade)
Principais características linguístico-enunciativas	-muitos substantivos concretos; -muitos adjetivos; -muitos advérbios de lugar e de tempo; -adjunto adverbial de lugar; -muitos pronomes demonstrativos; -muitos pronomes possessivos; -muitos pronomes indefinidos; -muitos pronomes pessoais do caso reto e do caso	-muitos substantivos abstratos; -muitos adjetivos; -advérbios de modo, de tempo; -muitos adjuntos adverbiais de lugar; -muitas sentenças afirmativas, negativas e imperativas; -muitas conjunções aditivas e adversativas; -verbos de ação no pretérito perfeito e verbos de estado no presente; -pronomes pessoais do caso reto e alguns do caso oblíquo;

	<p>oblíquo (de primeira e segunda pessoa);</p> <p>-tempo verbal de ações predominantemente no pretérito perfeito;</p> <p>-algumas conjunções explicativas;</p> <p>-sentenças afirmativas;</p> <p>-uso de dêiticos;</p> <p>-presença de diminutivos;</p> <p>-algumas marcas de oralidade (pra, a gente, vai crescendo, dêiticos, alterações sintáticas);</p> <p>-muitos verbos de estado no presente, em primeira pessoa;</p> <p>-letra longa.</p>	<p>-pronome de tratamento em terceira pessoa;</p> <p>-muitas marcas de oralidade, alterações na ordem sintática, uso de gírias (seu, hora H, ponto alto, cara, já era dia);</p> <p>-letra curta.</p>
--	---	--

Fonte: Keity C. S. Bruning (2010).

CAPÍTULO 3 - O ENSINO DA CANÇÃO COMO PRÁTICA DE MULTILETRAMENTO

3.1 A CONCEPÇÃO DE MULTILETRAMENTO

Essa é uma sociedade sem fronteiras ou divisões culturais, que vem se constituindo por meio de um agrupamento de suportes interativos, denominado *mídia*. O nome é dado aos veículos de comunicação que atingem, ou interligam um grande contingente de pessoas, como, por exemplo, a TV, o rádio, o cinema, o jornal impresso, a revista, o *outdoor*, o celular e, mais recentemente, a *internet*. Lugares onde a tinta, o papel e a linguagem verbal não dão conta, sozinhos, de veicular os vários sentidos produzidos ininterruptamente pela comunidade global, ou seja, “numa época em que a supremacia do texto, sobretudo escrito, desmorona face à penetração progressiva e inexorável dos meios de comunicação” (LIMOLI; GIACHINI NETO, 2001, p. 151). Os novos textos mediadores são construtos onipresentes veiculados, como mencionado, pelos mais modernos equipamentos eletrônicos e midiáticos - TICs (Tecnologia da Comunicação e da Informação). Tais tecnologias multi-interativas estão se incorporando rapidamente ao nosso cotidiano.

Esse novo contexto sociocultural é chamado por Ortiz de “mundialização”, termo que designa uma desterritorialização da cultura. Ele exemplifica tal fenômeno dizendo,

Um aeroporto, uma grande estação ferroviária, ou uma cidade são análogos a um texto semiológico, recortado por indicações e painéis, comunicando ao usuário um conjunto de informações que lhes permite enveredar pelo labirinto dos signos. Espaço impessoal [...] onde o indivíduo é alguém capaz de decodificar a inteligibilidade funcional da malha que o envolve (ORTIZ, 1998, p. 106).

Nesse espaço mundial, parece ser essencial dominar vários tipos de linguagens, como a imagem estática e em movimento, o som verbal e o musical etc., os quais são empregados de forma sincrética e simultânea, juntamente ao código verbal, pelos meios de comunicação em massa. Assim, os múltiplos códigos são engendrados para projetar um tema de modo intenso, dinâmico, atraente e convincente (direcionam o olhar do leitor). Segundo Kellner (2001, p. 54), “a partir da década de 1960, os estudos culturais britânicos começaram a mostrar como a cultura da mídia estava produzindo identidades e maneiras de ver e agir”.

Todos estes dados podem indicar que, com o passar do tempo, as pessoas precisem, cada vez mais, dos meios de comunicação informatizada e midiática para se relacionarem e se integrarem neste universo. Essa realidade requer também avanços em direção a uma pedagogia eficiente de leitura e produção crítica e criativa de textos, economicamente globalizados e culturalmente mundializados, tanto na formação de professores como nos ciclos mais elementares da educação.

As múltiplas exigências que o mundo contemporâneo impõe à escola vão multiplicar grandemente as práticas e textos que nela circulam e são abordados. Será importante a ampliação e a democratização tanto das práticas e eventos de letramento que têm lugar na escola como do universo e da natureza dos textos que nela se encontram (ROJO, 2009, p. 108).

Portanto, o próprio uso cotidiano em massa dos textos multimidiáticos é que demanda a realização urgente de pesquisas científicas rumo ao multiletramento. Segundo Rojo e Moita Lopes (2004, p. 38),

Basta examinar a página de um jornal contemporâneo e compará-la com a de um jornal publicado há 20 anos para compreender a sofisticação do *design* gráfico atual, que atinge uma infinidade de mídias (hipertextos na Internet, textos na imprensa escrita, vídeos, filmes etc.) Que escolhas são feitas de cores, fotografias, desenhos etc, na construção do significado? [...] Além disso, tem sido enfatizado o modo híbrido ou multimodal como esses meios multissemióticos estão combinados e organizados em textos e hipertextos. Tais letramentos estão intimamente relacionados, portanto, com os requisitos do mundo do trabalho e da cidadania.

Os mesmos autores postulam, ainda, que esses conhecimentos são essenciais para realizar os letramentos multissemióticos que estão modificando o ensino verbal, pois só o domínio da língua não oferece suporte para os alunos agirem na vida social contemporânea.

Segundo Kleiman (1995, p. 19), letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Nesse sentido, letramento seria o uso do texto enquanto prática de interação social. Para Magda Soares (2004), o indivíduo letrado seria aquele que se apropria das habilidades de leitura e produção textual para participar, de modo efetivo e competente, das práticas sociais e profissionais que englobam a língua escrita.

Complementando essas definições, sobre a prática de letramento, Marchuschi (2003, p. 25) postula,

Envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer caçulos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita.

A ideia de multiletramento é mais ampla e significa que “compreender e produzir textos não se restringe apenas ao trato do verbal (oral ou escrito), mas à capacidade de colocar-se em relação às diversas modalidades de linguagem – oral, escrita, imagem em movimento, gráficos, infográficos – para delas, tirar sentido” (ROJO, 2004, p. 31). Sob tal enfoque, o multiletramento refere-se à interação social realizada por meio tanto da linguagem verbal quanto da não-verbal, como, por exemplo, a integração realizada por meio da canção.

3.1.1 O Multiletramento por meio da Canção: Atividade Motivadora e Interdisciplinar

As tendências teóricas de cunho interacionista (Semântica Argumentativa, Semiótica, Análise do Discurso, Sociolinguística etc.) têm como finalidade principal: levar o sujeito a uma comunicação concreta, fazendo com que ele seja capaz de agir sobre o outro e, ao mesmo tempo, perceber a ação do outro sobre si, numa interação no mundo real em que vive. Segundo Schimidt, “o ato da comunicação, como forma específica de interação social [...] de modo que a competência que constitui a base empírica da teoria de texto deixa de ser competência textual, passando a ser competência comunicativa” (apud FÁVERO; KOCH, 2000, p. 16). Para que isso se torne possível, o indivíduo precisa acionar alguns mecanismos que sofrem determinações psicoemocionais, cognitivas, socioculturais, pragmáticas, sensitivas, semânticas e linguísticas, durante as suas interações.

Por esses motivos, é interessante o ensino-aprendizagem de várias linguagens, denominado de multiletramento, que tem como *corpus* os mais variados textos verbais (orais e escritos), não-verbais e multimodais, como a canção. Esses conseguem reunir e estimular o aluno, durante seu estudo, a usar todas as faculdades humanas elencadas acima, o que auxiliará no desenvolvimento de sua competência comunicativa.

O ensino da canção favorece também a interdisciplinaridade em todos os seus patamares, posto que pode promover a integração de diversos conteúdos do currículo escolar, pertencentes às diferentes áreas de conhecimento.

A interdisciplinaridade é uma proposta não tão recente quanto parece, mas ultimamente tem-se manifestado fortemente, em especial nas discussões escolares com professores em seu dia-a-dia. O que se pretende com a interdisciplinaridade é, principalmente, transformar conteúdos fechados em suas racionalidades autossustentadas em conteúdos abertos, estudados sob perspectivas diferentes e trabalhados em conjunto, sem se esquecer, no entanto, das particularidades de cada área.

O enfoque interdisciplinar, no contexto da educação, manifesta-se, portanto, como uma contribuição para reflexão e o encaminhamento de solução às dificuldades relacionadas à pesquisa e ao ensino, e que dizem respeito à maneira como o conhecimento é tratado em ambas funções da educação (LUCK, 1994, p. 20).

Nesse sentido, uma determinada canção que tenha como tema o alcoolismo poderá ser trabalhada em Língua Portuguesa como também em outras matérias do currículo escolar (Matemática, Geografia, História, Educação Física, Artes etc.). Cada vertente abordará o assunto dentro de seu conteúdo específico, na Educação Física, por exemplo, o aluno pode aprender sobre os danos que o álcool causa ao organismo e à carreira de um atleta ou a uma pessoa comum. A Química pode mostrar os elementos que compõem as bebidas e as reações do corpo ao ingerir cada uma delas. A Matemática pode promover pesquisas quantitativas sobre o número de acidentes causados pelo álcool nos últimos anos, verificando faixas etárias etc.

O mesmo tema pode ser discutido também pelo enfoque transdisciplinar, dentro da aula de LP, ou seja, o professor amplia a discussão do assunto e apresenta os discursos que circulam na sociedade, abordando o alcoolismo sob a ótica da religião, da política, da medicina, do direito, da mídia, do comércio etc. O professor pode analisar ainda, as diversas ideologias consonantes e dissonantes e verificar, junto aos alunos, as possíveis causas de tais posicionamentos.

Diante do exposto, percebe-se que a canção está diretamente ligada a uma prática interdisciplinar, mais ainda, é uma metodologia interdisciplinar própria, já que pode veicular conceitos relacionados às disciplinas da educação regular. O ensino com as canções proporciona a apropriação de diversos conhecimentos que o indivíduo adquiriu, está adquirindo ou ainda adquirirá. “O educador pode trabalhar a música em todas as demais áreas da educação [...] facilitando a aprendizagem, fixando assuntos relevantes, unindo o útil ao agradável” (SCHILARO, 1989, p. 21). A canção é mencionada aqui como um meio ou

método de ensino, passível de ser utilizado por professores de qualquer área, os quais queiram aprimorar e inovar a sua prática pedagógica.

Sabe-se que, por meio de canções e brincadeiras musicadas, o aluno se interessa, compreende e assimila melhor o conteúdo proposto. Um exemplo disso é o uso das próprias canções em datas comemorativas, as quais constituem um recurso didático motivador e dinâmico, pois, como já foi dito, por meio delas muitos assuntos podem ser ensinados com integração de várias áreas curriculares. “Snyders vê o papel da música em sala de aula como uma atividade criativa e integradora do currículo escolar” (TORRES, 1998, p. 3).

Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) preveem no ensino com a música, uma educação para criação, visto ter como objetivo o estímulo à criatividade da criança. A música, como arte, é um dos recursos mais funcionais que existe para a construção do conhecimento; por meio dela os conteúdos programáticos tornam-se lúdicos, interessantes e desafiadores. É como dar movimento a algo estático, injetando ânimo em tudo e em todos.

Quando fazemos algo com alegria, as reações emocionais de alegria significam que, a partir daquele momento, tentaremos fazer o mesmo. Quando fazemos algo com repulsão, isso significa que tenderemos, por todos os meios possíveis, a interromper essa tarefa (VYGOTSKY, 2003, p. 117, 119).

A entonação musical desperta facilmente a atenção, desencadeando a concentração do educando, que internalizará rapidamente o conteúdo proposto pelo professor. Gada (2004, p. 62) defende o uso do:

[...] elemento musical como uma preparação e um enriquecimento da atividade de leitura. Convidar os alunos para cantar ou simplesmente ouvir as melodias das letras das músicas apresentadas no livro didático pode ser uma prática regular em sala de aula, que certamente levará o leitor a um melhor aproveitamento das mesmas.

Em se tratando do ensino da canção nas aulas de LP (Língua Portuguesa), essa precisa deixar de ser concebida apenas como uma “musiquinha” ingênua e passar a ser encarada como um texto que invade e circula diária e convincentemente nosso ser. Assim, defende-se que elas possam realmente fazer parte da grade curricular, fornecendo subsídios para que os alunos apreendam, formulem e desenvolvam um conhecimento específico (linguístico/melódico/discursivo), adequado ao seu uso social. Importa frisar novamente que a diversidade estilística, artística e estética de textos não-verbais e multissemióticos proporcionam momentos únicos de descontração durante o processo pedagógico.

Contudo, para que um texto híbrido, como a canção, seja ensinado e apreendido de modo satisfatório no âmbito escolar, em qualquer nível (maternal a graduação), é necessário que haja o envolvimento do professor mediador. Ele precisará adquirir um saber específico, isto é, uma noção dos elementos melódicos musicais, para então trabalhar o conteúdo em sua totalidade, e não apenas no patamar linguístico (letra).

Nesse sentido, é de suma importância que o professor de Língua Portuguesa tenha sensibilidade para avaliar a necessidade de ampliar o seu conhecimento. Ele deve ter a iniciativa de buscar recursos fora de sua área de atuação. Em se tratando de um professor que vai fazer uso de letras de música é importante que tenha a iniciativa de procurar, pelo menos, se inteirar do maior número de recursos possíveis que a linguagem musical permite utilizar (GADA, 2004, p. 61).

Enfim, a canção pode ser considerada um conteúdo altamente didático e poderá ser explorado sob várias perspectivas pelo corpo docente. Vale ressaltar, em relação ao ensino da canção, que muitos especialistas, como o pedagogo Snyders³³, supracitado, postula ser a música, um *corpus* interessante para ser trabalhado em sala de aula. Ele sugere que a canção deva ser explorada na escola, não só como meio ou “pano de fundo” para tornar mais atraente o ensino de novos conhecimentos científicos, mas também ser analisada em sua essência e especificidades inerentes.

São citadas a seguir algumas possibilidades de trabalho com a canção, foco deste estudo:

- 1) utilizá-la como um texto essencialmente verbo-melódico (conteúdo de Língua Portuguesa), veiculador de sentidos emitidos a partir de dois planos de expressão distintos e interligados, estudados de modo analítico e reflexivo;
- 2) usá-la como método de ensino ou “facilitador” de outros conteúdos programáticos (números, alfabeto, nomes de cidades etc.), usado de modo lúdico para despertar e manter a atenção e a concentração dos alunos durante a internalização dos conceitos ensinados em qualquer disciplina;

³³ Para uma melhor compreensão dos apontamentos feitos por Snyders (1992), sobre a importância da música como método de ensino nas mais diversas áreas do conhecimento escolar, é interessante a leitura de sua obra *A escola pode ensinar as alegrias da música?*

- 3) aproveitá-la como repertório de projetos musicais, como canto coral;
- 4) empregá-la como promovedor de valores e hábitos disciplinares (chegada, saída, higiene etc.);
- 5) incluí-la em aulas de musicalização³⁴, trabalhando suas especificidades de forma espontânea por meio da apreciação auditiva, improvisação, composição e interpretação.

3.2 AS DIVERSAS INSTÂNCIAS EDUCACIONAIS E A DIDATIZAÇÃO DA CANÇÃO

Serão apresentados nos próximos tópicos o resultado de algumas análises investigativas realizadas em diversos setores da educação, a fim de verificar como ensino da canção é visto por esses enunciadores e como tais concepções se refletem na identidade e na prática do professor de Língua Portuguesa.

Diante disso, tais amostragens servem para contextualizar, justificar e delimitar a pesquisa etnográfica educacional do presente trabalho, realizada por meio da formação continuada de professores da rede pública de ensino.

Salienta-se que a canção, a partir desse momento, é enfocada não só como objeto de investigação, mas, essencialmente como objeto de ensino da área de linguagem ou Língua Portuguesa.

3.2.1 Os Documentos Oficiais e a Prescrição da Canção

Dentro da visão interacionista de linguagem situam-se os documentos oficiais nacionais, que são critérios de organização do sistema educacional vigente no Brasil. Alguns deles são citados aqui, como uma amostra das referências governamentais que prescrevem o ensino-aprendizagem da canção e de outros textos sincréticos como conteúdo programático de Língua Portuguesa. Vejamos o que cada um postula sobre o tema.

³⁴ O trabalho de musicalização com a canção tem muita afinidade com o trabalho com a canção em Língua Portuguesa, pois em ambos os momentos os professores irão focalizar as especificidades próprias da melodia (altura, ritmo, intensidade, duração, timbre etc.) e suas significações. Entretanto, a musicalização contempla pouco o conteúdo linguístico-discursivo das canções, pois não é seu foco. A didática de exploração da canção também será diferente nas duas disciplinas; nas aulas de musicalização a canção será mediada e apropriada de modo espontâneo e nas aulas de Língua Portuguesa será mediada e apropriada de modo mais sistematizado.

Segundo a LDB - *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (lei 9394/96), conjunto de leis que regulamenta o ensino básico (1º a 4º, 5º a 8º séries e ensino médio) em todo o Brasil, o aluno que se encontra na etapa final da educação básica deverá ter atingido os seguintes objetivos:

O desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura à língua portuguesa como instrumento de comunicação. Acesso ao conhecimento e ao exercício da cidadania; conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 1996, p. 59).

O excerto mostra a preocupação do enunciador com o multiletramento quando se refere ao *conhecimento das formas contemporâneas de linguagem*. É possível inferir que tais linguagens componham os textos sincréticos, veiculados pelos suportes midiáticos.

Outro órgão gerenciador da educação brasileira é o PNLD - *Programa Nacional do Livro Didático*, o qual funciona também como um regulador/avaliador do nível metodológico e “conteudístico” dos variados livros didáticos de circulação nacional. Mostrar-se-ão algumas orientações que o documento transmite tanto aos escritores e produtores dos Livros Didáticos (LD) quanto aos professores que escolhem e usam os esses materiais.

A escolha de um texto justifica-se pela quantidade de experiência de leitura que possa propiciar, e não pela possibilidade de exploração de algum conteúdo curricular [...] textos selecionados para o livro didático devem ser os mais diversos e variados possíveis, manifestando também diferentes registros, estilos e variedades (sociais e regionais) do português (BRASIL, 2004, p. 38, 182).

O PNLD postula um ensino eficaz de leitura, que deve explorar os sentidos dos variados estilos textuais “literários, práticos, informativos, estes vinculados às formas não-verbais, como a pintura, a escultura, a fotografia, a música, entre outras, explorados por meio de diferentes atividades de reconstrução dos sentidos” (BRASIL, 2004, p. 183). A variação dialetal também deve ser observada e investigada a partir dos textos elencados pelo professor de LP. Uma proposta interessante, dentro dessa perspectiva, seria usar a canção para investigar os diferentes dialetos brasileiros. O professor de LP poderia apresentar aos alunos uma canção de cada região do país e mostrar as diferentes projeções linguístico-discursivas e musicais que constituem cada um desses textos. O discurso defende a

didatização dos textos verbais e híbridos, formados a partir da junção de duas ou mais linguagens. A canção é citada indiretamente, visto ser um texto amalgamado, pertencente à esfera lítero-musical.

Os PCNs - *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) é outro documento que oferece sugestões teóricas para nortear as práticas pedagógicas dos educadores da base nacional. O ensino dos múltiplos códigos é novamente pautado nas abordagens interacionistas de linguagem, as quais preconizam uma prática docente voltada ao estudo de diferentes textos, pertencentes às mais variadas esferas sociais.

Os objetivos do ensino fundamental preconizam que os alunos devem ser capazes de utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais [...] criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva [...] é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentidos e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita (BRASIL, 1998, p. 7, 8).

O trecho deixa claro que o principal objetivo da disciplina de LP é tornar os alunos multiletrados: dominam e produzem significados por meio das mais diferentes linguagens, inclusive a musical. O mesmo documento enfatiza ainda, a importância do multiletramento para promover a cidadania dos educandos.

O domínio das linguagens, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pelas linguagens homens e mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham e constroem visões de mundo, produzem cultura (BRASIL, 1998, p. 19-20).

Em outras palavras, o texto parece defender o descortinamento dos significados existentes nas várias linguagens, para que o aluno atente à não-neutralidade textual e tenha plena consciência de quais são os valores e de que modo eles são expressos pelos variados discursos que os cercam.

Além desses, foi publicada, mais recentemente, as OCEMs - *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006, p. 25), as quais repetem e confirmam a visão de multiletramento defendida pelos discursos oficiais editados anteriormente. O texto comenta que “a língua é uma das formas de manifestação da linguagem, é um entre os sistemas semióticos construídos histórica e socialmente pelo

homem”. Nota-se que a letra não é concebida como única forma de interação entre os sujeitos, mas divide espaço com outras linguagens.

Vivemos em um mundo culturalmente organizado por múltiplos sistemas semióticos – linguagem verbal e não-verbal [...] Além das línguas naturais (português, francês, inglês, alemão, etc.), há outros tantos sistemas semióticos construídos pelos homens para responder a demanda sociedade [...] considerem-se as notas musicais; os mapas, com suas legendas [...] o braile; a libras [...] Cada um desses sistemas organiza-se por uma combinação (interna) de regras, as quais conferem a cada um de seus elementos (signo/símbolo) um valor/ uma função. Entender como um sistema semiótico funciona é conhecer, a um só tempo, a função que seus elementos desempenham e como eles se articulam entre si (BRASIL, 2006, p. 25).

Enfatiza a existência de linguagens não-verbais e à força significativa e valorativa dos elementos que as constituem. Os aspectos provenientes do plano melódico, segundo a citação, são modalizadores que direcionam o olhar do leitor e precisam ser desvelados. É possível perceber ainda, que no cerne desse estatuto, há uma reiteração discursiva: inclusão social dos alunos oriundos das escolas públicas. Esta, segundo os textos, pode ser promovida por meio do multiletramento para “confrontar o aluno com práticas de linguagem que o levem a formar-se para o mundo do trabalho e para a cidadania” (BRASIL, 2006, p.29).

O que se defende, portanto, é a absoluta necessidade de se evocar e levar adiante o desafio de criar condições para que os alunos construam sua autonomia nas sociedades contemporâneas – tecnologicamente complexas e globalizadas – sem que, para isso, é claro, se vejam apartados da cultura e das demandas de suas comunidades. Isso significa dizer que a escola que se pretende inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida – por exemplo, nos hipertextos na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes, etc. (OCNEMs, BRASIL, 2006, p. 29).

Além dos estatutos federais, apresentados até agora, existem também as prescrições estaduais que regulamentam o ensino de LP. Para exemplificar essas regulamentações, serão mostrados dois documentos provenientes do Paraná.

Seguindo uma visão denominada histórico-crítica, ou seja, pautada na ideia de prática-teoria-prática, fundamentada, como os demais documentos supracitados, em Marx, Vygotsky, Paulo Freire e, mais enfaticamente, em Saviani, foi produzido e implantado o *Currículo Básico do Paraná*. Esse postulava ser “necessário para as descobertas das

potencialidades da linguagem que estaremos criando situações concretas para que o aluno se aproprie da linguagem oral e escrita” (PARANÁ, 1990, p. 53)³⁵.

O texto anterior parece aprofundar as teorias sociointeracionistas mencionadas pelos outros órgãos vistos aqui, pois aparenta preocupar-se não somente com a aquisição da competência linguístico-discursiva pelos alunos, mas também com sua prática concreta. Apresenta uma didática que parte do meio social do aprendiz, que, depois de apropriar-se dos conhecimentos científicos historicamente produzidos pela humanidade (como os diversos estilos de textos), retorna ao seu meio de forma diferente, disposto a transformá-lo e melhorá-lo. O *Currículo* defende que os alunos, havendo desenvolvido o uso dos variados textos verbais, orais e escritos, no interior escolar, os difundam na sua vida real: “trabalhar com a língua exige trabalhar com a dimensão de significação que ela tem, e isso só é possível a partir do texto, vivo funcional da língua” (PARANÁ, 1990, p. 40). Nessa mesma direção, o *Currículo* diz:

A visão de linguagem que estamos defendendo tem como objeto de preocupação a interação verbal, isto é, a ação entre o sujeito historicamente situado [...] Nesse sentido, o cerne de nosso ensino vai se constituir no trabalho com o texto. Este deverá ser entendido como um material verbal, produto de uma determinada visão de mundo (PARANÁ, 1990, p. 53).

Agora, vejamos, especificamente, quanto a sua metodologia de ensino:

Metodologicamente, é importante trazer para a sala de aula todo o tipo de texto literário, informativo, publicitário, dissertativo – colocar essas linguagens em confronto, não apenas as suas formas composicionais, mas o próprio conteúdo veiculado nelas. É importante, também, ter claro que todos os textos estão marcados ideologicamente e o papel do professor é explicitar, desmascarar tais marcas e ‘apresentá-las’ ao aluno, desmontando o funcionamento ideológico dos vários tipos de discursos, sensibilizando o aluno a força ilocutória presente em cada texto tornando-o consciente de que a linguagem é uma forma de actuar, de influenciar, de intervir no comportamento alheio, que outros actuam sobre nós usando-a que igualmente cada um de nós a pode usar para actuar sobre os outros (PARANÁ, 1990, p. 53).

O *Currículo Básico* é direcionado, quase que inteiramente, ao letramento: ensino-aprendizagem de textos verbais orais e escritos. A materialidade textual não aponta à

³⁵ O Currículo Básico do Paraná foi produzido em 1990 e usado para nortear os planos políticos pedagógicos dessa década. A partir de 2002 o documento foi substituído pelas Diretrizes Curriculares do Paraná.

didatização de textos híbridos como a canção, a HQ, a novela etc., isto é, não prescreve o multiletramento.

Apresenta-se, enfim, um novo estatuto paranaense, que propõe a revisão e reestruturação do *Currículo Básico*. Especialistas e professores pertencentes à rede pública de educação desenvolveram de forma “aparentemente” conjunta, entre os anos de 2002 a 2008, as novas *Diretrizes Curriculares do Paraná*, uma espécie de releitura do *Currículo Básico*. Tais encaminhamentos servem como um guia pedagógico e metodológico para a escolha de conteúdos programáticos e de materiais didáticos, voltados às práticas educacionais no estado do Paraná.

As *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa e Literatura do Paraná*, ainda em fase de construção, traziam em 2006 as seguintes afirmações de Corazza, em seu corpo textual: “este é um tempo de reciclagens de ideologias, conhecimentos, comunicação. De novas tecnologias, hipertextos, tecnocultura, dispositivos interativos, ambientes telemáticos” (apud PARANÁ, 2006, p. 6)³⁶. Kuenzer também postula:

A linguagem – e a Língua Materna – será vista, assim, como atividade que se realiza historicamente entre sujeitos, constituindo-se, os sujeitos e a linguagem, nos múltiplos discursos e vozes que a integram. Se os gêneros discursivos são fundamentos para o trabalho pedagógico com a linguagem verbal, os conceitos de texto, de leitura não se restringem, aqui à linguagem escrita: eles abrangem, além dos textos escritos e falados, a integração da linguagem verbal com as outras linguagens (as artes, a música, o cinema, a fotografia, a semiologia gráfica, o vídeo, a televisão, o rádio, a publicidade, os quadrinhos, as charges, a multimídia e todas as formas infográficas ou qualquer outro meio linguageiro criado pelo homem), percebendo seu chão comum (são todas práticas sociais discursivas) e suas especificidades (seus diferentes suportes tecnológicos, seus diferentes modos de composição e de geração de significados (apud PARANÁ, 2006, p. 8).

Percebe-se que, discursivamente, afirma-se uma aprendizagem viva da linguagem, a partir de situações concretas, materializada numa didática centrada nos mais variados estilos textuais verbais e multimodais (formados pela união das linguagens verbal e não-verbal), entre os quais se encontra a canção. Por meio dessa vertente os educandos poderiam conhecer, produzir, pesquisar, estudar, dialogar e criticar os vários textos lidos, pertencentes tanto ao seu como a outros contextos sociais.

³⁶ A citação pertence à versão 2006, das *Diretrizes Curriculares do Paraná*. O documento estava em fase de construção; começou a ser elaborado em 2002 e foi concluído em 2008. O apud faz parte do seu corpo textual.

A versão final das *Diretrizes* (PARANÁ, 2008) é ainda mais enfática, em relação à prática do multiletramento por meio da mediação da canção e de outros textos sincréticos e midiáticos por parte do professor de LP. Os excertos mostrados, na sequência, ratificam esta informação:

- [...] pautando-se **na concepção interacionista de linguagem** [...] o aluno aprenderá a ler e compreender textos (seja um texto publicitário, uma reportagem, uma música, um poema) (PARANÁ, 2008, p. 25).

- Há **diversos gêneros** que **podem ser** trabalhados em sala de aula [...] cartaz [...] *e-mail*, *blog*, *orkut* [...] (PARANÁ, 2008, p. 33).

- **É importante contemplar, ainda**, na formação do leitor [...] o ato de ler envolve respostas a muitos textos, em **diferentes linguagens** [...] sons, cores, imagens, versos, **ritmos**, títulos, gestos, vozes [...] uma leitura aprofundada (PARANÁ, 2008, p. 36, 37).

- **É importante**, também, **abrir espaço** para as relações discursivas, **propostas pelos alunos**, como uma notícia, uma **música**, um filme [...] (PARANÁ, 2008, p. 41).

- **O professor pode** solicitar que os alunos transcrevam um trecho de novela [...] (PARANÁ, 2008, p. 32).

- **Pensar o ensino/aprendizado** de Língua Portuguesa/Literatura [...] implica [...] **além dos** textos escritos e falados, **a integração da linguagem verbal com outras linguagens (multiletramento)** [...], **as artes visuais, a música**, o cinema, a fotografia, a semiologia gráfica, o vídeo, a televisão, o rádio, os quadrinhos, as charges, a multimídia [...] e suas especificidades (seus diferentes suportes tecnológicos, seus diferentes modos de composição e de geração de significado) (PARANÁ, 2008, p. 17).

- **É possível explorar** elementos da representação cênica [...] bem como a estrutura de um **texto dramatizado** [...] **programas televisivos** (jornais, novelas, propagandas), em **programas de radiofônicos** [...] nas mais diversas realizações dos discursos (PARANÁ, 2008, p. 31).

- **Ler é familiarizar-se com diferentes textos** produzidos em diferentes esferas sociais – jornalística, [...] **midiática, publicitária** etc... **propiciar** o desenvolvimento de uma **atitude crítica** que leva o aluno [...] tomar uma atitude responsiva (PARANÁ, 2008, p. 36).

Importa comentar que tanto as *Diretrizes* quanto os demais documentos citados empregam a palavra música (melodia sem o poema) como sinônimo de canção (melodia com o poema), visto que muitas das citações são extraídas dos conteúdos elencados para a disciplina de LP (seria incoerente aconselhar os professores de LP a trabalharem com um conteúdo apenas melódico - não-verbal).

Os textos norteadores da educação pública configuram-se a partir de estratégias de manipulação por sedução. Essas almejam instigar o docente a *querer* e a *dever* a mediar os textos multissemióticos, formado por dois ou mais códigos (*e-mails*, canções, *blogs*, filmes, novelas, clipes, HQs etc.).³⁷

3.2.2 Como a Canção é Abordada pelos Livros Didáticos

A problemática apresentada neste tópico será exemplificada por um estudo quantitativo e qualitativo, realizado em cinco coleções de Livros Didáticos de Língua Portuguesa, indicadas pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) de 2007³⁸. Foram analisados, nesse mesmo período, apenas os conteúdos dos LDs do ensino fundamental (5º a 8º série), incluídos nos tópicos *Tema e gênero* e *Projetos ligados a gêneros*, para dar uma amostra representativa dos demais LDs citados pelo documento (PNLD/2007). As coletâneas investigadas foram: 1) *Construindo Consciência* (2007); 2) *Trabalhando com a Linguagem*

³⁷ Entretanto, muitas pesquisas sinalizam que nem mesmo o letramento, pregado há mais de vinte anos pelos textos oficiais, se efetivou na prática pedagógica. Vários estudos realizados por meio dos resultados das avaliações de conhecimento, aplicadas pelo governo e outros órgãos, constatam a incapacidade discursiva dos alunos. No relatório PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) de 2000, os brasileiros de 15 anos “obtiveram os piores resultados nas capacidades de leitura” (ROJO; MOITA LOPES, 2004). O resultado do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) de 2001 atesta que “32% dos alunos da 3ª série do Ensino Médio [...] encontra-se no Nível 5, caracterizado por capacidades de leitura muito simples [...] ainda não se apresentam como leitores críticos [...] e 41, 21% dos alunos não demonstram habilidades de leituras compatíveis com a série cursada” (BRASIL, 2001, p. 108). Os discentes, segundo os próprios professores, mostram-se cada vez mais indiferentes ao conteúdo escolar sistematizado e tradicional, mediado basicamente pelo Livro Didático, quadro negro e giz. Um reflexo disso é o baixo índice de escolarização do ensino médio no Brasil, considerando-se a população de 15 a 17 anos, pois o índice não ultrapassa 25% (ROJO; MOITA LOPES, 2004). Dentro desse cenário, a canção e os demais textos midiáticos, mediados de modo efetivo, podem talvez ajudar a reverter ou melhorar tal quadro, uma vez que são textos bastante apreciados e utilizados pelos jovens durante suas interações cotidianas.

³⁸ Apesar de esta pesquisa ter sido realizada em 2007, percebe-se que não houve muitas modificações no tratamento dado às canções nos LDs mais atuais.

(2004); 3) *Tudo é Linguagem* (2007); 4) *Projeto Araribá* (2006); 5) *Português Linguagens* (2006).

Os objetivos dessa pesquisa foram: 1) investigar quantas canções os LDs traziam; 2) averiguar quais eram os textos musicais predominantes nesses suportes e levantar as possíveis causas das predileções e preterimentos; 3) analisar se as atividades de leitura e produção das canções estavam condizendo com as teorias interacionistas (Análise do Discurso, Teoria dos Gêneros, Semântica Argumentativa etc.) postuladas pelos autores dos LDs e pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais).

Buscou-se verificar também se as atividades apresentadas pelos LDs traziam as abordagens teórico-metodológicas voltadas à análise das propriedades e elementos da linguagem sincrético-musical, levando-se em consideração as características estilísticas e semânticas próprias dos dois planos de expressão (verbal e musical). Para Barros (2003a, p. 8),

As diferentes possibilidades de manifestação textual dificultam, sem dúvida, o trabalho de qualquer estudioso do texto, e as teorias tendem a se especializar em ‘teorias do texto’, ‘semiologia da imagem’ e assim por diante. Com isso, perdem-se, muitas vezes, as características comuns aos textos, que independem das expressões diferentes que os manifestam, e ficam impossibilitadas as comparações entre os textos diversos.

As constatações foram as seguintes: o subgrupo de canção predominante é a MPB (música popular brasileira). Em uma porcentagem bem menor aparecem as cantigas de roda e as músicas folclóricas regionais.

Em direção oposta, não se detectou nenhuma música clássica, nem canções de caráter religioso ou internacional (só foi encontrada uma tradução, em português, da canção *Imagine*). Detectou-se ainda, que os textos publicitários são muito presentes no interior dessas coleções, entretanto, há a exclusão dos *jingles publicitários* e/ou *jingles políticos*, os quais são textos publicitários musicais muito usados e ouvidos na sociedade. Somente uma das coleções – *Português Linguagens* (7ª série), propõe atividades de produção e apresentação oral de propagandas com fundo musical (*spot*) para o texto falado. Ressalta-se que o *spot* e os recursos de sonoplastia não são *jingles* (canção sincrética verbo-melódica criada exclusivamente para caracterizar e vender/eleger um produto/candidato político). Além disso, nas definições e nas explicações sobre os componentes que constituem as propagandas, raramente os LDs consideram os efeitos sonoros, pois, usualmente, enfatizam-se a leitura e a produção somente dos enunciados linguísticos e, num segundo plano, os imagéticos.

Em se tratando do ensino-aprendizagem das demais canções, formadas a partir dos códigos linguísticos e melódicos unificados, foram constatados alguns avanços no interior dos LDs. Esses se referem ao modo de conduzir os trabalhos com a canção. A análise revelou que os LDs:

1. aumentaram consideravelmente o número de canções em todos os níveis de ensino;
2. apresentam canções que podem ser consideradas de um “bom” nível artístico (estético-musical), no sentido poético, harmônico, melódico, rítmico etc.;
3. contemplam canções brasileiras de várias épocas e não somente as atuais, abrangendo praticamente todas as décadas do século passado e do presente século;
4. trazem algumas partituras, como uma forma de trabalhar a música impressa e visual;
5. fazem a conexão intertextual entre diferentes textos, mostrando que um mesmo tema pode estar imanente em inúmeros estilos de textos (crônica, canção, filme, conto, editorial, dança, HQ, escultura etc.);
6. dedicam uma unidade inteira ao estudo da canção;
7. valorizam a canção brasileira;
8. proporcionam dicas interessantes quanto ao incentivo à pesquisa e à apreciação da arte musical, apontando algumas outras obras musicais que podem ser ouvidas em CDs/vinil, documentários sobre música, musicais, *shows*, recitais, concertos, festivais etc., ligados ao tema desenvolvido pela unidade;
9. apresentam textos impressos (entrevista, biografia, autobiografia) que estimulam a leitura sobre os compositores e intérpretes da canção brasileira;

10. contêm textos informativos sobre a musicoterapia e sobre os períodos da história da música nacional, contextualizando a produção das canções trabalhadas;
11. enfocam de modo lúdico as variações linguísticas, empregando a canção como parâmetro das diferenças culturais e languageiras, comparando, com isso, os diversos tipos de interlocutores e produtores desses textos;
12. oferecem ideias de projetos musicais, como a gravação de CDs, visitas a estações de rádio, estúdios, realização de serenatas, produção de programas com canções, produção de videoclipes etc.;
13. ensinam sobre as características dos instrumentos musicais;
14. possuem atividades altamente motivadoras e, possivelmente, despertam o querer estudar o texto canção no contexto escolar.

Todavia, há outros pontos não tão positivos, que carecem ser diagnosticados, para fomentar a reflexão sobre as didáticas direcionadas ao ensino-aprendizagem da canção nas aulas de Língua Portuguesa. Percebe-se que os LDs, de maneira geral, cometem os seguintes equívocos, no trato do texto em questão:

1. mantêm a dicotomia letra e música, não se reportam à obra canção como um texto híbrido;
2. apresentam inúmeras vezes somente os excertos das canções propostas, o que dificulta a compreensão global do texto;
3. não nominam todas as canções;
4. não trazem CDs acoplados, com as canções em áudio;
5. divulgam a letra do Hino Nacional, porém não fornecem atividades relativas ao estudo significativo desse texto, como, por exemplo, uma

leitura crítica e discursiva, a dicção, a entonação, o contexto histórico, as leis referentes à sua execução etc.;

6. não instruem os alunos com as ferramentas teóricas necessárias para que produzam sentidos na leitura verbo-melódica das canções.

Nota-se que ainda há uma grande dificuldade entre os autores de LDs, em criarem atividades eficazes quanto à didatização da linguagem cancionista na escola. A grande parte dos exercícios dos LDs continua usando a letra das canções somente como pretexto para ensinar conteúdos referentes somente ao plano verbal (gramática, fonética, moral/ conduta, teoria literária, estilo literário, introdução para outros assuntos etc.). As propostas de ensino nos LDs analisados não chegam a um nível discursivo e ideológico, mantendo a leitura da canção em um patamar muito superficial e um tanto silencioso. “As letras de música, no livro didático, recebem tratamento diferenciado de outros textos que não a música, pois, não é levado em consideração o elemento musical a elas associado” (GADA, 2004, p. 43).

Constatou-se que as canções são vistas superficialmente. Em muitos casos, nem são ouvidas, sendo empregadas frequentemente como um meio de descontração e diversão e/ou terapia de relaxamento. Os Livros Didáticos, que poderiam servir como um suporte importante ao professor, rumo ao conhecimento e ensino de tal texto, apresentam as mesmas características dos documentos oficiais, e acabam apresentando métodos ainda muito equivocados, em relação à didatização da canção.

Por outro lado, as imagens estão muito presentes na esfera da educação básica, pois aparece um vasto número de textos visuais nos LDs. Percebe-se uma grande preocupação dos autores em criar atividades didáticas que focalizem os aspectos pertencentes a esta linguagem, como cor, foco, traço, plano, luz, estilos etc.

Diante do exposto, postula-se que os textos midiáticos, como a canção, merecem um estudo cuidadoso, respeitando-se seus elementos e categorias inerentes. Lembra-se a questão levantada por Márcio Coelho (2005, p. 25), durante o estudo verbal e melódico de uma canção famosa, “será que a letra dessa canção, caso fosse publicada como poema em um livro, alcançaria o sucesso editorial?”. Sugere-se, então, que o espaço dado aos textos verbais (livros, apostilas, aulas, projetos, avaliações etc.) bem como aos elementos que os constituem e os caracterizam seja ampliado aos textuais sincréticos musicais, compostos por outras formas de expressão.

Recomenda-se, ainda, na tentativa de aperfeiçoar o trabalho de ensino-aprendizagem com os textos híbridos, a adoção, por parte dos documentos oficiais, autores de LDs, professores formadores e professores regentes, da teoria semiótica greimasiana e de suas vertentes (semiótica visual e semiótica da canção). Esta linha busca investigar todos os estilos textuais; não privilegia nenhuma linguagem, mas focaliza os sentidos projetados em todos os planos de expressão.

Essa abordagem teórica tem como *corpus* primordial de investigação o conteúdo, entretanto, preocupa-se, num segundo momento, também com os sentidos veiculados pela manifestação, constituída por diferentes substâncias (cor, som, odor, gosto, tessitura, etc.). A esse respeito, Fiorin (2004, p. 37) explica que “é preciso sempre mostrar a função do recurso da manifestação na economia geral de produção do sentido de um texto”.

3.2.3 A Canção é Contemplada pelos Cursos de Letras?

Existem muitos desafios em relação ao multiletramento escolar, principalmente em se tratando do ensino de textos multissemióticos, como a canção. Por essa razão, defende-se que as superações possam começar a ocorrer, primordial e urgentemente, durante a formação inicial e continuada de professores por meio de cursos de extensão e cursos de pós-graduação, para se propagar, posteriormente, a todos os demais espaços educacionais.

Um bom exemplo de que é possível fazer a inclusão da canção, na formação de professores de LP, são os trabalhos desenvolvidos com as imagens, no campo dos estudos da linguagem (graduação e pós-graduação) de várias instituições de ensino superior. Essa afirmação vem da constatação de que há, na maioria das universidades, muitas pesquisas que envolvem propagandas, capas de revistas, filmes, telenovelas, pinturas, HQs, charges, etc.

Outra sugestão seria divulgar e aperfeiçoar os projetos já existentes nos programas de graduação e pós-graduação por meio de uma integração dos vários campos do saber, pensar sempre nesses movimentos como interdisciplinares, que só se realizam a partir do envolvimento das várias áreas da linguagem e das ciências humanas (música, artes visuais, *design*, teatro, informática, cinema, telecomunicação, *marketing*, educação, filosofia, antropologia, história, sociologia, psicologia, moda, informática etc.). Interligar assim, outros ramos do conhecimento significa criar e desenvolver teorias e metodologias voltadas para

uma educomunicação multifacetada. Isso facilitaria a didatização de textos híbridos, como as HQs, as novelas, as propagandas, os textos veiculados pela esfera jornalística, a canção etc.

Juntamente com a propagação desses estudos, precisaria haver uma ampliação dos espaços e recursos pedagógicos, para viabilizar a investigação dos textos híbridos e midiáticos, por parte dos graduandos e professores formadores do ensino presencial. Entre as atividades desenvolvidas, com enfoque na linguagem dos meios midiáticos, pode-se citar a ministração de aulas, seminários e cursos por meio de teleconferência; os *chats*; os projetos por meio do sistema mudo/virtual; a realização de aulas de leitura e produção textual em laboratórios de informática; o uso mais frequente das bibliotecas virtuais; a utilização de estúdios/salas, para promover a produção de textos televisivos; o acesso aos estúdios radiofônicos e de gravação em áudio para promover a composição e gravação de textos sonoro-verbais (canções) e sonoro-musicais; a produção de textos telefônicos e radiofônicos etc. Tais recursos poderiam ser usados durante toda a graduação de Letras, a qual ainda tem como um dos principais recursos o quadro negro e o giz.

É importante também, para aprender e ensinar textos midiáticos e sincréticos, como a canção, fazer a ponte da produção científica universitária com a sala de aula para suscitar nos graduandos um constante repensar nas teorias e métodos utilizados durante a prática docente. Tal iniciativa contribui para a renovação e complementação periódica de seu trabalho, além de despertar o senso de criação diante das diversidades encontradas nas escolas, principalmente, durante as aulas de multiletramento.

As observações realizadas acerca dos novos caminhos trilhados pela humanidade e sobre as demais inovações comunicativas, interativas, discursivas, ideológicas e, conseqüentemente, educacionais, que as acompanham, apontam para uma revolução no modo de conceber e até no de nomear a disciplina tradicional conhecida como Língua Portuguesa.

A amplitude das atividades e o leque de opções para atingir o multiletramento implica novas posturas do professor formador, como um profissional engajado em práticas de ensino. Suas atitudes se refletirão em seus alunos de graduação e futuros educadores. Paralelamente, modifica-se perante essas inovações a identidade do professor formador bem como a de seus alunos de graduação.

A responsabilidade aumentou, ou mudou de direção, já que agora a mundialização cultural exige do aluno um domínio não só da língua oficial de seu país, mas um preparo que lhe permita compreender as mensagens emitidas por outros signos e outras

formas de representações, mediadoras da cultura mundial. Nesse contexto global, o professor incorpora e adapta as novidades tecnológicas ao seu trabalho educativo.

Não existe mais a possibilidade do professor formador se enclausurar numa redoma de estudos exclusivamente verbais impressos e ignorar as necessidades contemporâneas, isto é, a intercomunicação realizada, cada vez mais, por meio da mídia e seus textos sincréticos, instantâneos e onipresentes. Belloni (2002, p. 30) ratifica tais afirmações explicando:

Os incríveis avanços técnicos em eletrônica, informática e redes vêm criando um novo campo de ação, novos processos sociais, métodos de trabalho, mudanças culturais profundas, novos modos de aprender e perceber o mundo (e, portanto de intervir nele), com repercussões significativas no campo da educação, a exigir transformações radicais nos métodos de ensino e nos sistemas educacionais.

A identidade do professor, do formador e do graduando vem sendo construída nesse cenário, que parece resultar em um amálgama profissional, o de pesquisador, o de educador (no sentido de criar, desenvolver e aplicar métodos) e o de comunicador (que domina a arte de se comunicar pelos meios midiáticos).

A última nuance é mais desafiadora, posto que ela peça uma gama de conhecimentos mais específicos do campo da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). Aqui o professor tem diante de si não só uma sala de aula presencial (composta por trinta alunos em média), mas uma “sala” mundial, composta por milhões de alunos, pertencentes a todas as culturas e comunidades imagináveis. O educador-pesquisador “nada mais é do que um professor capaz de utilizar as novas tecnologias em seu trabalho cotidiano” (BELLONI, 2002, p. 40). Para isso, talvez necessite utilizar também algumas “estratégias didático-comunicativas” parecidas com as de um apresentador de programas televisivos, ou melhor, ensinar não só por meio do intelecto (conhecimento a ser transmitido), mas também pela forma de interagir e conquistar o público/aluno, isto é, pelo modo de se expressar (surpreender o espectador pela emoção).

Diante do panorama educacional descrito, as responsabilidades do professor aumentaram; além de ensinar textos sincréticos propagados pela mídia ele também precisa repensar sua didática, a qual acontece, cada vez mais, por meio também midiático, em um contexto de formação virtual e global.

Nessa perspectiva, volta-se a afirmar que o professor de linguagem tem a necessidade de estar preparado para mediar a leitura e a produção discursiva dos mais

variados planos de expressão e a manusear os recursos/aparelhos midiáticos que os transmitem (entre eles o computador, todos os equipamentos que captam e emitem som e imagem, amplificadores, câmeras digitais, telefones celulares, *video games*, MP3, CDs, DVDs, TVs multimídias, *pen-drives*, gravadores e, por que não, instrumentos musicais).

Nesse sentido, desvelar o *fazer-fazer* da canção é mostrar que esta não é apenas um construto humano lúdico, motivador, fascinante, moderno, relaxante, sensual, somático etc., mas pode ser, acima de tudo, um meio de aculturação dos menos favorecidos.

Esse “novo mundo” interativo parece assustador ao professor, porém, com tempo pode-se revelar fascinante. Ele leva o educador a redescobrir a si, o outro e o espaço de sua atuação profissional. Tal cenário educacional o impele à pesquisa bem como a depender constantemente não só da racionalidade, mas também da intuição e sensibilidade (instintos, emoções, ou seja, sentidos produzidos e apreendidos por meios também somáticos e passionais).

Toda essa transformação pode, de repente, ajudar a promover um melhor domínio da linguagem verbal, foco de nossa área de atuação, quanto das demais linguagens em diversos contextos de produção, tanto no aluno quanto no professor de LP.

Na mesma direção, entendemos crucial a inclusão da teoria semiótica greimasiana nos curso de Letras e a didatização de textos sincréticos, como a canção. Este construto teórico pode contribuir para investigar todos os estilos textuais, não privilegiando nenhuma linguagem, mas focalizando os sentidos imanentes em todas as formas de expressão, tanto das verbais quanto das não-verbais e sincréticas, a partir da investigação do conteúdo, sem excluir os sentidos propagados pelos planos tensivo-passionais (semissimbólicos e simbólicos). A semiótica greimasiana e suas ramificações podem ser importantes ferramentas para auxiliar o professor de LP; ela lhe possibilitaria a aquisição de um saber específico, próprio de cada código.

As grades curriculares dos cursos de Letras das universidades estaduais do Paraná permitem verificar se essas instituições contemplam a canção e a teoria semiótica (semiótica visual, semiótica da canção).

Quadro 2 – Grade curricular do curso de Letras da UEL

UEL – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA A Matriz Curricular do Curso de Letras – Modalidade: Licenciatura – Habilitação: Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas a ser implantada, gradativamente, a partir do ano letivo de 2010, fica assim estabelecida	
1ª Série	<ul style="list-style-type: none"> -Linguagem e Identidades - Linguagem e seus usos - Linguagem como Manifestação Artística - O Profissional de Letras - Produção de Texto - Morfossintaxe
2ª Série	<ul style="list-style-type: none"> -Linguística I -Literatura Portuguesa I -Teoria do Texto Literário I -Literatura Brasileira I -Morfossintaxe II -Semântica -Linguística Textual
3ª Série	<ul style="list-style-type: none"> -Linguística Aplicada -Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I -Linguística II -Literatura Portuguesa II -Literatura Brasileira II -Práticas de Ensino de Língua Portuguesa e -Literaturas de Língua Portuguesa I: Estágio -Tópicos em Estudos Literários -Introdução à História da Língua
4ª Série-	<ul style="list-style-type: none"> -Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II -Psicologia da Criança e do Adolescente -Períodos e Estilos Literários -Literatura Brasileira III -Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura -Literatura II: Estágio -Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS -Análise do Discurso -Sociolinguística -Análise de Textos Literários

Fonte: Universidade Estadual de Londrina (2010).

Quadro 3 – Grade curricular do curso de Letras da UEPG

UEPG – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
É o seguinte o elenco de disciplinas que compõe o curso:
DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL

Psicologia da Educação
 Estrutura e Funcionamento da Educação Básica
 Fundamentos da Educação
 Didática
 Literatura Brasileira I
 Literatura Brasileira II
 Literatura Brasileira III
 Literatura Portuguesa I
 Literatura Portuguesa II
 Fundamentos de Língua Latina
 Introdução aos Estudos Linguísticos: Fonética e Fonologia
 Língua e Texto
 Prática I - Leitura e Produção de Texto
 Prática II - Cultura Oral
 Prática III - Literatura
 Prática IV - Comunicação
 Diacronia do Português
 Morfossintaxe do Português
 Teoria Literária I
 Teoria Literária II
 Tópicos de Linguística Aplicada
 Semântica e Estilística (*)
 Texto e Discurso

DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL
CÓDIGO DISCIPLINAS CARGA HORÁRIA

Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura
 Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa
 Língua Inglesa I
 Língua Inglesa II
 Língua Inglesa III
 Língua Inglesa IV
 Literatura Inglesa
 Literatura Norte-Americana
 Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso

DISCIPLINAS DE DIVERSIFICAÇÃO OU APROFUNDAMENTO
CÓDIGO DISCIPLINAS CARGA HORÁRIA

Conversação em Língua Espanhola
 Língua Alemã
 Literatura e Cinema
 Tópicos de Civilização Francesa
 Crítica Literária
 Gramática Normativa: Revisão
 Língua Portuguesa

Literatura e Mulher
Seminários Temáticos sobre a Realidade Escolar Brasileira
Textualidades Contemporâneas

Quadro 4 – Grade curricular do curso de Letras da UNIOESTE

UNIOESTE – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
DISCIPLINAS OFERTADAS NO CURSO DE LETRAS
A Estrutura Curricular pode sofrer alterações no decorrer do ano letivo

1º Ano

- 01) Leitura e Produção Textual
- 02) Cultura Brasileira
- 03) Literatura Clássica
- 04) Introdução aos Estudos Literários
- 05) Estudos Linguísticos I
- 06) Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem
- 07) Língua Inglesa I
- 08) Tópicos de Culturas de Língua Inglesa
- 09) História e Formação da Língua Portuguesa

2º Ano

- 10) Linguística do Texto e do Discurso
- 11) Iniciação à Pesquisa em Linguagem
- 12) Morfologia Fonética e Fonologia do Português
- 13) Literatura Portuguesa
- 14) Literatura Brasileira I
- 15) Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Línguas -
- 16) Língua Inglesa II
- 17) Estudos Linguísticos II

3º Ano

- 18) Sintaxe do Português I
- 19) Literatura Brasileira II
- 20) Prática de Ensino e Estágio Supervisionado Língua - Portuguesa
- 21) Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I
- 22) Língua Inglesa III
- 23) Literaturas de Língua Inglesa I
- 24) Optativa Pedagógica

4º Ano

- 25) Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa
- 26) Prática de Ensino e Estágio supervisionado em Língua Inglesa II
- 27) Língua Inglesa IV
- 28) Literaturas de Língua Inglesa II
- 29) Literatura Infanto-Juvenil
- 30) Sintaxe do Português II
- 31) Literatura Universal
- 32) Monografia
- 33) Optativa Específica - Disciplina de Formação Independente

Fonte: Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2010).

Quadro 5 – Grade curricular do curso de Letras da Universidade Estadual do Norte do Paraná
– Campus Cornélio Procópio

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ <i>Campus de Cornélio Procópio</i>	
1º Ano	
	Língua Portuguesa I
	Língua Inglesa I
	Linguística
	Estudos Filosóficos
	Introdução aos métodos e técnicas de pesquisa em Letras
	Organização e Gestão da Educação Básica
	Teoria da Literatura
2º Ano	
	Psicologia da Educação
	Língua Portuguesa II
	Língua Inglesa II
	Literatura Portuguesa
	Fundamentos de Didática
	Teoria da Literatura II
	Linguística Textual
3º Ano	
	Formação do Professor de Língua Inglesa e Literaturas I
	Estágio supervisionado em Língua Inglesa e Literaturas I
	Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Materna e Estrangeira (LIBRAS) e Literaturas Africanas
	Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Materna e Estrangeira (LIBRAS) e Literaturas Africanas
	Literatura Brasileira I
	Leitura e Produção de Texto
	Língua Portuguesa III
	Literatura de Língua Inglesa I
	Língua Inglesa III
	Formação do Professor de Língua Portuguesa e Literaturas I
4º Ano	
	Língua Portuguesa IV
	Formação do Professor de Língua Inglesa e Literaturas II
	Literatura Brasileira II
	Literaturas de Língua Inglesa II
	Estágio supervisionado em Língua Inglesa e Literaturas II
	Literatura infanto - juvenil e ensino
	Língua Inglesa IV
	Literatura Brasileira II
	Formação do Professor de Língua Português e Literaturas II

Fonte: Universidade Estadual do Norte do Paraná (2010).

Quadro 6 – Grade curricular do curso de Letras da UEM

UEM – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
HABILITAÇÃO: PORTUGUÊS E LITERATURAS CORRESPONDENTES
SÉRIE COMPONENTE CURRICULAR

Língua Latina
 Linguística
 Oficina de Leitura e de Produção Textual
 Práticas de Leitura do Texto Literário
 Políticas Públicas e Gestão Educacional

1^a

Fundam. da Gramática de Lg. Portuguesa
 Linguística II
 Literatura Portuguesa
 Morfossintaxe I
 Cultura Clássica
 Psicologia da Educação
 Literatura Brasileira: Poesia

2^a

Práticas de Pesquisa em Letras
 Linguística Aplic. ao Ensino de Lg. Materna
 Literatura Brasileira: Narrativa
 Morfos. II: a subordenação e a superordenação
 Prát. de Form. do Prof. de Lg. Portuguesa 136 X
 Estágio Curricular Supervisionado I
 Estudo das Interpretações I
 Estágio Curricular Supervisionado II

3^a

Tópicos de Liter. Infantil e Juvenil Brasileira
 Estágio Curricular Supervisionado III
 Linguística III
Introd. à Libras – Lg. Brasileira de Sinais
 Estudo das Interpretações II
 História das Idéias Literárias
 Práticas Metodológicas em Educ. Literária
 Metodologia do Ensino de Gramática
 Tópicos de Literatura Brasileira

4^a

Tópicos de Literatura Portuguesa
 Atividades Acadêmicas Complementares

Fonte: Universidade Estadual de Maringá (2010).

Quadro 7 – Grade curricular do curso de Letras UNICENTRO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE - UNICENTRO Unidade Universitária de Guarapuava CURRÍCULO PLENO CURSO: LETRAS – Licenciatura HABILITAÇÃO: Português e Literaturas de Língua Portuguesa
<p>Educação e Sociedade*</p> <p>Estudos Latinos I</p> <p>Introdução aos Estudos Lingüísticos</p> <p>Introdução aos Estudos Literários</p> <p>Laboratório de Leitura e Produção Textual</p> <p>Língua Portuguesa I</p> <p>Linguagem e Filosofia</p> <p>Noções de Língua Brasileira de Sinais - Libras*</p> <p>Estudos Latinos II</p> <p>Língua Portuguesa II</p> <p>Língua Portuguesa e Ensino*</p> <p>Linguística I</p> <p>Literatura Brasileira I</p> <p>Literatura Portuguesa I</p> <p>Optativa</p> <p>Teoria Literária I</p> <p>Estágio Supervisionado I</p> <p>Laboratório de Pesquisa em Letras I*</p> <p>Língua Portuguesa III</p> <p>Lingüística Aplicada*</p> <p>Linguística II</p> <p>Literatura Portuguesa II</p> <p>Literatura Brasileira II</p> <p>Estágio Supervisionado II</p> <p>Historia da Língua Portuguesa</p> <p>Laboratório de Pesquisa em Letras II*</p> <p>Literatura Brasileira III</p> <p>Literatura e Ensino*</p> <p>Literaturas Africanas de Língua Portuguesa</p> <p>Psicologia da Educação*</p> <p>Teoria Literária II</p> <p>(*) Disciplinas que compõem a Prática de Ensino.</p> <p>DISCIPLINAS OPTATIVAS</p> <p>Tópicos Especiais de Estudos Literários</p> <p>Tópicos Especiais em Estudos Linguísticos</p>

Fonte: Universidade Estadual do Centro-Oeste (2010).

É possível notar, pela denominação das disciplinas elencadas na grade curricular dos programas de Letras, que houve algumas inovações positivas na formação inicial do docente de LP. Percebe-se uma grande preocupação com a didatização da linguagem gestual (Libras) e, em menor grau, com a língua oral, que contempla aspectos de outras linguagens (entonação, gestualidade, expressão facial etc.)³⁹. Aparece também uma disciplina denominada Literatura e Cinema, que mostra uma tendência em trabalhar com o texto híbrido e midiático, todavia, não se sabe qual é a teoria que norteia o estudo desse conteúdo. A canção, por outro lado, não se encontra inserida na nomenclatura das disciplinas disponíveis pelos programas, nem como disciplina comum, nem como disciplina eletiva.

Como se supunha, nenhum dos programas contempla, explicitamente, a canção e a teoria semiótica, como disciplina curricular, nem a greimasiana, desenvolvida por Greimas, nem a peirciana, desenvolvida por Charles Peirce. Tal constatação representa a carência de didatização de textos multimodais aos graduandos e futuros professores, que parecem ser privados dessa rica fonte de conhecimento denominada de semiótica e suas vertentes (visual e da canção). O eixo semântico fundamental subjacente aos currículos é **tradição x inovação**, constatado pelo nome das disciplinas elencadas. Parece que a ideia defendida pelos enunciadores (instituições formadoras de professores de LP) é manter uma formação voltada apenas ao código verbal, preferencialmente escrito; busca-se preservar a identidade do professor, como um especialista de língua e não de linguagens.

Em outra mão, como constatado e mostrado nos tópicos anteriores, encontra-se difundida, pelos discursos estatais e autores de LDs, a ideia de aceitação e de valorização do ensino da canção e de outros textos sincréticos e midiáticos. Isso demonstra uma inovação, pelo menos discursiva, desses textos pedagógicos.

3.2.4 O Trabalho do Professor de LP com a Canção

A pesquisa apresentada na sequência demonstra que os professores regentes trabalham com a canção em sua prática docente. É possível inferir, pelos dados obtidos, que eles assumiram, ou estão assumindo uma nova identidade, com novas responsabilidades: serem professores de linguagens.

Nesse sentido, realizou-se uma entrevista impressa com 10 professores de LP para buscar informações relacionadas ao ensino da canção. O objetivo era comprovar se os

³⁹ As disciplinas de linguagem de sinais estão indicadas pela cor **roxa**. A disciplina referente ao uso da língua oral está em **azul**. A disciplina de cinema encontra-se em **verde**.

docentes incluíam ou não incluíam este conteúdo - prescrito pelos documentos oficiais e trazido pelos LDs em geral - em sua atuação docente. Buscou-se verificar ainda, a frequência das ocorrências e se eles se sentiam aptos/ preparados para levar a canção às suas salas de aulas.

O questionário foi respondido em agosto de 2010 e contemplou 10 professores de Língua Portuguesa, pertencentes a 3 escolas estaduais da cidade de Londrina. Os dados coletados por meio dessa amostragem⁴⁰ apontam a dicotomia existente entre a formação inicial e continuada e a prática docente na educação básica. Segue o formulário aplicado:

⁴⁰ Esta pesquisa é uma amostra, visto que o número de professores de Língua Portuguesa e de escolas estaduais em Londrina é muito maior. Há 74 escolas e cerca de 250 professores.

Quadro 8 – Entrevista impressa feita com 10 professores de LP

O TRABALHO COM A CANÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	
Dados gerais:	
-Escola em que atua:	_____
- Séries em que leciona:	_____
- Pertence à rede estadual de ensino?	_____
- Forma de contrato (temporário ou estatutário):	_____
- Há quanto tempo atua como professor (a) de Língua Portuguesa?	_____
- Curso de graduação:	_____
- Ano da graduação:	_____
-Especialização na área de:	_____
- Outros cursos (Mestrado, Doutorado ou PDE)? Em qual área?	_____
1) Você tem formação musical?	
	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
2) Como você avalia essa formação, tendo em vista seu trabalho com a canção no ensino de Língua Portuguesa?	
	<input type="checkbox"/> Suficiente <input type="checkbox"/> Insuficiente
3) Qual a disciplina (ou disciplinas) de sua graduação você considera importante para auxiliar o professor no trabalho com a canção em sala de aula?	

4) Você fez algum curso, pela secretaria estadual de ensino, voltado ao ensino-aprendizagem da canção nas aulas de Língua Portuguesa? Qual?	

5) Com que frequência você trabalha a canção em sua sala de aula?	
	<input type="checkbox"/> Uma vez por semana() uma vez por mês()uma vez por bimestre()nunca
	<input type="checkbox"/> Quando aparece este texto no Livro Didático
	<input type="checkbox"/> Em projetos interdisciplinares
	<input type="checkbox"/> Em datas comemorativas
6) Qual é o seu objetivo principal, ao trabalhar com a canção?	
	<input type="checkbox"/> Entretenimento
	<input type="checkbox"/> A motivação – usar a canção como meio para ensinar gramática
	<input type="checkbox"/> A motivação – usar a canção como meio para ensinar teoria literária
	<input type="checkbox"/> Estudar a canção em suas especificidades
	<input type="checkbox"/> Ensinar a tocar ou cantar canções corretamente
	<input type="checkbox"/> Fazer uma apresentação artístico-cultural
	<input type="checkbox"/> Outro. Especifique: _____

Fonte: Keity C. S. Bruning (2010).

Os dados coletados indicam que:

- todos os docentes lecionam na rede pública de ensino;
- 6 professores lecionam no ensino médio e 4 no ensino fundamental;
- 5 professores são estatutários e 5 professores são temporários (PSS);
- a maioria dos professores atuam em sala de aula há pelo menos 5 anos;
- todas as professoras são formadas em Letras, 6 em vernáculas, 1 Português/ Espanhol e 3 Português/ Inglês;
- os anos de graduação das professoras variam: 1976, 2002, 2000, 1986, 2000, 2000, 1985, 2006, 1999, 1992;
- todas as professoras possuem especialização (algumas mais de uma), nas seguintes áreas: Educação (3); Língua Portuguesa (2); Didática (1); Gestão Escolar (2); Supervisão (1); Educação Especial (1); Literatura (1); Didática no Ensino Superior (1); Ensino de Língua Inglesa (1);
- uma professora faz o PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) e 2 professoras possuem mestrado (uma em Estudos da Linguagem, na área de formação de professores de Língua Inglesa e outra em Estudos Literários);
- 9 professoras não têm formação musical, mas uma possui tal conhecimento (em conservatório);
- somente a professora formada na escola de música acha seus conhecimentos suficientes para trabalhar com a canção, as demais consideram sua formação insuficiente para realizar tal prática;
- a maioria das professoras consideram a Literatura como sendo a disciplina da graduação que mais auxilia o professor no ensino-aprendizagem da canção;

- nenhuma professora fez cursos, pela secretaria estadual de ensino, voltados ao ensino-aprendizagem da canção nas aulas de LP;
- todas as professoras abordam a canção: (2) em projetos interdisciplinares; (1) uma vez por semana; (3) uma vez por mês; (3) uma vez por bimestre; (1) quando aparece no livro didático;
- o objetivo das professoras com a canção é: (7) a motivação – usar a música como meio para trabalhar a teoria literária; (1) a motivação – usar a música como meio para trabalhar a gramática; (2) estudar a música em suas especificidades.

O estudo reflete que os professores de Língua Portuguesa levam a canção para as suas salas de aula com certa frequência, mas não se sentem realmente aptos e seguros para realizar a sua mediação efetiva. Reconhecem que o governo não promove a sua formação continuada e a graduação não os instrumentalizou adequadamente. É interessante notar que a maioria (8 professores) não fizeram especialização em Língua Portuguesa nem em áreas afins.

Os professores concebem a canção como um conteúdo da área de literatura, possivelmente por ser a canção um texto advindo do discurso poético lírico, considerada um ramo da arte literária. Eles deixam claro, em seu discurso, que a canção é utilizada basicamente como método de ensino, para auxiliá-los na exposição de outros conteúdos e não como um texto a ser trabalhado em suas especificidades semântico-discursivas e expressivas inerentes.

Será veiculada, ainda, outra entrevista impressa, para mostrar como o professor de LP utiliza a canção em sala de aula. A avaliação foi feita em 2008, com apenas uma professora de Língua Portuguesa, a qual atua no quadro próprio do magistério, em uma escola pública paranaense.

Quadro 9 – Entrevista impressa feita com uma professora de LP

O TRABALHO COM A CANÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dados gerais:

- Escola em que atua: Colégio Estadual da região de Londrina
- Série em que leciona: 8ª série
- Rede de ensino (municipal, estadual ou particular): estadual
- Forma de contrato (contrato temporário ou estatutário): estatutário
- Há quanto tempo atua como professora de Língua Portuguesa nesta rede de ensino: 6 anos
- Curso de graduação: Letras
- Ano da graduação: 1991
- Especialização na área de: ADM, Supervisão e Orientação Educacional

1) Você trabalha com as canções em suas aulas de Língua Portuguesa? Por quê?

R. Sim. Acho que atualmente os alunos estão totalmente envolvidos com canções diversas, então levo sempre para a sala de aula diversos tipos de canção, porque dentro da sala de aula temos vários talentos e assim vamos conhecê-los, como por exemplo o ano de 2008, um aluno gravou um CD de Hip Hop.

2) Explique como você desenvolve o trabalho com a canção em suas turmas? Comente sobre os estilos de canções, objetivos, recursos, atividades, teorias e metodologias, avaliações, planejamentos etc.

R. As canções que trabalho sempre têm uma mensagem boa, o objetivo é levar os alunos a se conscientizarem sobre o conteúdo e a mudança em sua vida. Fazemos trabalhos em grupos, produção de canção, de dança, utilização de rádio CD, filmadora, pendrive e as avaliações são as próprias apresentações e produções dos alunos.

3) Qual é a sua opinião sobre utilizar a canção nas aulas de Língua Portuguesa?

R. Meu ponto de vista é que os alunos gostam de trabalhar com aulas motivadas, então quando proponho trabalhar canção, sempre haverá uma mensagem positiva e um trabalho diversificado e às vezes é possível até fazer interdisciplinaridade.

Fonte: Keity C. S. Bruning (2008).

Os textos analisados confirmam algumas hipóteses levantadas no decorrer deste estudo: 1) a hipótese de que os documentos oficiais são extremamente persuasivos, visto que agem pela manipulação semântica (desperta a vontade de fazer algo) e somática (fazer algo mecanicamente, porque outros fazem, por exemplo) do professor; 2) os textos

manipulam também pela emoção, fazem os professores sentir o dever social de libertar os alunos, melhorar sua vida pessoal, incluí-los na sociedade como cidadãos autônomos, criativos, críticos, reflexivos, felizes e transformadores. O professor é motivado pelo dever moral e ético, altruísta e vocacional. A cada nova experiência com o multiletramento, realizada por meio da canção, o professor deve sentir-se realizado, satisfeito e sentir que cumpriu o seu dever. O quadro abaixo irá comprovar linguisticamente tais dados:

1) manipulação por sedução (função emotiva de linguagem, discurso focado no professor-emissor e em suas opiniões pessoais sobre um tema):

- **Acho, proponho trabalhar músicas** - discurso essencialmente em primeira pessoa (debreagem enunciativa denota pouco saber científico, geralmente descrito em terceira pessoa). Não comenta qual a teoria adotada nem a metodologia, referências bibliográficas etc. O conhecimento utilizado é essencialmente o experiencial, baseado em sua prática e na interação com os alunos. Os verbos *acho* e *proponho* no presente indicativo e em primeira pessoa, denotam a segurança em assumir as suas práticas;

- **atualmente** – mostra o reflexo dos discursos oficiais, que geralmente comentam sobre as transformações ocorridas na sociedade (globalização, mundialização, informatização, tecnologias etc.). Autorepresentação de modernidade, atualização profissional;

- **diversas e diversidade** – sente-se criativa, original, capacitada, dedicada, pesquisadora e eclética;

- **CD, pen-drive, filmadora** – influência dos equipamentos eletrônicos governamentais, que instigam o seu uso prático. Autorepresentação de ser inovadora, moderna, empreendedora, informatizada, autônoma e conhecedora da canção e das novas tecnológicas ligadas aos textos e veículos multimidiáticos;

- **Proponho trabalhar música** - autorepresentação de conhecedora das especificidades desse texto, tem as várias linguagens como objeto de ensino.

2) manipulação por tentação (função referencial de linguagem, discurso focado no assunto aluno oprimido). O aluno fragilizado e o professor salvador (estratégia de causa

e consequência) é uma das principais marcas linguísticas discursivas e ideológicas, utilizadas por vários discursos oficiais para persuadirem e convencerem os professores de seu papel na educação:

- **alunos estão envolvidos** - causa (trabalho com a canção) e consequência (concentração/atenção);
- **gostam, se sentem motivados a aprender** – causa (trabalho com a canção) e consequência (envolvimento, aprendizado);
- **temos vários talentos** – a canção é vista como um texto inato, produzido por quem tem o dom de praticá-lo e não é visto como um texto a ser ensinado e apreendido;
- **um aluno gravou um Cd de Hip Hop** – causa (trabalho com a canção) e consequência (inclusão social e profissional);
- **mensagem boa**- causa (trabalho com a canção) e consequência (formação moral);
- **o objetivo é levar os alunos a se conscientizarem sobre o conteúdo** – causa (trabalho com a canção) e consequência (formação moral);
- **e a mudança de suas vidas** – causa (trabalho com a canção) e consequência (formação moral);
- **próprias apresentações e produções dos alunos** – causa (trabalho com a canção) e consequência (despertar a criatividade e transformação social);
- **alunos gostam** – causa (trabalho com a canção) e consequência (envolvimento/ motivação);
- **aulas motivadas** – causa (trabalho com a canção) e consequência (alegria, participação);
- **mensagem positiva** – causa (trabalho com a canção) e consequência (ética, moralidade).

O silenciamento da professora em relação à parte verbal das canções pode evidenciar o quanto os discursos oficiais já influenciaram suas auto-representações e práticas em sala de aula. Apesar dos alunos cantarem, ouvirem e tocarem as músicas, não relacionam

tais experiências musicais como práticas de ensino-aprendizagem efetivas de Língua Portuguesa. As atividades propostas são motivadoras e lúdicas, mas servem apenas como entretenimento; não alteram seu conhecimento cognitivo ou zona de desenvolvimento inicial, em relação à linguagem verbal e melódica.

Os docentes concordam e se contagiam com os discursos oficiais sobre o multiletramento e o ensino da canção, porém ainda não adquiriram os conhecimentos teóricos e metodológicos (saberes científicos) específicos, necessários para por em prática tantas inovações postuladas.

O sujeito operador-professor quer e até tenta, por meio de experiências (práticas e somáticas), mas ainda não possui o saber cognitivo (teorias) para desenvolver uma prática pedagógica efetiva com a canção e contribuir substancialmente para a implantação do multiletramento e, conseqüentemente, para o aperfeiçoamento da educação.

O professor age movido pela emoção, ou de forma mecânica (por condicionamento). Para Coquet, ele pode ser concebido como um não-sujeito (sente e faz) ou sujeito massificado, posto que “o não-sujeito designa primeiramente o actante que só executa aquilo para o que foi programado [...] aquele que só sabe a sua lição” (apud BERTRAND, 2003, p. 364).⁴¹

Constata-se que em relação ao ensino da canção, o professor de LP não consegue explicar, de modo organizado, planejado e sistematizado, o que fez, por que fez, como fez, para quem fez, a favor de quem fez. Em outras palavras, ele tem dificuldade em refletir, de forma sistemática e significativa, sobre todo seu trabalho docente com a canção.

⁴¹ Os postulados de Jean-Claude Coquet podem ser encontrados em sua obra (editada em francês) denominada *La quête Du sens: Le langage em question*. Paris: PUF, 1997.

CAPÍTULO 4 – A PRESENÇA DA CANÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

4.1 A PESQUISA DIAGNÓSTICA DE CARÁTER ETNOGRÁFICO

Nesta etapa foi feito um estudo qualitativo-interpretativo de cunho etnográfico, a qual refere-se a uma observação e descrição minuciosa de uma cultura e de uma sociedade (ANDRÉ, 1995). Leva-se em conta, nesta metodologia de pesquisa, todas as práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens e significados de um grupo social, isto é, abarcam-se vários métodos interpretativos para descrever e explicar um determinado nicho da sociedade.

As pesquisas dessa natureza não têm a intenção de focalizar os resultados, como produtos perfeitos e acabados, mas enfatizam o seu processo, os fatos que acontecem durante este percurso. Caracteriza-se por ser, geralmente, um trabalho árduo e duradouro, essencialmente de campo, numa relação direta entre as pessoas, os contextos locais, os eventos, os horários etc. Sobre este assunto, André (1995, p. 30) postula:

A pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem [...] em que os focos de investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coletas reavaliadas, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos repassados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.

Importa enfatizar que a investigação etnográfica realizada é voltada ao meio educacional, para estudar as práticas pedagógicas usadas durante o processo didático. O objetivo é descobrir o que está ocorrendo em sala de aula, como tais eventos se organizam e o que eles significam para os professores. A pesquisa educacional

É uma DESCRIÇÃO narrativa dos padrões característicos da vida diária dos participantes (professores e alunos) na sala de aula [...] para compreender os processos de ensinar e aprender [...] o significado, a compreensão e a aprendizagem devem ser definidos em relação a contextos de ação [...] não se pauta em categorias prestabelecidas antes da entrada no campo de investigação, isto, é, a sala de aula, mas a partir de uma questão de pesquisa que norteará o estudo (MOITA LOPES, 2000, p. 88).

O sujeito pesquisador é o principal meio de coleta e análise dos dados e possui um papel dinâmico durante todo o estudo. Ele pode, diante das variáveis encontradas, modificar e rever os objetivos, metodologia, foco da pesquisa, localizar novos participantes

etc.

Os sujeitos, ou professores investigados pelo método etnográfico possuem um papel ativo. Participam tanto como sujeitos observados como autoavaliadores, que colaboram e cooperam de modo crítico e reflexivo durante o processo investigativo. “O professor deixa seu papel de cliente/consumidor de pesquisa, realizada por pesquisadores externos, para assumir o papel de pesquisador envolvido com a investigação crítica de sua própria prática” (MOITA LOPES, 2000, p. 89).

Nesse sentido, a investigação etnográfica escolar possui semelhanças e diferenças com a pesquisa etnográfica desenvolvida pelos antropólogos. Para André (1995), as técnicas utilizadas são equivalentes à:

- observação participante, com a interação entre o pesquisador, o pesquisado e o contexto focalizado, que influencia e é influenciado pelos sujeitos;
- entrevista intensiva, para esclarecer as questões e hipóteses levantadas;
- análise de documentos, para contextualizar o objeto investigado, explicitar e comparar as informações coletadas por outros meios etc.

Na pesquisa [...] de cunho etnográfico existe uma preocupação em caracterizar [...] os participantes da situação e o contexto – situacional, institucional e macrossocial – em que eles atuam. Há ainda uma preocupação em se utilizar diferentes instrumentos de pesquisa – gravações, vídeos, material lido pelos participantes, material por eles escrito – com a finalidade de conferir aos estudos (KLEIMAN, 1998, p. 67).

No ramo pedagógico, a pesquisa de cunho etnográfico pode ser composta por duas partes, vistas separadamente ou em conjunto. O *diagnóstico* mostra os dados levantados acompanhados de sua interpretação, a fim de se verificarem os desafios e as dificuldades teórico-metodológicas que precisam ser ainda sanadas pelos pesquisadores e professores de determinada área. “É centrada na investigação do processo de ensinar/aprender [...] nas salas de aulas, ou seja, como a prática de ensinar e aprender línguas está sendo efetivamente realizada em sala de aula” (MOITA LOPES, 2000, p. 86). A *intervenção* testa (opcionalmente e num segundo momento) em sala de aula as novas propostas de ensino-aprendizagem, desenvolvidas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa para buscar superar os obstáculos, ou suprir as carências na concepção e mediação de um determinado conteúdo,

detectadas durante o diagnóstico. “O foco é colocado na investigação de uma possibilidade de modificar a situação existente em sala de aula” ((MOITA LOPES, 2000, p. 87).

4.1.2 O Contexto da Formação Docente

No capítulo anterior foram apresentados vários dados que comprovam a carência, ou ausência da prática do multiletramento no âmbito escolar e acadêmico. Todos os resultados confirmam que o maior de todos os desafios é viabilizar as ferramentas teórico-metodológicas ou saberes aos professores de Língua Portuguesa para que eles consigam realizar a mediação de textos sincréticos como a canção.

Nesse sentido, o primeiro passo para se tentar desenvolver uma pedagogia da canção é elencar os conceitos teóricos que abordam, de modo unificado, os sentidos desse *corpus*. A partir desse argumento, sugere-se que a leitura da canção seja realizada por meio da semiótica (por investigar os sentidos do conteúdo verbal da canção) e pela semiótica da canção, que busca relacionar, comparar, descrever e interpretar os significados oriundos dos dois planos de expressão (verbal e melódico) unificados.

O segundo e maior desafio, como mencionado, é realizar a transposição didática desse aporte teórico aos professores em formação e, subsequentemente, aos alunos do ensino básico de modo efetivo e não superficial.

Diante dessas questões, as quais emergiram ao longo dos estudos apresentados anteriormente, buscou-se didatizar as concepções teóricas mencionadas ao professor do ensino fundamental e médio. O objetivo é descobrir meios para levar os alunos-professores a se apropriarem das vertentes semiótica e semiótica da canção e, conseqüentemente, utilizá-las em análises de canções. Vale lembrar que existem poucos artigos científicos que investigam os sentidos textuais por meio da semiótica da canções e raros projetos de pesquisa interessados em promover a conexão entre os estudos teóricos e interpretativos da canção e a sala de aula.

Desse modo, o *corpus* investigado nesta etapa foi o processo de formação continuada realizado com duas professoras que trabalham na rede pública de ensino. As observações, as descrições e as interpretações do processo de formação foram pautadas nas interações ocorridas durante as aulas bem como na análise dos documentos produzidos pelos sujeitos, os quais tiveram uma participação colaborativa na pesquisa. As conversas e mediações foram todas gravadas em áudio para se obter informações mais detalhadas dos momentos enunciativos.

Além do material sonoro, como explicado, foram recolhidas e analisadas de modo reflexivo-intuitivo outras fontes impressas – avaliação formal inicial, atividades em sala de aula e planos de ensino elaborados pelas professoras em formação. Estes documentos serviram para abordar outros aspectos do *corpus* bem como compará-los aos sentidos projetados pelas gravações.

É importante enfatizar que a pesquisa etnográfica educacional permite a utilização, por parte do pesquisador, de um método analítico lógico-intuitivo, norteado pelo saber científico formal, sistematizado e cognitivo e pelo saber advindo da experiência pedagógica, que envolve intuição, sensação, subjetividade, criatividade, emoção etc. Tais perspectivas fazem parte do processo educacional, o qual é essencialmente teórico e prático.

O projeto inicial dessa investigação sofreu diversas alterações, devido a um grande número de variáveis encontradas:

- inclusão de mais um sujeito (P2), investigado para garantir o prosseguimento e o término da pesquisa, pelo fato do sujeito inicial P1 oscilar em seu compromisso, devido ao acúmulo de trabalho;

P1 - ...aí que tá o problema...com quarenta aulas...com cinquenta alunos em cada turma que a gente tem...agora eu vou corrigir em monte de provas...eu preciso arrumar tempo...cê viu que eu não dei conta...tenho que preparar aula...preparar prova...as próximas três semanas eu estarei em curso...

- mudança de objeto da pesquisa, que inicialmente se pautava pelo diagnóstico (da prática inicial dos professores com a canção e de como aconteceria a mediação desse texto na formação continuada) e pela testagem final da proposta de ensino da canção em sala de aula, pelos sujeitos pesquisados. No entanto, no decorrer do estudo observou-se que estes seriam objetos muito amplos, que exigiriam mais tempo e comprometimento dos sujeitos observados (professoras regentes), os quais assumiram um compromisso inicial de apenas 48 horas-aula (o mesmo já havia sido prorrogado para 72 horas-aula). Optou-se então por fazer um recorte maior, para realizar um diagnóstico mais preciso, focado essencialmente na formação docente. Investigar, portanto, de modo mais profundo e consistente, a didatização da canção junto aos professores, posto ser este um grande desafio, que precisa ser vencido antes que o conteúdo seja levado até à sala de aula, para alunos do ensino fundamental e médio. Optou-se, finalmente, por observar, descrever e interpretar, mediante uma avaliação mais apurada, a viabilidade da didatização da canção as professoras, para levantar as dificuldades mais

emergentes; elas carecem ser encontradas e sanadas (pelo menos amenizadas) antes de se pensar em uma aplicação pedagógica;

- ampliação do cronograma, que projetava inicialmente 48 horas-aula (setembro, outubro e novembro de 2010) para a realização do processo de formação docente, mas o cronograma foi ampliado para 72 horas-aula (setembro, outubro, novembro, dezembro de 2010 e fevereiro de 2011). O tempo ainda foi escasso, para mediar todo o conteúdo planejado;

- diminuição da quantidade de teorias abordadas (iriam ser mediadas a teoria semiótica, semiótica da canção e a pedagogia histórico-crítica, entretanto, essa última não foi trabalhada durante o processo de formação, pois não houve tempo hábil). Importa salientar que o tempo (72 horas-aula ou um semestre) permitiu trabalhar efetivamente a semiótica (internalizada e praticada pelas professoras), todavia, para mediar mais profundamente a semiótica da canção e levar também a pedagogia histórico-crítica, o ideal seria aumentar o cronograma para mais 72 horas-aula.

- incrementação da coleta de dados (inicialmente pensou-se em relatar as experiências somente pela forma impressa e por meio de documentos, mas decidiu-se fazer também gravações em áudio, para descrever mais fielmente a realidade investigada);

- inclusão de mais um objetivo (observar P2 em algumas aulas práticas, durante o período de formação continuada, pois ela quis investigar a força argumentativa do contágio musical junto aos seus alunos);

- simplificação da avaliação final, em que P1 teria de fazer um plano de trabalho docente direcionado ao 2º ano do ensino médio, contemplando canções da MPB construídas sobre um mesmo tema fundamental, mas com ideologias contrárias. Como se verificou que as teorias mediadas durante o processo de formação continuada ainda estavam sendo assimiladas, de forma gradativa, foi pedido à professora, o desenvolvimento de um plano de trabalho docente com um subgrupo mais simples de canções. Foram eleitas, então, as cantigas de roda e o projeto foi redirecionado para a 5ª série do ensino fundamental⁴². O plano de ensino era para ser construído somente por P1, mas, pela falta de autonomia teórica, o plano acabou sendo realizado em parceria com a pesquisadora (professora formadora). A avaliação também seria

⁴² Denominado atualmente como 6º ano do ensino fundamental.

feita em sala de aula por meio da intervenção (aplicação do plano de trabalho docente), mas essa não ocorreu, pois P1 não lecionou para a 5^o série no ano de 2011 (ano posterior à formação continuada).

Os critérios usados para selecionar os sujeitos que participariam da pesquisa foram: 1) os sujeitos teriam que pertencer a rede pública de ensino. Tal delimitação ocorreu pelo fato de todos os *corpus* das amostragens realizadas e apresentadas no capítulo anterior pertencerem, ou estarem relacionadas com o setor público de ensino⁴³; 2) os sujeitos teriam que ser professores de Língua Portuguesa, área desse trabalho. Apesar de haver somente dois pré-requisitos foi difícil encontrar professores dispostos a participarem do curso de formação continuada sobre a canção. Vários professores com o perfil acima foram convidados para fazerem o curso, mas apenas dois aceitaram (P1 e P2), talvez por já terem o hábito da pesquisa (afirmação inferida pelas seguintes informações: sujeito P1 possui 3 especializações e fazia o PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional e o sujeito P2 tem mestrado na área da literatura). Alguns sujeitos em formação inicial se dispuseram a frequentar a formação, entretanto, não puderam, pois se pretendia, no início do projeto, realizar o diagnóstico e a intervenção didática nas salas de aula do ensino básico, pertencentes aos sujeitos colaboradores.

A pesquisa iniciou com uma professora, denominada P1, pertencente ao quadro próprio do magistério da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED). Ela é formada em Letras Vernáculas, desde 1992. Leciona há 20 anos, para turmas do ensino fundamental e médio em uma escola estadual de Londrina. Possui uma carga de 40 horas semanais. Fez três especializações na área de Didática, Gestão Escolar e Língua Portuguesa e cursou em 2009 o PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional), programa de formação continuada voltado aos professores efetivos da rede pública, ofertado pelo governo do Paraná. Tem uma pequena noção de música, que adquiriu em um curso de teclado, feito durante alguns meses em um conservatório. Conhece muito pouco da teoria musical e não domina nenhum instrumento. A formação realizada com P1 teve as seguintes etapas:

- 1) contato inicial, para fazer a proposta do estudo (maio de 2010);

⁴³ Documentos oficiais; Livros Didáticos indicados pelo PNLD; Grades curriculares dos cursos de Letras das Universidades Estaduais do Paraná; Pesquisa quantitativa realizada com 10 professores de LP da rede pública de ensino; Entrevista realizada com uma professora de LP pertencente a rede pública de ensino.

- 2) produção de um plano de trabalho docente, em que se contempla a canção (junho/julho de 2010);
- 3) observação da aplicação do plano de trabalho docente, em 20 horas-aula (agosto 2010);
- 4) ministração de 60 horas-aula, em forma de um curso de formação continuada (setembro/outubro/novembro/dezembro de 2010);
- 5) discussão e produção de um plano de trabalho docente final com a canção (mais 12 horas-aula de formação docente, que aconteceu no mês de fevereiro de 2011).

A professora, chamada por P2, tem contrato temporário com a Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) e não possui vínculo empregatício efetivo. É formada desde 2000, em Letras Vernáculas. Leciona Língua Portuguesa há 8 anos, no ensino fundamental, médio e superior (carga horária de 50 horas-aula semanais). É especialista e mestre em Letras/ Estudos Literários. É formada no curso de violão popular e domina o instrumento. Tem noções de alguns conceitos de teoria musical e harmonia, mas não lê partituras; o curso de violão é popular. A pesquisa desenvolvida com o sujeito P2 teve as seguintes etapas:

- 1) contato inicial, convite para participar das aulas de formação (agosto de 2011). Ela não fez o plano de ensino inicial, porque o foco da pesquisa já havia sido alterado, o objeto agora era essencialmente a descrição e o diagnóstico da formação docente e não a sua prática pedagógica (nem inicial nem final);
- 2) participação do curso de formação continuada que ocorreu em 60 horas/aulas (setembro/outubro/novembro/dezembro de 2010). A professora fez 12 horas-aula a menos que P1, pois ela não desenvolveu o plano de trabalho docente inicial e final, voltado à didatização da canção, norteado pela pedagogia histórico-crítica. Os motivos dessa decisão foram: mudança no foco do estudo (já comentado) e desconhecimento, por parte do sujeito

P2, da pedagogia histórico-crítica. Essa vertente metodológica não foi mediada durante a sua formação pela indisponibilidade de tempo da própria professora P2 (também já explicitado).

É importante esclarecer que a participação do sujeito P2 na pesquisa etnográfica, aqui exposta, não obstante ser por um tempo menor que o sujeito P1 (que além de participar do curso de formação criou um plano de trabalho docente inicial e final), foi muito válida. Foi possível observar e delinear, de um modo mais amplo e menos unilateral, a transposição didática da canção aos professores regentes, posto que os sujeitos P1 e P2 tinham um perfil ora semelhante (principalmente em relação à formação acadêmica) ora bem distinto (em se tratando das vivências musicais).

4.2 OS DESAFIOS ENCONTRADOS PELOS PROFESSORES NA MEDIAÇÃO DA CANÇÃO

Foi solicitado, em junho de 2010, que a professora P1 elaborasse um plano de trabalho docente inicial, contemplando a canção. O projeto seria aplicado em uma turma do 2º ano do ensino médio, a partir do mês de agosto, início do 3º bimestre do ano letivo. A professora teve dois meses (junho até agosto) para produzir o material, mas disse que encontrou bastante dificuldade em localizar fontes de pesquisa sobre a canção.

P1 – ...fiquei esses dois meses assim...procurando uma coisinha aqui...outra coisinha ali...pesquisei...pesquisei...uns três ou quatro sites...que foi interessante...o resto...né? ...tipo...música é tudo...então canção para mim é tudo...não achei nada muito específico...o que eu achei específico...foi termos bem técnicos...da área de música...

Importa salientar que P1 optou por realizar o seus planos de ensino conforme os modelos propostos pela pedagogia histórico-crítica de Gasparin (2002), posto que ela dizia dominar essa metodologia de ensino (vista no PDE e em sua última especialização em Língua Portuguesa). O quadro a seguir traz, resumidamente, os tópicos principais da pedagogia histórico-crítica:

Quadro 10 – Tópicos das cinco etapas da pedagogia histórico-crítica

<i>Prática Social Inicial</i>	<i>Problematização</i>	<i>Instrumentalização</i>	<i>Catarse</i>	<i>Prática Social Final</i>
1) Apresentação do conteúdo. 2) Vivência cotidiana do conteúdo: a) O que o aluno já sabe: visão da totalidade empírica. Mobilização. b) Desafio: o que gostaria de saber a mais?	1) Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo. 2) Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas.	1) Ações docentes e discentes para construção do conhecimento. Relação aluno x objeto do conhecimento através da mediação docente. 2) Recursos humanos e materiais.	1) Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construção da nova totalidade concreta. 2) Expressão da síntese. Avaliação: deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos.	1) Intenções do aluno. Manifestação da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir. 2) Ações do aluno. Nova prática social do conteúdo.

Fonte: Gasparin (2002).

Foi pedido, desse modo, um projeto de ensino com as canções construídas sobre um mesmo tema fundamental e foi sugerido que P1 iniciasse a exposição do conteúdo com as canções *Dormi na praça* e *A praça*. A metodologia de ensino seria, conforme comentado, a histórico-crítica.

O plano didático, a seguir, foi inteiramente elaborado por P1, sem a interferência da pesquisadora, para diagnosticar as teorias e as metodologias utilizadas por ela, ao se propor ensinar a canção. Em outras palavras, verificar se esse texto foi mediado em sua essência, com todas as suas características inerentes.

Quadro 11 – Plano de trabalho docente inicial, elaborado pela professora P1**PLANO DE AULA COM O GÊNERO CANÇÃO⁴⁴**

Professora P1

2º ano do ensino médio

**A Praça - Ronnie Von**

Hoje eu acordei com saudades de você
 Beijei aquela foto que você me ofertou
 Sentei naquele banco da pracinha só porque
 Foi lá que começou o nosso amor

Senti que os passarinhos todos me reconheceram
 E eles entenderam toda minha solidão
 Ficaram tão tristonhos e até emudeceram
 Ai então eu fiz esta canção

Coro:

A mesma praça, o mesmo banco
 As mesmas flores, o mesmo jardim
 Tudo é igual, mas estou triste
 Porque não tenho você perto de mim

Beijei aquela árvore tão linda onde eu
 Com meu canivete um coração eu desenhei
 Escrevi no coração meu nome junto ao seu
 Ser seu grande amor então jurei

O guarda ainda é o mesmo que um dia me pegou
 Roubando uma rosa amarela pra você
 Ainda tem balanço, tem gangorra meu amor
 Crianças que não param de correr

A mesma praça, o mesmo banco
 As mesmas flores, o mesmo jardim
 Tudo é igual, mas estou triste
 Porque não tenho você perto de mim
 Aquele bom velhinho pipoqueiro foi quem viu
 Quando envergonhado de namoro eu lhe falei
 Ainda é o mesmo sorveteiro que assistiu
 Ao primeiro beijo que eu lhe dei

A gente vai crescendo, vai crescendo
 E o tempo passa
 E nunca esquece a felicidade que encontrou

⁴⁴ O documento encontra-se com a formatação e com a redação feita pela professora P1.

Sempre eu vou lembrar do nosso banco
Lá da praça
Foi lá que começou o nosso amor

A mesma praça, o mesmo banco
As mesmas flores, o mesmo jardim
Tudo é igual, mas estou triste
Porque não tenho você perto de mim



Dormi na Praça - Bruno e Marrone

Composição: Fatima Leão / Elias Muniz

Caminhei sozinho
Pela rua
Falei com as estrelas
E com a lua
Deitei no banco da praça
Tentando te esquecer
Adormeci e sonhei com você...

No sonho, você veio
Provocante
Me deu um beijo doce
E me abraçou
E bem na hora "H"
No ponto alto do amor
Já era dia
O guarda me acordou...

Seu guarda
Eu não sou vagabundo
Eu não sou delinquente
Sou um cara carente
Eu dormi na praça
Pensando nela
Seu guarda
Seja meu amigo
Me bata, me prenda
Faça tudo comigo
Mas não me deixe
Ficar sem ela...

No sonho
Você veio provocante
Me deu um beijo doce
E me abraçou
E bem na hora "H"
No ponto alto do amor

Já era dia
O guarda me acordou...

Seu guarda
Eu não sou vagabundo
Eu não sou delinquente
Sou um cara carente
Eu dormi na praça
Pensando nela
Seu guarda
Seja meu amigo
Me bata, me prenda
Faça tudo comigo
Mas não me deixe
Ficar sem ela...(2x)

5 PRÁTICA SOCIAL INICIAL

5.1 ANÚNCIO DOS Conteúdos (Apresentam-se os conteúdos e pode fazer um registro escrito no quadro):

O gênero Canção;

As características da Canção;

Organização textual da Canção;

Marcas Linguísticas que contribuem para a construção de efeitos de sentido do texto.

5.2 VIVÊNCIA COTIDIANA DOS Conteúdos (Atividade oral para resgatar os conhecimentos prévios dos alunos): Você sabe o que é uma Canção?

Canção e música é a mesma coisa?

Você conhece algumas canções/ músicas. Que tipo, estilo gosta mais?

Já leu letras de canção? Acha que seria um exercício interessante? Por quê?

Onde você teve acesso a esses textos?

5.3 DESAFIO : O QUE GOSTARIAM DE SABER A MAIS?

O que vocês gostariam de saber a mais sobre esse gênero?

O que vocês esperam aprender com nossos estudos?

6 PROBLEMATIZAÇÃO

LER, OUVIR OU CANTAR? EIS A QUESTÃO

Partindo desse questionamento motivador, levantar questões dentro do conteúdo e tentar resolver os problemas indicados na prática social inicial, as atividades serão de pesquisa em dicionário, enciclopédia, internet e registradas no caderno.

6.1 Dimensão Conceitual

Pesquise a importância da canção para posterior discussão em sala. Registre sua pesquisa no seu caderno.

6.2 Dimensão Estético-literária

Considerando que a canção pertence à esfera artística/literária, qual sua importância estética?

6.3 Dimensão Histórico-cultural

Qual é a origem da Canção?

Com o passar do tempo houve mudanças significativas desse gênero ou ele continua intacto desde sua origem?

6.4 Dimensão Social

Qual é a função do gênero Canção?

Por que ele é importante na sociedade?

7 INSTRUMENTALIZAÇÃO

Propor a audição e leitura de uma canção, seguida de alguns questionamentos, os quais deverão ser respondidos por escrito, pelos alunos, com a mediação do professor

7.1 Lendo e ouvindo uma Canção

(distribuir folha com as letras das canções)

7.2 Analisando o contexto de produção

Onde foi ou pode ser veiculado o texto?

Quem, provavelmente, lê esse “tipo” de texto?

Podemos encontrar esse gênero somente em livros?

Onde mais podemos encontrar textos como esse?

Quem cria (escreve) esses textos?

7.3 Analisando o Conteúdo Temático

Lendo apenas o título é possível inferir o tema do texto?

Esse tema/assunto se confirma no decorrer do texto?

De acordo com o texto como podemos caracterizar cada personagem?

7.4 Analisando o Arranjo Textual

Observando a silhueta (disposição no papel) desse texto há alguma indicação específica de seu gênero?

Podemos dizer que esse texto é poético? Por quê?

O texto **A Praça** é uma canção. Você reconhece alguma indicação que nos leva a caracterizá-lo dessa forma?

Existe marcação de tempo, lugar nesse texto? Justifique sua resposta.

Percebemos a presença de narrador? Existe alguém contando a história?

Como são apresentadas as personagens?

Coro é uma estrofe ou parte do texto que se repete uma ou mais vezes durante o texto.

Identifique o coro do texto e comente seu sentido.

Existe um conflito? Qual é? O que o desencadeia?

7.5 Analisando as Marcas Linguístico-enunciativas

-No início do texto o narrador fala da saudade sentida e suas ações para amenizá-las. Monte um quadro que demonstre isso.

-Em que pessoa do discurso é escrito o texto? Comprove com trechos retirados dele.

-Para se conseguir certo ritmo e musicalidade na letra da canção o autor faz uma seleção vocabular. Você julga que ele conseguiu seu objetivo.

Destaque do texto trechos que confirmem sua resposta.

-Que paralelo podemos fazer entre essa canção e a poesia/poema.

-O que pode indicar a repetição da expressão verbal abaixo?

A gente vai crescendo, vai crescendo

E o tempo passa.

Justifique.

O que indica cada tempo e modo verbais utilizados ao longo do texto:

Presente do indicativo>

Pretérito perfeito>

TRABALHANDO OUTRA CANÇÃO

Vamos ler e ouvir **Dormi na praça** – de Bruno e Marrone

Em dupla tente analisá-la como fizemos com a canção de Ronie Von.

Para isso:

Pesquise o contexto de Produção (quando foi composta, por quem, para quem, com que propósito...) Quem são os autores ...

A estrutura é a mesma da primeira canção? Quais semelhanças e diferenças?

Como é a linguagem do texto?

É possível perceber alguma preocupação com a seleção vocabular?

Os aspectos gramaticais utilizados são significativos na construção dos sentidos do texto?

Comparando o assunto/tema das canções podemos dizer que é um assunto relevante?

Como são nossas praças hoje? Descreva algumas que você conhece.

Que tipo de atividade é possível desenvolver nas praças, hoje? Por quê?

Que classe social frequenta praças? Justifique

Há diferença de um local para o outro, ou as praças são todas iguais? Comente.

8 CATARSE

É o momento de o aluno mostrar o que apreendeu após todo estudo sobre o gênero.

8.1 Revendo conceitos aprendidos

Em grupos de no máximo 4 pessoas, os alunos deverão analisar uma outra canção, identificando os elementos essenciais do gênero.

8.2 Elaborando uma Canção

Com o mesmo grupo, os alunos deverão elaborar, por escrito, um texto poético com a mesma temática dos textos trabalhados. Caso haja no grupo a habilidade musical pode-se criar uma melodia para o texto criado.

8.2 Avaliação e auto-avaliação das dimensões trabalhadas

Tendo um roteiro de itens a serem observado, cada um fará sua avaliação no processo de aprendizagem.

O professor, após corrigir todas as produções, deverá a partir dos equívocos encontrados promover uma discussão com os alunos para esclarecimentos pertinentes.

9 PRÁTICA SOCIAL FINAL

Após o estudo sobre o gênero canção sistematizar as intenções e as propostas de ação que serão realizadas com os conteúdos apreendidos. Por serem ações concretas é importante a interação dos alunos e professor, decidindo e ouvindo as várias opiniões/sugestões.

9.1 Intenções e Ações sobre o conteúdo apreendido

Sugestões:

Reconhecer e valorizar a música enquanto patrimônio cultural.

Reconhecer elementos lingüísticos do gênero e compreender seus efeitos de sentido na leitura e num espetáculo musical.

Valorizar a música em seus vários estilos: popular, clássico, moderno, sertaneja, jovem guarda ...

Respeitar o gosto musical do outro, bem como compreender o que leva cada um a fazer determinada escolha.

Fonte: Professora P1, 2010.

Depois de uma leitura analítica do plano de ensino escrito, elaborado por P1, foi possível detectar que:

- o sujeito P1 possui um bom domínio da metodologia histórico-crítica, mas deixou de vivenciar com os alunos, a prática social final⁴⁵. Ela não propôs projetos que intervissem no cotidiano dos deles, para fazer com que eles transformassem a realidade em que vivem por meio do conteúdo mediado (ex. desenvolver um projeto com serenatas “modernas” para fazer um levantamento histórico dessa prática social e motivar sua reinvenção, adaptada à atualidade, para resgatar e valorizar o romantismo por meio da canção);
- o plano não traz a quantidade de horas-aula necessárias para mediar o conteúdo, ou seja, não há um cronograma para fazer sua aplicação;
- o plano de trabalho docente criado por P1 apresenta-se confuso quanto ao seu formato; é ao mesmo tempo um plano de ensino, que serve para direcionar e organizar as ações docentes e

⁴⁵ Segundo David Mathews (1999, p. 38), “temos que olhar nossas comunidades se quisermos fazer mudanças fundamentais em nossos sistemas escolares ou desenvolvermos sua capacidade de contínua melhoria. As estratégias públicas para credenciamento das escolas são formas de reconectá-las com os propósitos da comunidade [...] a escola adquire legitimidade quando seus objetivos derivam de mandatos públicos, isto, é quando as pessoas vêem como suas escolas”.

uma sequência didática, com atividades voltadas aos alunos, para auxiliá-los na apropriação do conteúdo;

- o número de canções exploradas é muito reduzido, apenas duas. Para estudar o conteúdo de modo mais aprofundado, o mesmo pede pelo menos mais quatro canções, duas trabalhadas como atividades pelos alunos e duas como catarse (avaliação final);

- a teoria básica, usada na elaboração da unidade de ensino, foi a bakhtiniana ou a concepção de gêneros discursivos (tema, estrutura composicional e estilo/ marcas linguístico-enunciativas), por isso o contexto de produção das canções é bastante explorado em todo o plano de aula. A professora desconhece a teoria semiótica;

P1 - ...é porque assim...eu ainda tô muito com gênero na cabeça...e a hora que eu for fazer eu... vou ter dificuldade por isso...entendeu?...o primeiro plano...se viu que eu peguei contexto de produção...conteúdo temático...agora esse é totalmente diferente...é semiótica...é uma mudança radical...

- a canção não foi abordada em todos os seus aspectos, posto que a melodia não foi analisada significativamente nem comparada (de modo semissimbólico) com a letra, o que demonstra uma carência teórica em relação aos fundamentos da música e da semiótica da canção;

- os sentidos do conteúdo verbal do plano de trabalho docente poderiam ser mais explorados, para desvelar mais claramente ao aluno a ideologia do código linguístico, e como esse faz para projetá-la de modo convincente (fazer-saber, fazer-crer, fazer-fazer, conceitos advindos das várias perspectivas interacionistas de linguagem).

A aplicação do plano de ensino aconteceu em 18 aulas. Essas foram ministradas e observadas no período de 16/08/2010 a 03/09/2010, em aulas geminadas (grupo de três aulas por dia), nas segundas e sextas-feiras. As aulas foram gravadas em áudio e demonstraram que:

- o conteúdo foi quase todo desenvolvido por apenas um meio – aulas expositivas orais. Quase não houve atividades em grupo ou duplas; houve poucos exercícios escritos; não houve seminários; não ocorreram visitas a locais de veiculação de canções como estações de rádio ou apresentações artístico-musicais; não aconteceram entrevistas com cantores; não se realizaram apresentações de canções em sala de aula ou no colégio etc.;

- os tópicos apresentados na prática social inicial foram somente falados oralmente, entretanto, entende-se que este poderia ser apresentado, desde seu início, por meio de audição de canções, a fim de chamar a atenção dos alunos para o que seria ensinado;
- os alunos poderiam ser estimulados e motivados, durante a prática social inicial, a cantarem e tocarem canções que apreciassem, para se envolverem com o conteúdo, pois se mostraram meio apáticos durante as aulas. Isso não é comum, já que a canção é um texto altamente contagiante;
- as canções trabalhadas foram vistas e ouvidas por meio de videoclipe, todavia este poderia ser mostrado em um segundo momento, pois, primeiramente, seria importante que os alunos somente ouvissem as canções em áudio, para desenvolverem e aguçarem a sua sensibilidade e percepção auditiva;
- os instrumentos musicais e a partitura não foram utilizados, para proporcionar aos alunos, a audição e a visualização da parte sonora da canção bem como auxiliá-los nas análises melódicas. Somente o *microsystem* foi usado para proporcionar a escuta das canções propostas. Importa lembrar que, em praticamente toda a sala de aula existe um ou mais alunos que tocam instrumentos musicais, eles poderiam ter auxiliado a professora na audição e execução das canções;
- alguns conceitos ficaram obscuros no decorrer das aulas; a professora dizia aos alunos que a canção era um texto sincrético, a qual, porém, ela tratava em alguns momentos, como música clássica instrumental (ex: ária etc.) e em outros, somente como um poema (trabalhou rimas, estrofes, versos, coro, assonâncias, aliteraões e classificações das rimas etc.);
- as condições físicas também não eram favoráveis, pois os equipamentos eletrônicos usados (TV multimídia, computadores da sala de informática, *notebook* e *pen-drive*) não funcionavam de modo adequado (ora funcionavam ora não funcionavam) e não havia nenhum técnico para operar as máquinas e ajudar a professora, o que desperdiçava muito tempo da aula e dispersava os alunos. A escola não oferta fotocópias para apostilas impressas, havia um grande número de alunos em sala (quase 50) e o local não era o mais apropriado (carteiras emparelhadas, falta de espaço para se movimentar ou colocar os equipamentos etc.) para trabalhar a canção, a qual pede uma sala-ambiente;

PI - ...além do conhecimento...é complicado usar todo o equipamento...a questão da estrutura física a gente não tem...né?...não tem mesmo não...tudo

que eu trouxe...eu consegui...a escola não tinha não..

- algumas questões linguísticas prévias deixaram de ser vistas com os alunos. Esses conceitos precisavam ser apreendidos ou retomados, para que eles entendessem os novos conceitos linguístico-discursivos apresentados;
- as atividades escritas foram poucas e insuficientes para auxiliar os alunos na apropriação do conteúdo verbal mediado;
- as questões linguísticas foram abordadas, em muitos momentos, apenas como normas gramaticais e não foram interligadas aos sentidos discursivos, já que a abordagem semântico-discursiva é feita na redação do plano de ensino;
- a produção textual, a avaliação e a auto-avaliação do processo de ensino-aprendizagem não foram aplicadas, apesar de constarem no plano de ensino;
- a professora confessou, na última observação, que achou difícil realizar uma didatização consistente da canção, pois, segundo ela, faltaram-lhe conhecimentos teóricos específicos para sentir-se segura e apta para mediar tal conteúdo com mais eficácia;

P1 - ...eu achei difícil...difícil por falta de conhecimento...já falei isso mais de quinhentas vezes né?...(risos)...

- o docente P1 se mostrou criativa, motivada, organizada, comprometida com o ensino, e uma pesquisadora dos gêneros textuais, mas reconheceu que o seu trabalho com a canção permaneceu em um patamar ainda superficial, posto não ter sido explorado em sua totalidade e particularidades inerentes (hibridismo expressivo-semântico entre a melodia e a letra) da canção, por meio de uma teoria mais específica.

Totalidade x Parcialidade (no ensino da canção)

O mapeamento realizado por meio das análises do plano de aula elaborado pela professora P1, e sua posterior aplicação em sala de aula, ajudou a nortear a elaboração da formação continuada. A partir desses dados foi possível organizar o conteúdo do curso bem como refletir sobre as práticas pedagógicas que seriam necessárias para mediá-lo.

4.3 AS NOVAS POSSIBILIDADES APRESENTADAS AO PROFESSOR

Nesta parte da pesquisa foram testadas ferramentas pedagógicas para viabilizar a apropriação das teorias semiótica e semiótica da canção por parte dos professores P1 e P2. A experiência aconteceu por meio de um curso de formação continuada.

P1 - ...e aí estou lendo aqui o Já sei namorar...é que eu retomei o final da parte do Tatit...agora eu tô lendo a segunda parte do Já sei namorar...até agora tá interessante...aí eu voltei aqui nas teorias da música...pra lembrar uns termos...pra fazer a amarração...eu não achei aqui tessitura...há é o espaço...

O primeiro passo foi aplicar, junto às professoras P1 e P2 (que faziam aulas em horários distintos) uma avaliação diagnóstica formal inicial escrita. Esta mostraria se os sujeitos conheciam ou não, os principais fundamentos da semiótica e da semiótica da canção e como realizavam suas análises interpretativas em canções.

A avaliação tinha o formato de um questionário e continha perguntas de cunho teórico (11 perguntas) e descritivo analítico (28 perguntas). A prova investigava os sentidos projetados pela canção *História de um mamute*, apresentada na forma verbal escrita (letra), musical visual (partitura impressa contendo a melodia, a harmonia e a letra) e verbo musical auditiva (áudio).⁴⁶

Ambas as avaliações formais, primeira parte do processo da formação continuada, comprovaram as hipóteses e afirmações feitas anteriormente. As professoras P1 e P2, apesar de uma boa formação na área de Língua Portuguesa (P1, três especializações e o PDE e P2, mestrado em literatura) e uma noção da área musical (P1, iniciação musical em teclado e P2, formada em violão), não conseguem interpretar efetivamente (nem trabalhar em sala de aula) os sentidos específicos da canção. Percebeu-se a necessidade, manifestada por elas, de dominarem uma teoria que desse conta dos sentidos sincréticos (verbais e melódicos) da canção.

O resultado (desconhecimento das teorias e aplicação dessas na análise de uma canção) também confirmou que elas desconheciam os conceitos básicos da semiótica greimasiana e da semiótica da canção, os quais eram pertencentes à proposta de multiletramento docente, feita desde o primeiro contato com elas.

⁴⁶ As avaliações formais impressas realizadas pelos sujeitos P1 e P2 no início da formação docente encontram-se no anexo A.

P2 -...algumas coisas a gente consegue inferir...não é?...eu não consigo usar os elementos próprios da semiótica...porque essa teoria eu não tenho...semissimbólico mesmo...eu não...tenho a teoria semiótica...e essas equações do dicionário de semiótica?!...

O passo subsequente foi passar e discutir a ementa do curso, que duraria em média 16 semanas, ou quatro meses, com um total de aproximadamente 60 horas-aula ao todo.

Quadro 12 – Ementa do curso de formação docente

Formação continuada em ensino de Língua Portuguesa

TEMA: Análise da canção por meio da semiótica e da semiótica da canção

1. EMENTA

A origem e o foco da semiótica greimasiana. O percurso gerativo de sentido. A semiótica da canção. Análise de textos verbais, não-verbais e sincréticos musicais (canção) por meio da semiótica e da semiótica da canção. Semiótica aplicada ao ensino de Língua Portuguesa e outras linguagens.

2. OBJETIVOS

- Conhecer os conceitos da semiótica greimasiana, enquanto teoria e metodologia voltada ao estudo do texto, bem como os principais estudiosos desta linha científica;
- Aprender, de modo seguro, os três níveis que constituem o percurso gerativo de sentido: Nível Fundamental, Nível Discursivo e Nível Narrativo e seus aspectos elementares;
- Internalizar e aplicar os conceitos da semiótica para analisar a projeção dos sentidos nos textos verbais como a poesia, a fábula, o conto, o editorial, a notícia, as leis etc.;
- Saber alguns fundamentos e metodologias do ensino da música na escola;
- Compreender e utilizar os conceitos da semiótica da canção para analisar a projeção dos sentidos em textos sincréticos musicais como a canção e seus subgrupos (*Rock*, *MPB*, *Sertaneja*, *Funk*, *Rap* etc);
- Auxiliar o professor a criar um plano de aula de leitura por meio da teoria semiótica greimasiana e da semiótica da canção, contemplando os seguintes tópicos: planejamento, metodologia e avaliação.

3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. Definições e concepções da semiótica

- O panorama do nascimento da teoria semiótica;
- O foco nos sentidos textuais;

- A base estruturalista da semiótica;
- O conteúdo e o plano de expressão de Hjelmslev;
- Os principais semioticistas da atualidade;
- A geração e a projeção dos sentidos textuais;
- O percurso gerativo de sentido e seus três níveis;
- A sintaxe e a semântica fundamental e as noções de categorias eufóricas e disfóricas;
- A sintaxe narrativa: enunciado, programa, percurso e esquema narrativo;
- A semântica narrativa: modalizações do ser e do parecer;
- A sintaxe discursiva: relação entre enunciador e enunciatário;
- A semântica discursiva: figuras e temas;
- O simbolismo e o semissimbolismo: as diferentes linguagens e suas especificidades na produção de sentidos.

2. Definições e concepções musicais

- A definição de música;
- A música no contexto escolar;
- Como é realizado o trabalho com a música na escola?
- Os elementos básicos da música;
- Os parâmetros do som (altura, timbre, intensidade e duração);
- A notação musical (pauta, clave, notas);
- A escala diatônica de dó;
- Os valores das figuras e das pausas;
- Os andamentos;
- Os graus da escala tonal;
- Os intervalos;
- As escalas harmônicas (sequência de acordes, acordes maiores, diminutos, maiores e dissonantes)
- Os arranjos vocais e instrumentais;
- Os acompanhamentos rítmicos.

3. A semiótica da canção

- A origem e a definição da canção;
- As características gerais da canção;
- As curiosidades sobre a canção;
- A arquicanção e seus subgrupos;
- As diferenças entre canção, poesia, parlenda e música instrumental;
- O formato verbo-melódico das canções: Tematização, Passionalização e Figurativização;
- As noções de composição de canções.

4. A semiótica aplicada ao ensino

- A canção como prática de multiletramento;
- A didatização da canção, por meio da teoria semiótica e da semiótica da canção;

- A criação de planos de aula com a canção;
- A produção de materiais didáticos com a canção;
- A canção na prática escolar;
- A organização de um projeto de pesquisa com a canção.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os conteúdos programáticos previstos serão ofertados por meio de aulas presenciais individuais e atividades mediadas por *notebooks*, CDs, *microsystem*, instrumentos musicais (teclado, violão e flauta) livros, partituras e apostilas impressas. Serão realizadas também, atividades que visem à complementação dos estudos, como leituras e pesquisas, pelas quais o aluno pode gerenciar seu tempo e ritmo de aprendizagem, com acompanhamento virtual da professora. O curso se desenvolverá em dezesseis encontros (um por semana, de quatro horas cada), com atividades síncronas e assíncronas, compondo a agenda semanal do aluno.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO

O processo de avaliação tem caráter formativo-diagnóstico e será realizado durante o curso de formação continuada. Esse se configura em três momentos: 1) avaliação diagnóstica inicial; 2) interações e atividades realizadas no decorrer do curso; 3) composição de um plano de aula com os conceitos aprendidos.

Cabe ressaltar que as avaliações e atividades possuem questões objetivas e dissertativas, além de análises, produções e refações textuais.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BARROS, Diana. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 2003.

_____. Estudos do discurso. In: FIORIN, José Luiz. (Org.). *Introdução à linguística II*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 187-219.

BERTRAND, Denis. *Caminhos da semiótica literária*. São Paulo: EDUSC, 2003.

COELHO, Márcio. Já sei namorar: tribalismo e semiótica. In: LOPES, Carlos; HERNANDES Nilton (Org.). *Semiótica: (objetos e práticas)*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 11-26.

_____. A Semiótica na publicidade e propaganda televisiva SUKITA. In: AZEREDO, José Carlos (Org.). *Letras & comunicação: uma parceria no ensino de Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 101-121.

FIORIN, José Luiz. A noção de texto na semiótica. *Organon*, Porto Alegre, v.9, n.23, p. 163-173, 1995.

_____. *As astúcias da enunciação*. São Paulo: Ática, 1996.

GREIMAS, Algirdas. *Ensaio de semiótica poética*. São Paulo: Cultrix, 1972.

_____. Os atuantes, os atores e as figuras. In: CHKLOVSKI, V. O. (Org.). *Semiótica narrativa e textual*. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1977. p. 179-195.

GREIMAS, Algirdas; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Contexto,

1979.

GREIMAS, Algirdas; FONTANILLE, Jacques. *Semiótica das paixões*. São Paulo: Ática, 1993.

MONTEIRO, Ricardo. As muitas vozes da canção: uma análise de *Yesterday*. In: LOPES, Carlos; HERNANDES, Nilton (Org.). *Semiótica: (objetos e práticas)*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 43-59.

OLIVEIRA, Ana Cláudia; LANDOWSKI, Eric. *Do inteligível ao sensível: em torno da obra de Algirdas Julien Greimas*. São Paulo: Educ, 1995.

PIETROFORTE, Antonio. *Semiótica Visual*. São Paulo: Contexto, 2004.

PLATÃO, Francisco; FIORIN, José Luiz. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1997.

TATIT, Luiz. *A semiótica da canção: melodia e letra*. São Paulo: Escuta, 1994.

_____. *O cancionista: composição de canções no Brasil*. São Paulo: Edusp, 1996.

_____. *Musicando a semiótica*. Ensaios. São Paulo: Annablume, 1998.

WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

Fonte: Keity C. S. Bruning (2010).

Após a apresentação e a discussão da ementa iniciou-se a ministração das aulas aos sujeitos P1 e P2. O primeiro sujeito realizou os encontros de 4 horas-aula semanais (que aconteciam nas terças-feiras), durante as suas horas-atividades, no colégio estadual onde ela leciona. Por várias vezes e por várias razões, geralmente por motivos pessoais, os encontros eram desmarcados e remarcados pelo sujeito P1.

Os espaços onde acontecia o curso de formação não eram muito adequados para estudar a canção. Além do colégio ser pequeno, também estava em reformas e dispunha de poucos locais para as aulas, que aconteciam em lugares improvisados, como na sala de professores, na biblioteca, no laboratório de informática, no pátio, na sala do almoxerifado (que ficava junto com a sala das orientadoras educacionais).

Nesses ambientes, as aulas eram frequentemente interrompidas, ou dificultadas (circulação e conversas de professores, pais, alunos e funcionários, pedreiros, barulhos de equipamentos de construção como furadeira etc.). Por tudo isso, foi possível verificar que a falta de uma sala de aula apropriada dificulta muito a mediação da canção pelo professor. A assimilação do conteúdo pelo sujeito em formação também fica truncada, por ser a canção um texto de escuta que exige muita atenção e concentração durante sua interpretação.

Outro entrave, para o processamento das aulas, é que as salas não possuem

todos os recursos necessários para se mediar a canção, pois apesar de cada sala de aula possuir a TV *pen-drive* faltam, como já comentado, outros utensílios importantes (apostilas impressas, *data-show*, *notebook*, rádio-gravador, instrumentos musicais, cadernos de música, etc.), os quais se o professor quiser utilizar, precisa ser de seu uso pessoal. Outros aparelhos eletrônicos, como o DVD, o *microsystem*, o amplificador etc., nem sempre estão a disposição do professor, pois além de existirem poucos para serem ofertados a todas as turmas, alguns não acionam no momento da aula devido a falta de manutenção, ou inapropriação das instalações elétricas (ausência de tomada, de extensão, de *plugs*, voltagem do aparelho incompatível com o sistema elétrico etc.). Desse modo, nem todos os materiais necessários estão ao alcance do professor e dos alunos.

Por essas razões, todos os equipamentos utilizados durante o curso de formação tinham de ser levados e instalados em cada aula: instrumentos musicais, amplificador, rádio-gravador, CDs, *notebook*, *microsystem* etc. Percebeu-se que seria mais prático se as escolas tivessem uma sala-ambiente ampla, adaptada para o trabalho com projetos musicais, além de um técnico, para auxiliar os educadores na instalação, manutenção e manuseio dos equipamentos (muito frágeis e de um custo alto). A disponibilidade de tais utensílios e meios (físicos e humanos) facilitaria e agilizaria muito o andamento das aulas que possuem às canções e outras músicas como *corpus* de estudo e ensino.

Já a P2 fez a formação continuada na casa da formadora, por opção do próprio sujeito (as residências eram próximas e isso facilitava o acesso do sujeito P2 ao local do curso). O sujeito P2 lecionava em diversos colégios, todos muito distantes, e dependia de transporte coletivo para se locomover até esses espaços. Foi também proposto realizar a pesquisa na universidade, lugar mais adequado, mas o sujeito também dizia ter dificuldade para chegar até a lá.

As aulas ocorreram sem interrupções. O ambiente estava propício, pois havia silêncio e os equipamentos e instrumentos estavam todos instalados e acessíveis, o que otimizava o tempo e a mediação pedagógica.

O sujeito P2 não realizava a maioria das atividades extraclases e desmarcava frequentemente as aulas, talvez por conta de sua grande carga horária de trabalho (50 aulas por semana), mas possuía muita sensibilidade, conhecimento e experiência musical.

P2 - ...é compasso de seis tempos...só um pouquinho vou pegar o violão pra tocar...é lá-ré e mi...pode ser mais lento ou mais rápido né?...

Nesses contextos aconteceu a formação docente, que, apesar de todas as variáveis e contratempos, foi considerada proveitosa por parte dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esse foi um pequeno e um dos primeiros passos em direção à didatização da canção. Por ter caráter desbravador, devido à carência de projetos ligados ao ensino desse *corpus*, possui muitas lacunas que precisarão ser sanadas ao longo de outras pesquisas de tal natureza.

Primeiramente, os conceitos da semiótica greimasiana foram mediados de modo lento e gradativo por meio de aulas expositivas e discussões orais, usando como recursos *slides* no *notebook* e apostilas impressas (com o mesmo conteúdo dos *slides*). Esses eram explicados e reexplicados várias vezes durante as aulas. O diálogo era contínuo, o que permitia o esclarecimento teórico; a maioria das dúvidas eram colocadas, discutidas e esclarecidas no momento da interação.

Inicialmente, os sujeitos se assustaram com a nomenclatura semiótica, mas, aos poucos, observaram que muitos conceitos eram semelhantes aos de outras teorias linguísticas, somente possuíam uma denominação diferenciada (ex. tema pode ser comparado com substantivo abstrato e figura pode ser comparada com substantivo concreto, verbos de ação e adjetivos).

PI - ...muitas coisas novas...conceitos...tô...confundindo...é...muita terminologia pra uma cabeça só...

Tentou-se propiciar cada elemento da teoria, um de cada vez, de modo claro e resumido, em uma linguagem facilitada (não tão densa quanto a dos livros da área). Depois que cada aspecto teórico era compreendido, propunha-se uma atividade escrita, para que os sujeitos aplicassem a teoria em suas análises textuais. Não se passava adiante sem essa tarefa ter sido feita, discutida e auto-avaliada em sala (exemplo: se explicitava o nível fundamental, em seguida se fazia o estudo dos sentidos de provérbios, utilizando-se a mesma ferramenta). Assim sucessivamente, a teoria ia sendo assimilada e aumentava a bagagem dos elementos teóricos apropriados pelas professoras em formação.

Os textos estudados eram variados e possuíam um grau de dificuldade maior, ou diferente do anterior. Na parte semiótica foram vistos: 1) provérbios; 2) fábulas de Esopo; 3) fábulas de Millor Fernandes; 4) HQs; 5) imagens de quadros; 6) capas de revista; 7) propagandas impressas; 8) notícias jornalísticas etc.

Além dos exercícios orais e escritos em sala, eram solicitadas leituras e atividades escritas para serem executadas em casa, no decorrer da semana. Os exercícios

ajudavam os sujeitos na meditação e assimilação do conteúdo.

P1 – ...então eu li esse História de uma gata...há eu achei bem interessante...complementou...porque você já tinha explicado aqui né...os conceitos...aí ficou mais fácil...né?...de entender...o processo...liberdade versus exploração/dominação...

Os sujeitos P1 e P2 foram se interessando e se deslumbrando cada vez mais pela semiótica e, segundo seus relatos, começaram a empregá-la em suas salas de aulas, junto aos seus alunos do ensino básico. Elas acharam a teoria muito útil para auxiliar os educandos a entenderem os sentidos textuais. O fato serviu de motivação para elas fixarem quase todo o repertório teórico ensinado no primeiro momento. Tal constatação pôde ser ratificada por meio das entrevistas orais, que aconteciam durante as aulas e por meio de uma avaliação formal impressa, contemplando os conceitos da semiótica greimasiana.

P1 - ...conheço...do Portinari...aliás estou trabalhando no 3º ano...

P2 - ...você está me proporcionando ferramentas para eu trabalhar na minha sala de aula...eu me interessei muitíssimo...é apaixonante o projeto...

Assim terminou a primeira etapa do curso de formação, que levou aproximadamente 40 horas-aula para ser finalizada.

O estágio seguinte foi apresentar alguns tópicos referentes à história do ensino da música na escola e os conceitos da teoria musical. Como elas já tinham uma certa experiência, ou iniciação na área de música, não houve necessidade de realizar um trabalho prévio de musicalização, para desenvolver a sensibilidade musical por meio de atividades espontâneas, que envolvessem ouvido e corpo. Entretanto, acredita-se que seria interessante e importante, numa turma heterogênea de professores, dedicar algumas horas-aula à musicalização (produzir e sentir a música de modo prazeroso). Essa fase pode servir para desabrochar as potencialidades musicais das professoras em formação e deixá-las mais abertas aos estímulos e sensações emitidos pelos sons da música. Isso irá aguçar a sua percepção rítmico-corporal e auditiva, facilitando, conseqüentemente, o estudo analítico da canção. Tais reações também descontraem e motivam qualquer curso de formação.

Os conceitos da teoria musical foram proporcionados por meio de explicações expositivas, discussões orais, exercícios sonoros lúdicos, como, por exemplo, o ditado dos sons, que envolvia o conhecimento teórico e a percepção auditiva dos quatro parâmetros do som. Contou-se, nessa fase, com os seguintes recursos materiais: vários

instrumentos musicais (violão, flauta doce e teclado) e caderno com pauta. Em seguida, eram apresentados alguns exercícios escritos, no mesmo caderno com pauta, para auxiliar a compreensão dos aspectos discutidos (exemplo: colocar o nome nas notas musicais ou colocar o tempo de duração nas figuras desenhadas na pauta etc.). Essa parte durou aproximadamente 8 horas-aula.

O terceiro e último estágio do curso foi o ensino da semiótica da canção e seus três estilos de classificação de canção: tematização, passionalização e figurativização. Foi um período de descontração, posto que as canções eram primeiramente ouvidas, tocadas e cantadas pelos sujeitos da pesquisa, antes de serem analisadas de maneira formal e sistematizada, sob a perspectiva da vertente acima.

P2 - ...nossa mais que lindo...que fica no teclado!...é legal parece que fica cheio o som da música...deixa eu ver se eu consigo tirar no violão...eu tocava...a gente cantava tanto essa música...ai que linda essa música...você conhece essa outra...de que me adianta viver na cidade se a felicidade não me acompanhar...eu tô pulando um monte de acorde...vamo lá...faltou só a bateria...(risos)...

Os três elementos dessa teoria foram também expostos e discutidos oralmente, lidos por meio de uma apostila impressa que continha, de modo resumido, os principais conceitos da abordagem e de brincadeiras musicais. Posteriormente, esses aspectos iriam ser aplicados em análises de música da MPB, como *Você é linda* e *Chega de Saudade*.

Salienta-se que, depois de lida e apresentada toda a teoria, se passaria a analisar as canções citadas. No planejamento dessa atividade, achou-se que tal metodologia seria a ideal, visto que uma canção geralmente apresenta os três perfis de modo intercalado (ex. uma canção possui a tematização como característica principal, mas também possui algumas partes de figurativização etc.). Contudo, ao longo da formação, foi possível perceber que o resultado da mediação da semiótica da canção não foi tão satisfatório quanto o da semiótica greimasiana; os conceitos poderiam também, como ocorreu na parte da semiótica, terem sido discutidos um de cada vez, sempre acompanhados de análises práticas pelos sujeitos (exemplo: explicar passionalização e fazer atividades somente com o mesmo estilo para depois ensinar o próximo item da teoria com a análise sucessiva).

Outro ponto, repensado e remodelado durante o curso, foram as canções escolhidas (MPB) para fazer as análises. Verificou-se, que eram muito complexas para as professoras iniciarem suas investigações, então se resolveu trazer um subgrupo de canção mais simples e fácil: as cantigas de roda. Isso foi necessário, pois as professoras não

conseguiram analisar as canções de MPB, apresentadas primeiramente, mas só começaram a dar seus primeiros passos, em análises de cantigas de roda.

Além dos desafios metodológicos percebidos durante as aulas e da adaptação do *corpus* de estudo, o tempo foi outro fator que contribuiu para que a semiótica da canção não fosse apropriada mais profundamente pelas professoras. Os sujeitos tiveram apenas 12 horas-aula referentes à semiótica da canção, contra 40 horas-aula de semiótica.

Pela escassez do tempo as professoras P1 e P2 não puderam mais realizar a formação continuada, então, estudou-se somente a estrutura verbo-melódica das canções. Não foi possível contemplar, portanto, os sentidos dos arranjos vocais e instrumentais (acompanhamento rítmico, timbres, vozes masculinas femininas em coro ou solo etc.) nem os sentidos oriundos do campo harmônico.

Após serem vistos todos os conceitos referentes à semiótica da canção, as cantigas de roda eram tocadas na flauta doce ou em teclado e depois realizava-se, juntamente com as professoras, a análise da estrutura verbo-melódica da cantiga executada e escutada anteriormente. Elas visualizavam as canções por meio de partituras acompanhadas pelas letras.

A avaliação formal final, referente aos conceitos da semiótica da canção e as pesquisas analíticas de cantigas, mostrou um aproveitamento pequeno dos sujeitos P1 e P2. Esse não foi um resultado relevante, pois o objetivo era que os sujeitos apreendessem tal abordagem de modo consistente e seguro e se tornassem mais autônomos em suas análises, como aconteceu com a apropriação da teoria semiótica.

Foi possível verificar também, durante a formação de professores, algumas particularidades do ensino da canção:

- o semissimbolismo verbal e melódico das canções precisam ser relacionados - não de modo de modo sequencial e compartimentado - mas de forma simultânea e intersemiótica por meio da semiótica da canção, caso contrário não se consegue apreender toda a sua carga semântica advindas das relações semissimbólicas entre as categorias dos elementos que compõem as duas linguagens. Essa é uma característica inerente aos textos virtuais e multimodais;

- as turmas de professores que participam ou participarão de cursos de formação docente direcionadas ao ensino-aprendizagem da canção serão sempre ecléticas. As pessoas possuem experiências diversificadas com a linguagem musical e estas sempre serão levadas, trocadas e aumentadas durante os cursos que contemplem a canção;

- um mesmo subgrupo da canção, apesar de ser considerado infantil, como as cantigas de roda, pode ser abordado primeiramente na formação docente para, depois, ser mediado pelos docentes no ensino fundamental;
- a formação docente, quando se contempla a canção, é mais bem aproveitada com um cronograma de pelo menos 140 horas-aula, dividido entre as abordagens: semiótica, musicalização e semiótica da canção. Talvez o curso de formação tenha um rendimento ainda maior, quanto à aquisição de conhecimentos, se for estruturado em formato de um curso de pós-graduação *lato sensu* (especialização), com uma carga horária estendida para 380 horas, ou na forma de projeto de extensão;
- é interessante que as aulas aconteçam em salas ambientes (local amplo, com equipamentos instalados e em perfeito estado de funcionamento, sem entrada de som externo);
- o ensino da canção requer suportes de veiculação específicos. Alguns recursos são indispensáveis para contemplar a canção em todas as suas propriedades verbais e melódicas (CDs, *microsystem*, instrumentos musicais, caixa de som, microfones, partituras, *data-show*, fones de ouvido, gravadores etc.);
- é interessante que a semiótica da canção seja discutida passo a passo, cada conceito de uma vez, seguidos de muitas análises práticas;
- os textos analisados podem ser diversificados e são apresentados gradativamente, segundo os níveis de dificuldades, dos mais simples e fáceis (verbais) aos mais complexos e sincréticos (filmes, propagandas, novelas, canções etc.);
- é importante que o professor em formação continuada se engaje e se envolva no processo de ensino-aprendizagem da canção (prestar atenção, se esforçar para desempenhar as atividades, não faltar às aulas, trazer todo o material solicitado etc);
- as canções podem ser apresentadas em apostilas impressas contendo a partitura com a letra e por meio de áudio;
- os videoclipes podem ser mostrados, mas em um segundo momento, depois de ouvida e

analisada a canção;

- os professores em formação apresentarão, provavelmente, um rendimento melhor, em relação à apropriação da canção, se o número de alunos for reduzido (de preferência, no máximo 10 alunos por turma);
- a canção é abordada em sua estrutura verbo-melódica e, somente depois, são vistos seus arranjos e harmonia, que complementam os sentidos melódico-verbais;
- o professor em formação pode aplicar, concomitantemente ao seu curso de formação continuada, os conceitos apreendidos em suas salas de aula de ensino básico;
- o aluno musicalizado, ou sensível à música, terá, provavelmente, maior facilidade em estudar os sentidos das canções; por isso, é importante algumas horas-aula dedicadas ao desenvolvimento da musicalidade do professor menos sensitivo;
- é interessante, mas não fundamental, que o professor formador seja também um cancionista, para ensinar a leitura e a produção dos sentidos das canções;
- o professor formador pode ser auxiliado por um técnico, durante a ministração das aulas com a canção, para agilizar e facilitar o andamento de seu trabalho pedagógico;
- é importante disponibilizar um material didático e de pesquisa ao professor de LP para facilitar a compreensão e a aplicação pedagógica da canção.

4.4 OS AVANÇOS OBTIDOS DURANTE O PROCESSO DE FORMAÇÃO

Ao término da formação continuada, a professora P1 frequentou mais 12 horas/aula. Esse tempo foi usado para fazer a reelaboração de seu plano de trabalho docente inicial.

Primeiramente, o sujeito recebeu o esboço de uma unidade de ensino baseada nos modelos propostos por Gasparin (2002). Esse esboço serviria para direcionar e facilitar a construção de seu novo plano de trabalho docente, produzido individualmente pelo sujeito P1.

Quadro 13 – Esboço do plano de trabalho docente**UNIDADE DE ENSINO COM A
CANÇÃO****Instituição:****Disciplina:****Unidade:****Série:****Horas-aula:****Professora:****1. PRÁTICA SOCIAL INICIAL****1.1 Conteúdo:****Objetivo geral:****Tópicos do conteúdo**

- **Tópico 1:**
- **Objetivo específico:**

- **Tópico 2:**
- **Objetivo específico:**

- **Tópico 3:**
- **Objetivo específico:**

- **Tópico 4:**
- **Objetivo específico:**

- **Tópico 5:**
- **Objetivo específico:**

1.2 Vivência do conteúdo

- a) **O que os alunos já sabem do conteúdo**
- b) **O que os alunos gostariam de saber mais**

2. PROBLEMATIZAÇÃO**2.1 Discussão sobre o assunto****2.2 Dimensões a serem trabalhadas**

- **Conceitual:**

- **Estético/musical:**

- **Histórica:**
- **Cultural/afetiva:**
- **Social:**
- **Religiosa:**
- **Legal:**
- **Econômica:**

3. INSTRUMENTALIZAÇÃO

3.1 Ações docentes e discentes

3.2 Recursos: humanos e materiais

4. CATARSE

4.1 Síntese mental do aluno (pode ser em forma de questionário)

4.2 Expressão da síntese

5. PRÁTICA SOCIAL FINAL

5.1 Intenções do aluno	5.2 Ações do aluno

Fonte: Gasparin (2002).

O sujeito P1 recebeu esse modelo, levou-o para casa e começou a desenvolver sozinho o projeto abaixo, sobre as canções construídas em cima de um mesmo eixo semântico. O conteúdo fazia parte do projeto inicial da pesquisa e por isso a professora P1 tentou reelaborá-lo.

Quadro 14 – Primeiro plano de trabalho docente elaborado pelo sujeito P1 após as aulas de formação⁴⁷

UNIDADE DE ENSINO COM A CANÇÃO

Instituição: Colégio Estadual X

Disciplina: Língua Portuguesa

Unidade: Canções construídas sobre um mesmo eixo semântico

Série: Ensino médio

Horas-aula: 40 aulas (aproximadamente)

Professora: Professora P1

6. PRÁTICA SOCIAL INICIAL

1.1 Conteúdo: O Percurso Gerativo em Canções, Semiótica da Canção e Elementos da Teoria Canção.

Objetivo geral: Incentivar a criatividade coletiva, possibilitando o desenvolvimento de trocas cooperativas e autônomas.

Compreender a teoria semiótica e a semiótica da canção para utilizá-las no estudo dos sentidos do gênero canção.

Tópicos do conteúdo **O que é Semiótica; Os planos: fundamental, narrativo e discursivo; A oposição semântica fundamental...**

- **Tópico 1:** O Percurso Gerativo do Sentido
- **Objetivo específico:** Mostrar ao aluno que um bom texto é a soma de um plano de conteúdo e um plano de expressão. Portanto, saber construir e analisar o dizer (PC) e o como dizer de um texto (PE).

- **Tópico 2:** Figura e Tema
- **Objetivo específico:** Explicar que cada texto possui um nível de significação: profundo (tema) e o superficial (figuras).

- **Tópico 3:**
- **Objetivo específico:**

- **Tópico 4:**
- **Objetivo específico:**
-
- **Tópico 5:**
- **Objetivo específico:**

1.3 Vivência do conteúdo

a) O que os alunos já sabem do conteúdo

(Atividade oral para resgatar os conhecimentos prévios dos alunos):

⁴⁷ O plano de trabalho docente encontra-se no formato original, conforme elaborado pelo sujeito P1.

Você sabe o que é uma Canção?

Canção e música são a mesma coisa?

Você conhece algumas canções/ músicas. Que tipo ou estilo você mais gosta?

Já leu letras de canção? Acha que seria um exercício interessante? Por quê?

Onde você teve acesso a esses textos?

4. FAZER A DINÂMICA: PROCURO ALGUÉM QUE SAIBA/ QUE GOSTE

- * De cantar:
- * De falar para grande público:
- * De escrever poesia:
- * De tocar algum instrumento musical:

Descrição da dinâmica: Um aluno de cada fila (ou grupo) deverá anotar os nomes dos colegas de seu grupo/fila nas alternativas propostas acima. Em seguida, cada líder exporá oralmente para toda sala os resultados. O objetivo é diagnosticar quais os interesses (talentos) a turma possui para que o professor possa envolvê-los em atividades mais específicas no desenrolar dos conteúdos.

b)O que os alunos gostariam de saber mais

O que vocês gostariam de saber a mais sobre esse gênero?

O que vocês esperam aprender com nossos estudos?

4.PROBLEMATIZAÇÃO

2.1 Discussão sobre o assunto

LER, OUVIR OU CANTAR? EIS A QUESTÃO

Partindo desse questionamento motivador, levantar questões dentro do conteúdo e tentar resolver os problemas indicados na prática social inicial, as atividades serão de pesquisa em dicionário, enciclopédia, *internet* e registradas no caderno.

2.2 Dimensões a serem trabalhadas

- **Conceitual:**

Pesquise a importância da canção para posterior discussão em sala. Registre a pesquisa feita em seu caderno.

- **Dimensão Estético-afetiva**

Considerando que a canção pertence à esfera artística/literária, qual sua importância estética?

A canção, em oposição a outros gêneros como parlenda, poesia e música instrumental, tem alguma diferença ou semelhança? Quais?

- **Política:** As letras e construções melódicas podem influenciar numa decisão? Como? Por quê?

- **Dimensão Histórico-cultural**

Qual é a origem da Canção?

Com o passar do tempo houve mudanças significativas desse gênero ou ele continua intacto desde sua origem?

- **Dimensão Social e Econômica**

Qual é a função da Canção?

Por que ele é importante na sociedade?

Como tal texto pode mover a economia de uma cidade, estado ou país?

3. INSTRUMENTALIZAÇÃO

3.1 Ações docentes e discentes

Fonte: Professora P1 (2011).

Foi possível perceber, depois de ler o projeto de ensino acima, que o sujeito P1 fixou os conceitos da semiótica (vistos no conteúdo e objetivo geral, tópicos e objetivos específicos 1 e 2), mas não internalizou os elementos pertencentes à semiótica da canção. Pela leitura do texto, é possível inferir que os conceitos de tematização, de passionalização e de figurativização (aspectos da semiótica da canção) seriam o conteúdo dos próximos tópicos, deixados em branco pelo sujeito.

O texto deixa transparecer também que ele não conseguiu expor as ações que serviriam para intermediação da teoria aos seus alunos, ou seja, como seriam ensinados os conceitos da semiótica. Tal fato demonstrou sua insegurança, em realizar a transposição didática daquilo que ele apreendeu em sua formação continuada. Isso é perfeitamente natural, já que a aplicação planejada é uma fase subsequente à formação teórica do professor.

Primeiro, o professor entende de modo consistente, os novos conceitos teóricos e deles se apropriam. Posteriormente, começa a criar e desenvolver, por meio de seus saberes científicos e tentativas práticas, do conhecimento teórico de didática etc., formas que servem para mediar o que ele aprendeu. Como já dito, as professoras P1 e P2, no decorrer do processo de formação, tentavam ensinar as ferramentas semióticas apreendidas aos seus alunos do ensino básico, todavia, elas faziam isso de modo natural e não planejado e sistematizado previamente. Elas usavam basicamente a mesma metodologia (linguagem, textos, atividades etc.) usada durante as aulas da formação continuada.

Nota-se também que a professora P1 não apresenta a catarse, ou uma amostra da síntese com os assuntos que deveriam ter apreendido pelos alunos no decorrer da aplicação de seu plano docente. Parece que o sujeito P1 também titubeou nesse momento e não demonstrou, com firmeza, a síntese das teorias vistas durante a sua formação.

Por todos esses motivos e por outros já citados, decidiu-se modificar, juntamente com o sujeito P1, o conteúdo do plano de trabalho docente final. O tema trabalhado seria então as cantigas de roda, canções vistas e bastante trabalhadas durante o curso de formação. O projeto seria voltado às 5^o séries ou 6^o ano do ensino fundamental e também contaria com a cooperação da professora formadora.

A proposta de parceria surgiu depois que se verificou que o sujeito ainda não havia se apropriado, totalmente, da semiótica da canção. A outra razão foi perceber que um trabalho em conjunto, entre professor em formação e professor formador, durante o processo de transposição didática, é uma forma mais segura e proveitosa de auxiliar o professor em formação a dar seus primeiros passos na mediação de uma nova proposta didática.

P1 – ...o que nós vamos aplicar ...é um misto do meu com o seu?...até porque eu vou ter mais segurança se a gente fizer juntas...

O sujeito em formação, gradativamente, tornar-se-á independente e começará a realizar seus planos docentes em carreira solo, sempre aplicando a ideologia da pesquisa-ação.

A pesquisa-ação, que pode ser entendida de duas maneiras: a) como uma maneira privilegiada de gerar conhecimento sobre a sala de aula, devido à percepção interna do processo que o professor tem; e b) como uma forma de avanço educacional, já que envolve o professor na reflexão crítica do seu trabalho (MOITA LOPES, 2000, p. 89).

Visualiza-se, a seguir, o plano de trabalho docente construído pelo sujeito P1 e pela formadora. Importa salientar que a unidade de ensino com as cantigas de roda, se comparada aos modelos de Gasparin (2002), traz as seguintes alterações:

- no item 1.2, denominado *O que os alunos gostariam de saber mais*, não foram colocadas possíveis questões, pois se concluiu que essas não precisam ser direcionadas nem previstas

pelo professor. É importante que sejam expressões autênticas, advindas da curiosidade dos alunos e anotadas no momento da interação entre professor e aluno;

- na instrumentalização, item 3.1, denominado *Ações docentes e discentes*, não foi contemplada a visita, como forma de mediação pedagógica. Essa pode ser feita a *shows*, ou a apresentações que tenham as cantigas em seu repertório, na época de aplicação do conteúdo. Incluiu-se o item audição, como procedimento de ensino, por ser uma especificidade do texto, a qual busca aprimorar a escuta, a sensibilidade auditiva e o gosto musical dos alunos;

- no item 4.2, denominado *Expressão da síntese*, houve as maiores adaptações, pois se optou pelo texto em formato de questionário no lugar do texto dissertativo, devido ao nível da turma (5º série) e a seu grau de intimidade com tal texto. Geralmente, nessa fase, eles ainda estão se apropriando dos textos dissertativos. No mesmo tópico também foram incluídas as análises interpretativas das cantigas de roda, interligando-se os conceitos abstratos da teoria com a leitura efetiva dos sentidos textuais. Entende-se que somente assim o conteúdo será realmente válido ao aluno. Ainda neste ponto, é feita uma proposta de produção textual de cantigas de roda, por meio das ferramentas teóricas apresentadas aos professores. Defende-se que a composição verbo-musical pode ser um rico campo de exploração da criatividade e imaginação, o que estimulará os alunos a empreender futuras produções textuais.

Destaca-se que o plano de unidade sobre as cantigas de roda é direcionado ao professor de LP, o qual poderá usá-lo para nortear e organizar a sua prática docente. A partir desse material ele poderá desenvolver uma sequência didática, contendo atividades práticas de cada conceito teórico explorado e mostrado no plano de trabalho, para mediar a canção de modo dinâmico e efetivo aos seus educandos.

Tal esclarecimento faz-se necessário, já que, na obra de Gasparin (2002), aparecem vários planos de unidade anexados, das mais diversas áreas, mas o autor não explicita se eles são produzidos exclusivamente para o professor, ou se servem também como método de ensino, podendo ser aplicados diretamente em sala de aula.

Desse modo, o formato apresentado por Gasparin gera essas dúvidas no professor. Tais afirmações podem ser comprovadas pela ação pedagógica do sujeito P1, como observado nesta pesquisa. Ele planejou suas ações didáticas com as canções *A praça* e *Dormi na praça* nos modelos propostos por Gasparin (2002). Constatou-se, no decorrer das observações, que o mesmo plano foi também sua sequência didática, aplicada junto aos

alunos. Nesse sentido, parece que este fato prejudicou o seu trabalho de mediação pedagógica. Pensa-se que o plano de trabalho docente precisaria ser mais “esmiuçado” ou remodelado para ser levado aos alunos, pois a mediação aconteceu de forma panorâmica e superficial⁴⁸. Não houve a devida apropriação de cada conceito apresentado pela P1, porque se usou pouca variação de ações metodológicas na transposição didática do conteúdo, veiculado quase todo de modo expositivo oral.

Quadro 15 – Plano de trabalho docente final, elaborado pelo sujeito P1 em parceria com a professora formadora

PLANO DE UNIDADE – LÍNGUA PORTUGUESA CANTIGAS DE RODA	
Instituição:	Colégio Estadual X
Disciplina:	Língua Portuguesa
Unidade:	Os sentidos projetados pelas cantigas de roda
Série:	5ª série ensino fundamental
Horas-aulas:	40 aulas (aproximadamente)
Professora:	Sujeito P1 e formadora
1. PRÁTICA SOCIAL INICIAL	
1.1 Unidade de conteúdo: Os sentidos projetados pelas cantigas de roda.	
Objetivo geral: Saber se as cantigas de roda ainda fazem parte do universo infantil <i>e identificar como e por que este gênero de canção se perpetuou ou não até a atualidade. Resgatar o hábito de ouvir e cantar as cantigas de roda.</i>	
Tópicos do conteúdo e objetivos específicos:	
Tópico 1: A canção e o subgrupo cantiga de roda.	
Objetivo específico: Conceituar o que é uma canção. Aprender a distinguir uma canção de uma parlenda, uma poesia e uma música instrumental. Identificar a cantiga de roda entre alguns subgrupos da canção (gospel, música de propaganda, marchinha de carnaval, hinos pátrios), a fim de verificar as suas várias funções sociais.	
Tópico 2: Figura e tema (substantivo abstrato e substantivo concreto, adjetivos e verbos de ação) nas cantigas de roda.	
Objetivo específico: Entender que cada texto possui uma textualidade diferente, ora explicando o mundo por meio de conceitos abstratos, ora representando o mundo por meio de figuras concretas, como no caso da cantiga de roda.	

⁴⁸ A professora regente não conseguiu trabalhar a canção com suas especificidades melódicas, mas poderia ter realizado um bom trabalho analítico verbal, já que ela domina a teoria dos gêneros e possui um bom conhecimento da metodologia histórico-crítica. Talvez ela não tenha conseguido uma melhor performance no campo verbal devido à superficialidade metodológica, que precisaria ser ampliada na forma de um sequência de ensino, modelada ao perfil dos alunos e suas necessidades.

Tópico 3: Introdução à projeção discursiva (debreagem enunciativa e debreagem enunciativa) nas cantigas de roda.

Objetivo específico: Compreender algumas marcas linguísticas que compõem cada estilo de discurso (pronomes pessoais do caso reto e oblíquo).

Tópico 4: Os principais conceitos do nível narrativo nas cantigas de roda.

Objetivo específico: Apreender os diferentes papéis actanciais (sujeito operador – sujeito manipulador – objeto valor).

Tópico 5: O nível fundamental nas cantigas de roda.

Objetivo específico: Conhecer o sentido embrionário das canções (eixo semântico e ideologia defendida pelo autor – oposição semântica fundamental).

Tópico 6: As quatro qualidades básicas do som (altura, duração, timbre e intensidade) e andamento.

Objetivo específico: Conhecer os principais aspectos que constituem o plano de expressão melódico das cantigas de roda.

Tópico 7: Passionalização e tematização nas cantigas de roda.

Objetivo específico: Entender as principais diferenças entre um estilo melódico e outro (saltos intervalares, repetição da mesma altura, alongamento das vogais por meio da utilização de sons lentos e ênfase nas consoantes por meio da utilização de sons rápidos).

Tópico 8: Composição de cantigas de roda.

Objetivo específico: Despertar a criatividade, a imaginação, a sensibilidade e a integração dos alunos, estimulando-os a compor cantigas de roda. Mostrar a possibilidade de compor um texto figurativo a partir de um tema fundamental.

1.2 Vivência do conteúdo

a) O que os alunos já sabem sobre o conteúdo

Música, poesia, parlenda, canção, música instrumental, cantiga de roda, subgrupos da canção (gospel, música de propaganda, marchinha de carnaval, hinos pátrios). A letra e suas características discursivas (substantivos concretos e abstratos, pronomes, adjetivos, verbos de ação e pronomes pessoais do caso reto e oblíquo). Características melódicas: altura, duração, timbre, intensidade, andamento (passionalização e figurativização) etc.

b) O que os alunos gostariam de saber mais

Observação: anotar (no quadro e no caderno) as indagações dos alunos

2. PROBLEMATIZAÇÃO

2.1 Discussão sobre o assunto

Por que estudar esse conteúdo?

A cantiga de roda convence mais (é mais, ou menos interessante) que uma poesia?

As cantigas de roda são feitas somente para divertimento ou elas defendem uma ideia (tenta

convencer seu ouvinte)?

O som da cantiga de roda ajuda a enfatizar o sentido da letra?

Você conhece alguma cantiga de roda? Qual?

Por que as cantigas de roda estão desaparecendo? Será que as crianças não brincam mais de roda?

2.2 Dimensões a serem trabalhadas

Conceitual: O que é cantiga de roda e quais as principais características linguísticas e melódicas e seus significados subjacentes?

Estético/musical: Quais são as diferenças e as semelhanças entre uma canção, uma parlenda, uma poesia e música instrumental? Qual dessas formas artístico-musicais é a mais apreciada em nossa sociedade?

Histórica: Qual é a origem da cantiga de roda? Com o passar do tempo houve mudanças significativas na letra, na melodia e no modo de veiculação da cantiga de roda ou ela continua intacta desde sua origem?

Cultural-afetiva: Quais são as cantigas de roda que seus pais e avós cantavam ou ouviam quando crianças?

Social: Qual a função social da cantiga de roda? Ela pode ser considerada importante para nossa vida?

Religiosa: Existem cantigas de roda com tema religioso? Quais? Seus conteúdos fazem parte da doutrina de qual religião (católica, evangélica...)? Por que predomina esta doutrina em nossa sociedade?

Legal: A quem pertence os direitos autorais das cantigas de roda? O que a lei diz sobre a autoria de obras musicais?

Econômica: As brincadeiras com as cantigas de roda possuem algum custo? Por quê?

3. INSTRUMENTALIZAÇÃO

3.1 Ações docentes e discentes

- Exposição do conteúdo pelo professor.
- Audição e apreciação auditiva de várias cantigas de roda.
- Debate (com posicionamentos contra ou a favor) sobre as ideologias presentes nas cantigas de roda.
- Pesquisa escrita sobre a dimensão histórica e legal.
- Entrevista com os pais e avós sobre a dimensão cultural-afetiva.
- Discussão em grande grupo com a professora sobre o conteúdo.
- Discussão em pequenos grupos.
- Jogos com perguntas orais.
- Apresentação artística com as cantigas de roda.
- Comparações entre as cantigas de roda brasileiras e de outras culturas.

3.2 Recursos: humanos e materiais

TV multimídia, *pen-drive*, CD, rádio, instrumentos musicais (teclado, violão, flauta...), além de material impresso (textos apostilados, capas de LPs, encartes de CDs, partituras...), quadro-negro e giz, presença da comunidade escolar e extraescolar.

4. CATARSE

4.1 Síntese mental do aluno

-A cantiga de roda é um tipo de canção, que é um texto sincrético, formado pela letra e pela melodia. A letra das canções é predominantemente figurativa, feita de imagens do mundo, com as ideias escondidas atrás destas. Por isso as cantigas possuem muitos substantivos concretos, adjetivos e verbos de ação. A mensagem da letra pode ser transmitida de duas maneiras pelo narrador: em primeira pessoa (eu/ nós), quando ele conta a própria história ou em terceira pessoa (ele/eles), quando conta um fato que aconteceu com outra pessoa. Nas cantigas de roda sempre existe um sujeito querendo alguma coisa e tentando convencer outro sujeito a fazer uma ação. A cantiga de roda nasce sempre de duas palavras contrárias e uma delas é a opinião do autor (dimensão conceitual).

-A canção (letra e melodia) é diferente da parlenda (letra e ritmo), da poesia (letra) e da música instrumental (melodia). Geralmente a canção é o estilo mais apreciado em nossa sociedade. Ela pode ser passional (mais lenta, com notas mais longas, vogais duradouras e intervalos maiores) ou temática (mais rápida, destaque nas consoantes e notas repetitivas com intervalos curtos) (dimensão estético-musical).

-A canção possui vários subgrupos, cada um criado com um objetivo diferente: *gospel* (louvar a Deus); hinos pátrios (engrandecer a pátria); *jingle* (vender um produto); cantigas de roda (diversão e integração das crianças) (dimensão social).

-A cantiga de roda é um texto folclórico, transmitido oralmente, somente pela voz e sem acompanhamento, por isso elas geralmente são modificadas através do tempo, tanto na letra quanto na melodia. Hoje encontramos as cantigas divulgadas principalmente por meio de CDs, DVDs além da *internet*, TV e rádio (em menor escala). As gravações possuem vários arranjos, feitos com várias vozes e vários instrumentos. Os CDs também trazem os *playbacks*, para acompanhar as crianças no canto (dimensão histórica).

-Os compositores das cantigas de roda são, na sua maioria, desconhecidos, devido à sua origem folclórica. Mas se alguém criar uma cantiga de roda hoje em dia poderá registrar a sua composição em um cartório. Desse modo o autor garante seus direitos autorais e poderá receber dinheiro para sua gravação, execução e divulgação (dimensão legal).

-As cantigas de roda são prazerosas e não são dispendiosas, ou seja, não precisam de um lugar ou um equipamento específico para brincar. Pode ser muito mais divertida e mais barata que um jogo de *vídeo-game* ou uma passeada no *shopping* (dimensão econômica).

-Algumas cantigas de roda como *Capelinha de melão* propagam uma doutrina católica, pois sua letra contempla *São João* (crença em santos/ doutrina católica e não evangélica, muçulmana etc.). Isso ocorre nas cantigas de roda porque em nosso país predomina a religião católica. Já a cantiga *Carneirinho carneirão* propaga uma doutrina católica e evangélica, já que o Rei Senhor, referente a Jesus, é a base comum das duas crenças (dimensão religiosa).

4.2 Expressão da síntese

- Questionário sobre o conteúdo trabalhado.
- Análise de cantigas de roda.
- Composição e refacção textual das cantigas de roda.

5.PRÁTICA SOCIAL FINAL

5.1 Intenções do aluno	5.2 Ações do aluno
1-Conhecer e respeitar outras culturas	1-Fazer um levantamento fonográfico de cantigas de roda nacionais e de outros países.
2-Valorizar as cantigas de roda como expressão de sua cultura familiar.	2-Realizar um musical com apresentações aos pais e comunidade escolar de cantigas de roda.
3-Saber divulgar, amplamente, o trabalho teórico prático realizado em sala de aula.	3-Gravar um CD com as cantigas compostas pelos alunos.
4-Aprender a utilizar o conteúdo teórico em sua vida prática e ensiná-lo às pessoas de convivência.	4-Brincar com as cantigas de roda durante os intervalos das aulas e em casa com os pais, irmãos e vizinhos.

Fonte: Professora P1 e Keity C. S. Bruning (2011).

Apesar dos apontamentos feitos, pode se afirmar, a partir da análise dos documentos acima, que houve certo progresso, em relação à aquisição e à didatização dos novos saberes, por parte da professora P1 (semiótica, semiótica da canção). O ideal, como já falado, seria que ela realizasse pelo menos mais 72 horas de curso, para entender, praticar, amadurecer e aprimorar, por meio de mais análises textuais, todas as teorias propostas. O sujeito P1 precisaria ser acompanhado pela formadora, durante pelo menos mais seis meses, em sua prática docente. Juntos eles poderiam desenvolver uma pesquisa-ação colaborativa (parceria entre o sujeito da pesquisa e o pesquisador).

Apesar de não ser objeto de análise da pesquisa, P2 quis elaborar e aplicar um pequeno plano de aula com a canção (4 horas-aula, dezembro de 2010). Foi um projeto curto, elaborado durante as aulas do curso de formação e não abrangeu os passos da pedagogia histórico-crítica nem a semiótica da canção. Foram utilizados, pelo sujeito P2, apenas os conceitos da semiótica para investigar a manipulação por contágio sonoro-musical. A preocupação dela era averiguar o poder do contágio sonoro nos jovens alunos. A iniciativa foi inteiramente da P2, a qual realizou a experiência. As suas aulas práticas foram acompanhadas e observadas, para verificar a apropriação e a exposição dos conceitos

semióticos por parte do sujeito P2.

P2 - ...se o aluno conseguisse fazer essa leitura...aquilo que talvez pra ele é chato...e ele quer encrementar de alguma forma com um pouco mais de emoção...pode ter uma consequência...ruim...se você colocar essa música pra alguns adolescentes ouvirem...é eu até posso tentar fazer essa pesquisa com os meus alunos...colocar pra eles ouvirem e perguntar qual foi a impressão que eles tiveram...geralmente adolescente é igual papagaio...eles repetem aquilo que dá mais alegria...o som tem a capacidade de mexer com o subconsciente...vou tentar preparar essa aula...eu vou aplicar com os alunos...

Na sequência, visualiza-se o segundo plano de aula elaborado pelo sujeito P2, contendo os principais conceitos semióticos.

Quadro 16 – Plano de aula elaborado pelo sujeito P2⁴⁹

PLANO DE AULA COM A CANÇÃO
<p>Instituição: Colégio Estadual Y Disciplina: Língua Portuguesa Conteúdo: O desvelamento dos sentidos verbais e o contágio melódico na canção Série: 2º ano do ensino médio Horas-aula: 4 aulas Professora regente: Sujeito P2</p>
<p>CONCEITOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - A semiótica como ferramenta de interpretação textual; - A não-neutralidade dos textos: o fazer saber, o fazer-ser, o fazer-fazer textual; - Sujeito manipulador, sujeito manipulado e objetos de valores; - O querer-fazer, o poder-fazer, o fazer e a sanção do sujeito operador-manipulado; -A projeção discursiva e suas marcas linguísticas; - Figura e tema; - A idéia fundamental e sua oposição semântica; -O contágio utilizado como estratégia de manipulação sonoro-musical; - A manipulação sonora em detrimento a manipulação verbal dos sujeitos ouvintes da canção.
<p>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ouvir a canção “História de um mamute” inteira; - Ouvir a música em forma de dinâmica, com a professora desligando o CD, para ver se eles continuam a cantar a letra; -Pedir para que eles cantem ou falem a parte da canção que mais gostaram e/ou que eles mais se lembram; -Pedir para justificarem por que aquela foi a parte da canção que eles mais gostaram ou mais se lembraram. -Passar os conceitos semióticos; -Passar a letra e as questões de interpretação significativa, para que eles respondam, em dupla;

⁴⁹ O documento está na íntegra, como foi redigido pelo sujeito P2.

- Corrigir as questões em sala de aula em forma de discussão oral.

AVALIAÇÃO

- De caráter diagnóstico e formativo;
- Leitura, em dupla, dos sentidos subjacentes da canção “História de um mamute”;
- Respostas orais sobre os sentidos da canção;
- Audição e respostas orais sobre os sentidos que emergem da sonoridade melódica da canção.

BIBLIOGRAFIA

- BARROS, Diana. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 2003.
 FIORIN, José Luiz. *Elementos da análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.
 GREIMAS, Algirdas Julius; COURTÈS, Jacques. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Contexto, 1979.
 LANDOWSK, Eric. *A sociedade refletida*. São Paulo: Educ/Pontes, 1992.

ATIVIDADES ESCRITAS

Leia e escute a canção “História de um mamute” depois responda, em dupla, as questões abaixo:

- 1) Quem é o sujeito manipulador (que faz o mamute querer fazer algo) do texto?
- 2) Quem é o sujeito manipulado no texto?
- 3) O sujeito manipulado está satisfeito ou entediado no começo da canção? Comprove sua resposta por uma palavra do texto verbal.
- 4) O mamute consegue mudar o seu estado no decorrer da história. Como?
- 5) O sujeito mamute pode/sabe fazer algo para conseguir o que ele quer? Por quê?
- 6) Quem o ajuda a conseguir o que quer? Como?
- 7) Por que podemos imaginar pelas pistas do texto, que o pequeno mamute confia nos animais pomba, gato, cachorro, urso. Eles realmente querem o bem do mamute? Justifique.
- 8) O sujeito realiza ações para entrar em contato com o aquilo que quer? Você concorda com as ações do mamute para conseguir o que queria?
- 9) Você acha que o mamute foi esperto ou inocente? Por quê?
- 10) Quais as figuras (substantivos concreto) usadas pelo autor deste texto para contar sua história? O que cada figura representa?
- 11) Faça uma lista das ideias que este texto transmite.
- 12) Qual é a oposição de idéias, que deram origem ao texto? Depois circule a visão defendida pelo autor.
 - () Vício x virtude.
 - () Beleza x feiúra.
 - () Bondade x maldade.
 - () Corrupção x honestidade.
- 13) O texto é contado pelo ator principal (mamute) ou por um narrador. Retire os pronomes e os verbos que comprovam a sua resposta.

- 14) O texto parece ser contado para qual faixa etária de pessoas? Por quê?
- 15) O texto parece uma fábula, por quê?
- 16) Você concorda com o narrador da história ou com o mamute? Por quê?
- 17) Você acha que o som da canção ajudou a ressaltar a idéia do narrador ou a idéia do mamute?
- 18) Ouça a melodia da música atentamente, depois diga como o som musical reflete o estado emocional do mamute? Qual é o som da primeira parte e da segunda parte da história? Eles são iguais ou diferentes?

Fonte: Professora P2 (2010).

O documento acima é um plano de aula comum e não um plano de trabalho docente, pois apresenta um conteúdo pontual, proposto pelo sujeito P2, durante as suas aulas de formação, enquanto revisávamos as questões vistas na avaliação diagnóstica, que pedia uma interpretação da canção *História de um mamute*. Ela ficou intrigada durante as explicações e as discussões sobre a estratégia de manipulação denominada contágio, que estimula e persuade o público por meio dos sentidos e não pela razão, e que é explorado principalmente por meio de linguagens não-verbais, como o som. Um exemplo dessa afirmativa é quando acordamos e passamos o dia todo cantando uma canção que não apreciamos, nem sonoramente nem verbalmente (não concordando com a sua ideologia e seu vocabulário).

Dentro desse contexto, o sujeito P2 propôs-se a explicar os conceitos da semiótica a duas turmas do 2º ano do ensino médio, em dezembro de 2010. A aplicação levou 4 horas-aula. Primeiro, ela expôs os elementos principais da semiótica no quadro sem copiar de nenhum material impresso, mas ensinando conforme se lembrava, depois os explicou oralmente. A professora demonstrou muita segurança e autonomia ao passar este conteúdo; percebeu-se que ela havia se apropriado dos aspectos básicos da semiótica greimasiana.

Em seguida, ela deixou que eles ouvissem e cantassem a música espontaneamente, sem a letra, depois com a letra em mãos. Havia poucos alunos em sala de aula e alguns estavam desatentos durante a explicação verbal da professora (talvez porque o ano letivo já estivesse no fim). Entretanto, a maioria dos jovens foi contagiada pela sonoridade da canção e se envolveram nas atividades de audição e subsequente análise dos sentidos textuais. As atividades foram reelaboradas e aproveitadas da própria avaliação diagnóstica do sujeito P2, feita no início do seu processo de formação.

Foi possível observar, entretanto, que a semiótica não foi mostrada paulatinamente pelo sujeito P2, com a explicação gradativa de cada conceito, seguida de

exercícios práticos. A professora forneceu muitos elementos teóricos da semiótica de uma só vez (duas aulas), sem dar tempo de os alunos assimilarem todos eles e, logo em seguida, propôs a análise textual. Enfim, foi muita informação dada em um curto espaço de tempo e de uma só forma (exposição oral).

Apesar das constatações expostas, a professora conseguiu comprovar que os alunos se deixam levar, essencialmente, pela melodia das canções, parte mais persuasiva, e não pela letra, parte que menos influencia os educandos. O estilo tematização foi o que mais empolgou os alunos; é bastante ritmado e dançante. A letra desse trecho sonoro descreve as tragédias e o triste fim do mamute por meio dos vícios. Eles concordavam com a ideologia da letra e afirmavam, posteriormente à escuta da canção, que os vícios podem destruir as pessoas, mas não souberam explicar por que gostavam mais de cantar as partes que defendiam tais vícios em vez das partes que ressaltavam as virtudes (defendidas por eles).

A prática pedagógica mostrou que a professora estava se apropriando, de modo seguro, dos principais fundamentos semióticos. Por isso, foi uma experiência muito válida e útil à pesquisa.

Em resumo, houve, no decorrer de toda a pesquisa etnográfica educacional, os seguintes avanços, em relação ao processo de formação docente e à didatização da canção:

- autorreflexão das professoras P1 e P2 sobre o seu trabalho docente, em relação ao ensino-aprendizagem da canção. Elas perceberam que lhes faltava o saber (teorias e metodologias apropriadas) necessário para desenvolverem um estudo efetivo do texto junto aos seus alunos;
- percepção da necessidade de uma formação continuada, para auxiliá-las a adquirir tal saber;
- desenvolvimento de um olhar mais crítico em relação aos materiais didáticos que postulam abordar a canção, posto que a maioria não trabalha as especificidades dela, mas usam-na como pano de fundo para ensinar a gramática e a teoria literária e, muito raramente, para ver os sentidos verbais. A professora P1 chegou a questionar um autor de livros didáticos, muito conhecido em nossa região, perguntando-lhe por que suas coleções anteriores traziam a canção e os livros atuais não. Ele disse que a canção é um texto realmente difícil de ser didatizado e que ele desconhecia as teorias que norteavam seu estudo efetivo e, por essa razão, achou melhor excluir a canção de seus LDs;

- compreensão da importância do planejamento adequado para trabalhar a canção; viram que o plano de trabalho docente não dá para ser elaborado de modo rápido e improvisado, trata-se de uma tarefa minuciosa, que exige tempo, disposição, pesquisa e organização;
- iniciativa dos sujeitos P1 e P2 para levar a semiótica à suas salas de aula, com vistas a analisar textos junto aos seus alunos, o que demonstrou interesse e valorização da teoria, como um meio eficiente para o estudo dos sentidos textuais;
- iniciação à pesquisa científica do sujeito P2, que criou e aplicou um plano de aula para investigar especificamente a manipulação por contágio em seus alunos;
- a motivação, por parte do sujeito P1, em desenvolver projetos extracurriculares, como o projeto chamado *Viva a Escola*⁵⁰, com a canção, dentro de seu colégio. Ele pensou em propor um curso só de análises de canções e outro de musicalização infantil. Estes seriam realizados em contraturno (não em horário regular de aulas) e direcionados aos alunos de todas as turmas do colégio, que tivessem interesse em participar;

P1 – ...vamos fazer um projeto de musicalização?!...em contraturno!...

- participação do sujeito P2 na seleção do doutorado (2010) em estudos da linguagem da UEL. Ele montou e apresentou para a banca examinadora, um projeto para analisar o livro-canção denominado *Terra* (1997) de Sebastião Salgado. Essa obra traz fotografias acompanhadas por algumas canções de Chico Buarque. Ambas focalizam o mesmo tema: os retirantes do nordeste. A ação demonstrou autonomia científica e vontade de conhecer mais sobre as teorias semiótica e semiótica da canção, ou seja, tornar-se uma semioticista (professora analista de textos sincréticos);

P2 - ...eu vou fazer a prova...a primeira é a proficiência?...até quando vão as inscrições para o doutorado?...eu vou fazer meu projeto...será que alguém já fez com o Chico Buarque?...é legal...a música do Chico dá uma análise maravilhosa...então eu tenho que delimitar esse corpus de análise de dez a quinze músicas?...cinco dá?...

⁵⁰ “O Viva a Escola se propõe a dar atendimento aos estudantes no horário contrário ao turno em que atualmente freqüentam o ensino regular. ‘A idéia é trazer para todas as escolas atividades artísticas, culturais, científicas, esportivas e mesmo de aprendizagem que nós, no cotidiano, chamamos de reforço’, explica a Secretária de Estado da Educação” (Yvelise Arco-Verde, 2008).

- continuidade do sujeito P2 na pesquisa acadêmico-científica, empregando a semiótica como ferramenta de análises interpretativas e desenvolvimento de futuros encaminhamentos metodológicos com a teoria. Ela participou de um simpósio em um congresso científico (XX Seminário do CELLIP - Centro de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná), na UEL, em 2011. O sujeito P2 escreveu um resumo e produziu um artigo sobre a análise do nível fundamental em manchetes de jornais, intitulado *A oposição semântica das manchetes de jornais sob a perspectiva semiótica*, publicado nos anais do evento. O tema do simpósio foi *Leitura e ensino de textos verbais, não-verbais e sincréticos por meio da semiótica* e o sujeito P2 se saiu bem, demonstrando segurança na exposição oral e impressa de sua pesquisa. Como ela veio da área da literatura e utilizava outros aportes teóricos, ainda está em fase de apropriação da semiótica (ora usa conceitos semióticos ora usa conceitos de outras linhas), mas está a caminho da sua aquisição definitiva. Todas as demais simposistas (número de 5) também desenvolveram pesquisas voltadas à leitura e à transposição didática de textos sincréticos e midiáticos (*games*, canções, programas de TV, HQs e manchetes de jornais). Esses professores objetivam contribuir para a divulgação e a implantação do multiletramento na escola. Desse modo, o sujeito P2 encontra-se inserido no contexto da produção científica semiótica, fato que promoverá seu desenvolvimento e crescimento teórico;

P2 - ...eu preciso começar a movimentar de novo...desde que eu terminei o mestrado não escrevi mais nenhum artigo...

- criação de um plano de trabalho docente, pelo sujeito P1, com cantigas de roda, para ser aplicado nas 5^o séries ou 6^o ano do ensino fundamental. O trabalho foi, apesar de ser desenvolvido com a formadora, muito gratificante; comprovou existir a possibilidade de didatizar a canção. Esse plano de ensino pode ser cada vez mais aperfeiçoado, melhorado e ampliado por meio da pesquisa-ação;

- após o término da formação continuada e da descrição e interpretação dos dados obtidos, constatou-se a necessidade em se fazer uma proposta objetiva de como atuar em sala de aula explorando a canção.

CAPÍTULO 5 – CAMINHOS PARA UMA INTERVENÇÃO DIDÁTICA

5.1 UMA PROPOSTA DE DIDATIZAÇÃO DA CANÇÃO PARA O ENSINO BÁSICO

A avaliação diagnóstica e a análise reflexiva de todo o processo de formação continuada e das interações realizadas durante esse tempo, apontou para a necessidade de se criar e colocar a disposição do professor, uma sequência de ensino da canção. A ideia é oferecer um material pedagógico simples e objetivo, que sirva de apoio ao professor de Língua Portuguesa que deseja didatizar a canção em sua prática docente. Esse método pode ser utilizado como complemento do plano de trabalho docente, posto que ele traz alguns itens presentes no esboço apresentado no capítulo anterior.

As atividades são apresentadas de modo detalhado e facilitado, e estão prontas para serem levadas, na íntegra, à sala de aula. A sequência abaixo é direcionada à 5ª série ou 6º ano do ensino fundamental.

Quadro 17 – Sequência de ensino da canção

VAMOS TODOS CIRANDAR?

Figura 4 – Brincando de roda



Fonte: Cenas de Cantigas de Roda (2012)

- VOCÊS CONHECEM ALGUMA CANTIGA DE RODA? QUAL?

- VOCÊS ACHAM LEGAL CANTAR CANTIGAS DE RODA?

- NA FIGURA ABAIXO, AS CRIANÇAS ESTÃO ENTOANDO UMA CANTIGA CONHECIDA, ENQUANTO BRINCAM DE RODA. VAMOS BRINCAR E CANTAR TAMBÉM?

Partitura 6 – Ciranda cirandinha

13. Ciranda, cirandinha

1. Ci_randa, ciran_dinha, vamos todos ci_ran_dar; vamos dar a meia-

volta, volta e meia vamos dar.

2. O anel que tu me deste
era vidro e se quebrou.
O amor que tu me tinhas
era pouco e se acabou.
3. Ciranda, cirandinha,
vamos todos cirandar.
Vamos ver dona Maria
que já está p'ra se casar.
4. Por isso, dona Maria,
entre dentro desta roda.
Diga um verso bem bonito,
diga adeus e vá-se embora.



Fonte: Helle Tirler (1994).

EM QUAIS LINGUAGENS NÓS PERCEBEMOS E VEICULAMOS A CIRANDA CIRANDINHA?

AGORA FAREMOS GRUPOS DE QUATRO PESSOAS. DEPOIS ESCOLHEREMOS E ENSAIAREMOS UMA CANTIGA DE RODA E APRESENTAREMOS AO GRANDE GRUPO. LEMBREM-SE, É IMPORTANTE QUE TODOS CANTEM, DANÇEM E BRINQUEM!

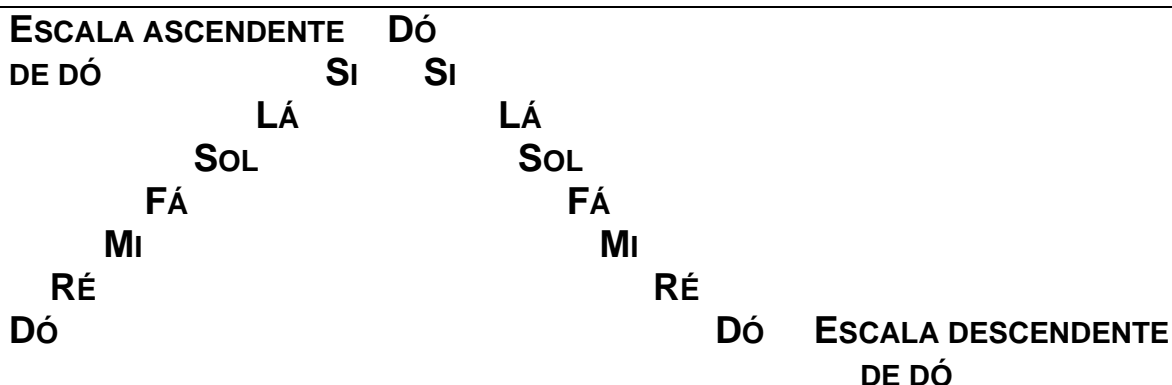
PESQUISA

VAMOS CONHECER MAIS SOBRE O ASSUNTO???

FAÇAMOS UMA PESQUISA, JUNTO AOS NOSSOS PAIS E AVÓS, PARA VERIFICAR SE ELES CONHECEM AS CANTIGAS DE RODA. PEÇAM PARA ELES LHE ENSINAREM E DEPOIS CANTAREM JUNTO COM VOCÊ. NA PRÓXIMA AULA, FAREMOS UM LEVANTAMENTO PARA SABER QUAIS SÃO AS CANTIGAS MAIS POPULARES ENTRE OS NOSSOS FAMILIARES.

Você sabia que os sons musicais são representados por meio de sinais gráficos denominados notas? As notas musicais são 7: **dó, ré, mi, fá, sol, lá, si**. Perceberam que elas formam uma escada sonora que pode subir e descer?

Elas são organizadas de forma sucessiva, ou melhor, escrevemos as notas uma após outra, em forma de **escala/escada** em uma pauta.



BRINCADEIRA MUSICAL!

- 1) ABAIXEM E LEVATEM O CORPO, VAGAROSAMENTE, AO OUVIR CADA NOTA MUSICAL DA ESCADA MELÓDICA.
- 2) AGORA, OUVIREMOS CADA SOM E DEPOIS ENTOAREMOS AS NOTAS MUSAICAIS. VIRAM COMO ELAS NÃO SÃO ENTOADAS EM LINHA RETA, MAS POSSUEM ALTURAS VARIADAS? ESSA É A DIFERENÇA ENTRE FALAR UM TEXTO VERBAL E CANTAR UMA CANÇÃO, QUE É UM TEXTO VERBAL E MUSICAL.
- 3) OUÇAM A CANÇÃO *MINHA CANÇÃO* DE CHICO BUARQUE E CRIEM GESTOS PARA DESCREVER AS CENAS CANTADAS.

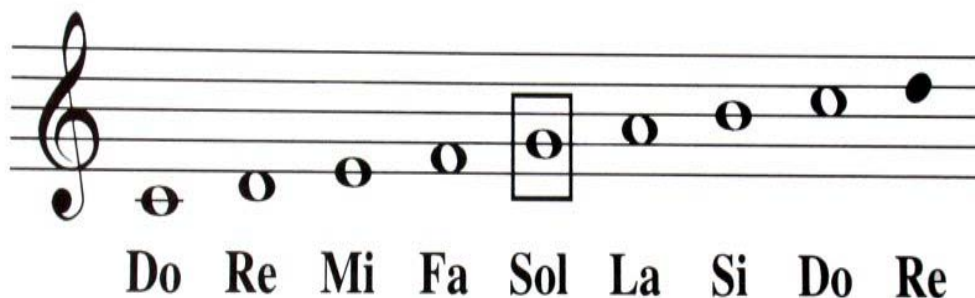
OUÇAM AGORA COMO FICA A CANTIGA *CIRANDA CIRANDINHA* FALADA E DEPOIS CANTADA. FICARAM IGUAIS? A FALADA NÃO PARECE UM RAP?

A **pauta** é uma reunião de 5 linhas horizontais, paralelas e equidistantes, que formam entre si 4 **espaços**. É nas linhas e nos espaços da pauta que escrevemos as **notas musicais**.

Figura 5 – A pauta musical**VEJAM COMO É A PAUTA:**

FONTE: KEITY C. S. BRUNING, 2009.

OBSERVEM A PAUTA CONTENDO A CLAVE DE SOL E AS NOTAS MUSICAIS EM UMA ESCALA, EM FORMA DE ESCADA. DEPOIS DESENHE CADA UMA DAS NOTAS NUMA FOLHA PAUTADA.

FIGURA 6: AS NOTAS MUSICAIS

Fonte: Imagens das notas musicais (2012).

PODEMOS REPRESENTAR A PAUTA UTILIZANDO OUTRAS MANEIRAS, MAIS ALEGRES E DIVERTIDAS, COMO POR EXEMPLO, A PAUTA EM FORMA DE ARCO-ÍRIS, TODA COLORIDA! APROVEITE PARA PINTAR A PAUTA ABAIXO E DEPOIS COLOCAR O NÚMERO DAS LINHAS E DOS ESPAÇOS.

Figura 7 - A pauta em forma de arco-íris



Fonte: Keity C. S. Bruning (2009).

AGORA, VAMOS OUVIR QUATRO FORMAS ARTÍSTICAS E SONORAS E DEPOIS IDENTIFICAREMOS QUAL É CADA UMA DELAS. EM SEGUIDA, VAMOS CANTAR E RECITAR CADA UMA DESSAS OBRAS SONORAS (NA MÚSICA INSTRUMENTAL PODEMOS FAZER O SOM DOS INSTRUMENTOS MÚSICAIS COM A BOCA).

- O POEMA;
- A CANÇÃO;
- A PARLENDA;
- A MÚSICA INSTRUMENTAL.

O **poema** é texto verbal formado por **estrofes e versos**. Geralmente apresenta rimas em sua composição e obedece a uma métrica.

A **canção** é uma peça **verbo-musical sincrética**.

A **parlenda** é um **poema falado e rimado**. Obedece a um **ritmo** simples, marcado pela sílaba forte de uma palavra.

A **música instrumental** é uma obra melódica não cantada, pois **não possui palavras**, mas é somente executada por instrumentos musicais, corpo, sucata, voz pronunciando sons (assovio, gritos, onomatopéia etc.)

AGORA, BRINCAREMOS DE COMPOSITORES E TRANSFORMAREMOS O POEMA *BATATINHA QUANDO NASCE* EM UMA PARLENDA E DEPOIS CRIAREMOS UMA MELODIA PARA ELA.

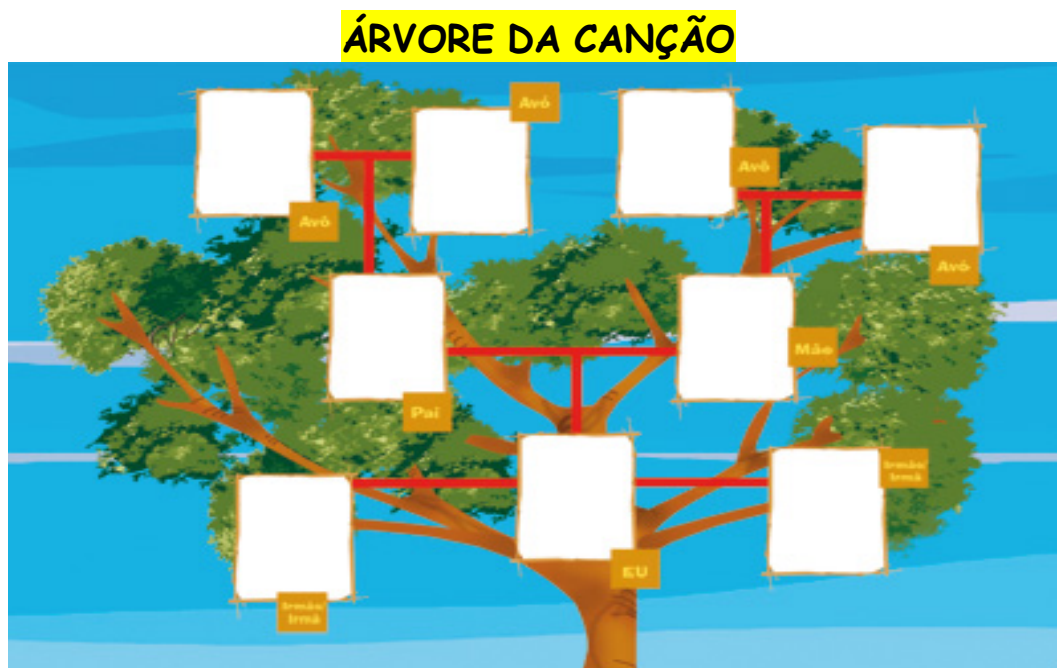
PESQUISA!!!

ESCOLHEREMOS EM CASA UMA MÚSICA INSTRUMENTAL PELA INTERNET E DEPOIS TENTAREMOS CRIAR UMA LETRA QUE SE ENCAIXE NA SUA MELODIA, PARA TRANSFORMÁ-LA EM UMA CANÇÃO. VOCÊ PODE ESCOLHER MÚSICAS CLÁSSICAS COMO DANÚBIO AZUL, PRIMAVERA DE VIVALDI, SERENATA NOTURNA DE MOZART, MINUETO EM SOL MAIOR DE BACH ETC. BOA CRIAÇÃO!

A **canção** é a mãe de vários outros filhos, que possuem semelhanças e diferenças com ela. Cada filho é um **subgrupo** da canção e possui um nome: cantiga de roda, hinos pátrios, *jingle* publicitário, *jingle* político, música gospel, dancing, música romântica, marchas de carnaval etc. Nós ouvimos esses tipos de canções todos os dias, por meio do rádio, MP3, internet, celulares, microsystem etc.

AGORA É COM VOCÊS. OUÇAM OS VÁRIOS ESTILOS DE CANÇÕES, QUE EXISTEM EM NOSSA SOCIEDADE E DEPOIS COLOQUEM SEUS NOMES NOS QUADRADOS DA ÁRVORE ABAIXO.

Figura 8 – Árvore com os subgrupos da canção



Fonte: Imagens de árvores genealógicas (2012).

PARA QUE SERVE CADA TIPOS DE CANÇÃO? POR QUE FORAM COMPOSTAS?

VAMOS CONHECER UM POUCO DA NOSSA LÍNGUA: A LÍNGUA PORTUGUESA!!!

Como vocês sabem o **substantivo** é uma palavra que nomeia as coisas.

Exemplo: canção, violão

O **substantivo concreto** é uma **figura** que nomeia coisas visíveis aos olhos e à imaginação.

Exemplo: piano, fada, nuvem etc.

O **substantivo abstrato** é uma ideia, ou **tema** que nomeia pensamentos, emoções e outras coisas não visíveis.

Exemplo: beleza, inteligência, segurança, paz etc.

FAÇAMOS DUPLAS PARA RESPONDER ÀS ATIVIDADES DE LINGUAGEM ABAIXO.

1) CIRCULEMOS AS FIGURAS DOS ENUNCIADOS ABAIXO.

- A ÁRVORE É GRANDE.
- A MENINA É BONITA.
- A FLOR É CHEIROSA.
- LEVEI MEU IRMÃO AO COLÉGIO.
- MINHA MÃE É CARINHOSA.

2) PINTEMOS OS TEMAS DOS ENUNCIADOS ACIMA.

3) QUAL É A IDEIA ESCONDIDA ATRÁS DAS SEGUINTE EXPRESSÕES?

- UMA ANDORINHA SÓ NÃO FAZ VERÃO.
- QUEM NÃO TEM CÃO CAÇA COM GATO.
- A MULHER ESTAVA UMA FERA.
- O MENINO É UM GATO.
- A MENINA É UMA MALA.
- EU DESCASQUEI UM ABACAXI NO MEU TRABALHO, MAS AGORA ESTÁ TUDO BEM.

4) RETIREMOS AS FIGURAS E AS IDEIAS DA CANÇÃO CIRANDA CIRANDINHA.

Os **pronome pessoais do caso reto** são: **eu, tu, ele, nós, vós, eles**. Sua função é substituir os substantivos. Exemplo: **Maria** canta bem! **Ela** ganhará o prêmio de melhor intérprete no festival.

As vezes o pronome esconde-se atrás do verbo. Quando ele encontra-se desse modo chama-se **elipse**, não eclipse. Exemplo: Vi, vim e venci (elipse), ou Eu vi, eu vim eu venci.

LEIAM O TEXTO ABAIXO E DEPOIS, AINDA EM DUPLA, REESCREVAM-NO E PROCUREM SUBSTITUIR OS NOMES PRÓPRIOS PELOS PRONOMES PESSOAIS DO CASO RETO, PARA NÃO REPETIR O NOME PRÓPRIO A TODO INSTANTE.

MARIA TEM UM LINDO COCHORRINHO CHAMADO BOB. BOB GOSTA DE CORRER, PULAR E LATIR. BOB TEM PELOS BRANCOS E PRETOS. MARIA LEVA SEMPRE BOB PARA A TOSA, POIS SE NÃO NINGUÉM CONSEGUE DESEMBARAÇAR O PELO DE BOB.

LEIAMOS OUTRO TEXTO PARA VERMOS ONDE ESTÃO ESCONDIDOS OS PRONOMES PESSOAIS DO CASO RETO, OS QUAIS ESTÃO EM FORMATO DE ELIPSE. LEMBRE-SE QUE ESTÃO PERTO DOS VERBOS, OK?

FOMOS TODOS PASSEAR NAS ÚLTIMAS FÉRIAS. MINHA AVÓ FOI QUEM MAIS SE DIVERTIU, POIS GANHOU O PRÊMIO DE AVÓ MAIS BONITA DA PRAIA. GOSTAMOS DEVÊ-LA FELIZ E COMPRAMOS UM PRESENTE PARA HOMENAGEÁ-LA.

VAMOS CONHECER UM POUCO DAS CARACTERÍSTICAS MELÓDICAS PASSIONAIS E TEMÁTICAS DAS CANÇÕES?

As **canções passionais** são lentas. Nessas canções predominam trechos melódicos também denominados de passionais. Nos trechos passionais as **vogais são longas**, porque os sons das notas duram mais tempo, demoram mais para deixar de serem ouvidos. Exemplo: Queridaaaaaaaa, amadooooo etc. As **notas musicais** aparecem **separadas um das outras na pauta**, raramente ficam na mesma linha ou mesmo espaço. **Cada uma fica numa linha ou espaço diferente**. Geralmente descrevem um estado mais introspectivo, melancólico ou amoroso de um ser.

Figura 9 – Imagem de um coração



Fonte: Desenho de coração (2012).

DEITEM NO CHÃO, FECEM OS OLHOS E DEPOIS OUÇAM A INTERPRETAÇÃO DA CANÇÃO *SOZINHO* (PENINHA), NA VOZ DE CAETANO VELOSO. EM SEGUIDA, CANTAREMOS ESSA CANÇÃO E DEPOIS RESPONDEREMOS AS QUESTÕES ABAIXO:

Figura 10 – Caetano Veloso



Fonte: Fotos de Caetano Veloso (2012).

- CANTEM A PARTE EM QUE VOCÊ PERCEBERAM QUE O CANTOR APROVEITOU AS VOGAIS.
- ESSA É UMA CANÇÃO LENTA PARA PENSAR E SONHAR OU É UMA CANÇÃO DANÇANTE, PARA FAZER GINÁSTICA, POR EXEMPLO. TENTE ACELERAR A SUA VELOCIDADE E VEJA SE FICA BOA A NOVA VERSÃO QUE VOCÊ CRIOU.
- QUAL É O ASSUNTO DA CANÇÃO.
- O CANTOR ESTÁ PRÓXIMO, OU DISTANTE DE SUA AMADA?
- O QUE A PESSOA QUE CANTA QUER CONSEGUIR?
- VEJAMOS A PARTITURA E VERIFIQUEMOS EM QUAIS ESPAÇOS E LINHAS APARECEM AS NOTAS MUSICAIS. A MAIORIA DAS NOTAS PREDOMINA NAS MESMAS LINHAS E ESPAÇOS ?
- FAÇA UM DESENHO EXPRESSANDO AS EMOÇÕES DESSA CANÇÃO. DEPOIS FAREMOS UMA EXPOSIÇÃO COM ELES.
- AGORA OUÇA ESSA MESMA CANÇÃO INTERPRETADA POR SANDRA DE SÁ E DIGAM QUAL É MAIS ROMÂNTICA OU PASSIONAL. POR QUÊ?

Figura 11 – Sandra de Sá



Fonte: Fotos de Sandra de Sá (2012).

As canções predominantemente **temáticas** são mais **rápidas**. Elas são constituídas essencialmente por trechos melódicos também chamados de temáticos. Suas notas musicais possuem **tempo de duração curto e destacam a pronúncia das consoantes**. Muitas notas ocupam a **mesma altura**, ou seja, aparecem na mesma linha ou mesmo espaço da pauta. São canções que favorecem o **movimento corporal**, a unidade, contagiam e despertam a **alegria** em quem escuta.

Figura 12 – Imagem de pessoas dançando



Fonte: Imagem de pessoas dançando (2012).

AGORA, BRINCAREMOS DE *PASSA ANEL*, QUEM CONHECE ESSA BRINCADEIRA?

DEPOIS DE BRINCARMOS VAMOS CONHECER A LETRA E A MELODIA DA CANTIGA DE RODA QUE ACOMPANHA ESSA BRINCADEIRA.

ESCUTAREMOS DUAS VEZES *O ANEL*, DEPOIS LEREMOS A LETRA E CANTAREMOS A CANÇÃO ENTOANDO O MONOSSÍLABO LÁ, LÁ, LÁ. AO FINAL, CANTAREMOS AS PALAVRAS COM A MELODIA TODOS JUNTOS.

VAMOS LÁ?

Figura 13 – Imagem de um anel



Fonte: Imagens de anéis (2012).

PARTITURA 7 – O ANEL

O anel

Heitor Villa Lobos

F C7

E le vai e le vem por a

qui já pas sou e le vai vai vai e le

vem vem vem por a qui qui qui já pas so ou

Fonte: HELLER TIRLEI, 1994.

A PARTIR DESSE MOMENTO NÓS VAMOS PARAR E PENSAR NOS SENTIDOS ESCRITOS E SONOROS DA CANÇÃO *O ANEL*. VAMOS LÁ?

O ANEL FOI COMPOSTA POR HEITOR VILLA LOBOS, UM DOS MAIORES COMPOSITORES DA MÚSICA BRASILEIRA. PODE SER CLASSIFICADA COMO SENDO UMA CANTIGA DE RODA, JÁ QUE FOI PRODUZIDA COM O OBJETIVO DE INTEGRAR AS CRIANÇAS POR MEIO DE BRINCADEIRAS CANTADAS.

A PALAVRA ANEL É UM SUBSTANTIVO CONCRETO, TAMBÉM DENOMINADO DE FIGURA, POIS PODEMOS VÊ-LO. O AUTOR INTITULA A CANÇÃO COM ESSA FIGURA; NO RESTANTE DA CANÇÃO É UTILIZADO O PRONOME PESSOAL DO CASO RETO ELE, SE REFERINDO AO ANEL. MELÓDICAMENTE, NÃO PODEMOS SUBSTITUIR O PRONOME *ELE* PELO SUBSTANTIVO ANEL, PORQUE A MELODIA FICARÁ DESENCAIXADA DA PALAVRA. O PRONOME PESSOAL ELE MOSTRA QUE O CANTOR ESTÁ DISTANTE DO ANEL DESEJADO. SE O OBJETO FOSSE DELE, TALVEZ O CANTOR TRATASSE O ANEL POR VOCÊ. ISSO PODE SER INFERIDO PELO IMENSO FACÍNIO QUE O OBJETO EXERCE SOBRE O CANTOR, QUE PARECE CONSIDERÁ-LO UMA SER PRÓXIMO. ALGUMAS PESSOAS SENTEM CARINHO POR OBJETOS E TORNAM-SE ÍNTIMOS E ATÉ AMIGO DESSES. O QUE VOCÊ PENSA SOBRE TAL ATITUDE? VOCÊ GOSTA TANTO ASSIM DE ALGUMA COISA?

ESSE É O OBJETO MAIS VALORIZADO NA BRINCADEIRA DO *PASSA ANEL*; NÃO PELO SEU VALOR MATERIAL, MAS PELO QUE REPRESENTA: QUEM CONSEGUE FICAR COM O OBJETO TEM UMA PARTICIPAÇÃO ESPECIAL NA BRINCADEIRA: FOI ESCOLHIDO PARA TOMAR CONTA DO OBJETO ALMEJADO PELOS PARTICIPANTES DA RODA. ESSE SUJEITO É VISTO E ADMIRADO, CASO CONSIGA ESCONDER O ANEL.

SE A PESSOA INDICADA PARA DESCOBRIR O ANEL NÃO CONSEGUIR ACHÁ-LO, O SUJEITO QUE ESTÁ EM POSSE DO OBJETO SERÁ O PRÓXIMO A LIDERAR A BRINCADEIRA, REPASSANDO O ANEL AOS OUTROS PARTICIPANTES E ESCOLHENDO A PRÓXIMA PESSOA A POSSUÍ-LO. POR TUDO ISSO É QUE A VOZ QUE CANTA DESEJA UNIR-SE AO ANEL, QUE LHE DARÁ PODER NA BRINCADEIRA.

A CANÇÃO MOSTRA QUE O SUJEITO QUE CANTA NÃO CONSEGUE

TOMAR POSSE DO ANEL E PARECE FICAR TRISTE E SOZINHO.

DESSE MODO, A LETRA DESCREVE O IR E O VIR DO ANEL, QUE ORA ESTÁ PRÓXIMO DO SUJEITO, ESPERANÇOSO EM CONQUISTÁ-LO E ORA ESTÁ DISTANTE DO SUJEITO, QUE SE TORNA FRUSTRADO, POR NÃO TOMÁ-LO PARA SI.

ESSA É UMA CANÇÃO OBJETIVA, NÃO FALA DOS SENTIMENTOS DO SUJEITO, MAS Foca O ANEL, ALGO EXTERNO AO NARRADOR, POR ISSO A PREDOMINÂNCIA DO PRONOME ELE.

APESAR DISSO A CANÇÃO VEICULA O SENTIMENTO DE TRISTEZA, ESPERANÇA E DECEPÇÃO POR MEIO DA MELODIA, QUE AUXILIA OS SENTIDOS VERBAIS. O SOM É PASSIONAL, TRANSMITIDO EM UMA VELOCIDADE LENTA. ESSE ANDAMENTO FOI ESCOLHIDO PROPOSITAMENTE PARA ACOMPANHAR O RITMO DA BRINCADEIRA. CASO A MELODIA FOSSE RÁPIDA NÃO PODERIA SER ACOMPANHADA FISICAMENTE PELAS CRIANÇAS, ENQUANTO BRINCAM.

NOS MOMENTOS QUE O ANEL ESTÁ PRÓXIMO AO SUJEITO NARRADOR, O TEMPO DAS NOTAS É CURTO E ISSO DEIXA ELAS MAIS ACELERADAS. AS NOTAS TAMBÉM APARECEM QUASE TODAS NA MESMA ALTURA, TAL SONORIDADE É MAIS ALEGRE E RESSALTA A ESPECTATIVA OU ESPERANÇA DO SUJEITO EM POSSUIR O ANEL.

OS MOMENTOS DE AFASTAMENTO, ENTRE O SUJEITO E O ANEL, MOSTRADOS PELA LETRA, SÃO REFORÇADOS PELOS SONS EM TEMPOS DURADOUROS, ACOMPANHANDO E ALONGANDO AS VOGAIS. AS NOTAS TAMBÉM APARECEM EM LINHAS E ESPAÇOS DIFERENTES NA PAUTA E O SOM TEM UM ASPECTO MAIS INTROSPECTIVO E MELANCÓLICO, VISTO QUE O SUJEITO SENTE-SE FRUSTRADO POR NÃO CONSEGUIR ADQUIRIR O ANEL.

A SONORIDADE DA PRIMEIRA PARTE DA CANÇÃO TAMBÉM É MUITO SIGNIFICATIVA, JÁ QUE A MELODIA DESSA FASE INICIAL É CONCLUÍDA PELA NOTA DÓ DOMINANTE, QUE INDICA UMA SUSPENSÃO SONORA E VERBAL. A SONORIDADE DA SÍLABA FINAL DA PALAVRA PAS-SOU (5º PARÁGRAFO), TEM UM SOM SUSPENSIVO, QUE PEDE UMA RESOLUÇÃO NA TÔNICA (NOTA FÁ TÔNICA). É COMO SE O SUJEITO AINDA MANTIVESSE AS ESPERANÇA DE CONSEGUIR FICAR COM O ANEL E ISSO É MOSTRADO PELA SONORIDADE SUSPENSA E TRANSFORMADORA DO 5º GRAU MELÓDICO, MARCADO PELA NOTA DÓ.

AO FINAL, CONFIRMA-SE SONORAMENTE QUE O SUJEITO PERMANECEU SEM O ANEL (LONGE DE SEU OBJETO DE VALOR), POIS O SOM RETORNA AO SEU ESTADO INICIAL (FÁ TÔNICO) E DENOTA UMA RETORNO AO ESTADO INICIAL DO SUJEITO, SE COMPARARMOS O SOM COM A LETRA.

EM TERMOS CONTEXTUAIS A CANÇÃO NOS ENSINA QUE, DURANTE AS NOSSAS VIDAS NEM TUDO QUE QUEREMOS, CONSEGUIREMOS. AS VEZES OS OBJETOS, PESSOAS, CARGOS ETC. ALMEJADOS POR NÓS ESTÃO MUITO PERTO DE SEREM CONQUISTADOS, MAS ALGUM EMPECILHO PODE OCORRER PARA NOS AFASTAR TEMPORÁRIA OU DEFINITIVAMENTE DELES. COMO LIDAMOS COM TAIS FRUSTRAÇÕES?

PESQUISEM EM CASA, SOBRE A VIDA E A OBRA DO COMPOSITOR DE *O ANEL*, HEITOR VILLA LOBOS, E DESCUBRAM QUÃO LINDAS E PRECIOSAS SÃO AS SUAS OBRAS MUSICAIS.

Figura 14 – Villa Lobos



Fonte: Fotos de Heitor Villa Lobos (2012).

VAMOS CONHECER MAIS UMA CANTIGA DE RODA? O NOME DELA É SERENÔ. VAMOS ESCUTAR DEPOIS CANTAR TODOS JUNTOS?

PARTITURA 8 – SERENÔ

17. *Sereno* arr.: Karl Marx

Sere - no que cai, que cai, sere - no dei - xai ca - in, sere - no da madru - ga - da não deixou meu bem dormir. *Fim* 1. Minha vida, ai, ai, ai, é um barquinho, ai, ai, ai, nave - gando, sem leme, sem luz, quem me dera, ai, ai, ai, que eu tivesse, ai, ai, ai, o farol de teus olhos azuis. *D.C. ao fim* 2. Vivo triste, ai, ai, ai, soluçando, ai, ai, ai, lembrando o amor que perdi e o sereno ai, ai, ai, é o pranto ai, ai, ai, dos meus olhos que choram por ti. *D.C. ao fim*

FONTE: HELLE TIRLEI, 1994.

FAÇAM GRUPOS DE TRÊS ALUNOS E DISCUTAM OS SENTIDOS DA CANTIGA DE RODA *SERENO*.

- 1) QUE TIPO DE CANÇÃO É ESSA? QUAL É A SUA FUNÇÃO NA SOCIEDADE?
- 2) O QUE REPRESENTA AS FIGURAS SERENO, BARQUINHO NAVEGANDO SEM LEME SEM LUZ E FAROL?
- 3) RETIRE OS TEMAS (SUBSTANTIVOS ABSTRATOS) DO TEXTO.
- 4) QUAL É O PRONOME PESSOAL DO CASO RETO QUE SE ESCONDE ATRÁS DO VERBO VIVO? TEM COMO DEIXARMOS ESSE PRONOME ESCRITO SEM DEFORMAR A UNIÃO DA LETRA COM A MELODIA?
- 5) QUAL É O NOME DA PESSOA QUE CANTA?
- 6) COM QUEM ELA CONVERSA? SEU OUVINTE RESPONDE? POR QUÊ?
- 7) O QUE A PESSOA QUE CANTA QUER?
- 8) SEGUNDO O TEXTO, O QUE ELA FAZ PARA CONSEGUIU O QUE ELA QUER?
- 9) O TEXTO FOCA SUA DESCRIÇÃO EM UM OBJETO, COMO NA CANÇÃO DO ANEL, OU ELA FOCA OS SENTIMENTOS DE ALGUÉM?
- 10) QUAL CANÇÃO É MAIS PASSIONAL (TRANSMITE MAIS EMOÇÃO) EM SUA LETRA, O ANEL OU *SERENÔ*?
- 11) O CANTOR CONSEGUIE O QUE QUER, SEGUNDO O TEXTO? POR QUÊ? CONFIRME PELO TEXTO A SUA RESPOSTA.
- 12) O TEMPO DAS NOTAS MUSICAIS ENFATIZA O SENTIDO DA LETRA: DE IDEIA DE APROXIMAÇÃO E NA DESCRIÇÃO DO DISTANCIAMENTO ENTRE O NARRADOR E SEU OUVINTE. COMO ISSO ACONTECE?

13) COMO A DISTRIBUIÇÃO DAS NOTAS NA PAUTA TAMBÉM MODIFICA-SE NOS DOIS MOMENTOS, NA APROXIMAÇÃO IMAGINADA PELO CANTOR E NA DESCRIÇÃO DO DISTANCIAMENTO ENTRE O NARRADOR E O OUVINTE?

14) A VELOCIDADE DA CANÇÃO É LENTA OU RÁPIDA? PORTANTO ELA É MAIS TRISTE E INTROSPECTIVA OU MAIS ANIMADA E DANÇANTE?

15) POR QUE O COMPOSITOR USOU ESSA VELOCIDADE NA CANÇÃO? EXPLIQUE O SENTIDO DESSA ESCOLHA.

16) QUAL É A IDEIA OU TEMA PRINCIPAL DESSA CANÇÃO, E SUA IDEIA CONTRÁRIA?

- BELEZA X FEIURA
- NATUREZA X CULTURA
- VIDA X MORTE
- PAZ X GUERRA
- PRESENÇA X AUSÊNCIA

17) O CANÇÃO QUER TRAZER O OUVINTE DE VOLTA POR MEIO DA AMEAÇA, DO ELOGIO, DA PIEDADE OU DA PROVOCÇÃO? COMPROVE SUA RESPOSTA PELO TEXTO.

O QUE VOCÊ APRENDEU NESTA UNIDADE

A NOTAÇÃO MUSICAL BÁSICA: PAUTA E NOTAS

A DEFINIÇÃO DE CANÇÃO

A DIFERENÇA ENTRE UMA CANÇÃO, UM POEMA, UMA PARLENDA E UMA MÚSICA INSTRUMENTAL

OS SUBGRUPOS DAS CANÇÕES

A CANTIGA DE RODA

A MELODIA PASSIONAL

INTRODUÇÃO À MELODIA TEMÁTICA

O PRONOME PESSOAL DO CASO RETO

AS FIGURAS E OS TEMAS: SUBSTANTIVOS CONCRETOS E ABSTRATOS

A PROJEÇÃO DISCURSIVA DOS PRONOMES NA CANÇÃO

Fonte: Keity C. S. Bruning (2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizou-se, ao longo deste estudo, uma reflexão sobre a conceitualização e a aplicação do multiletramento, realizado por meio da didatização da canção. Isso implica novas responsabilidades, como a apropriação do conhecimento teórico específico e o desenvolvimento de novas habilidades didáticas por parte do professor de Língua Portuguesa bem como das demais instâncias educacionais ligadas, direta ou indiretamente, com essa área de ensino (autores de LDs, pesquisadores, professores formadores, professores em formação, professores regentes e legisladores que regulamentam o ensino de LP).

As pesquisas apresentadas mostram que este é um assunto amplo, sério e polêmico. Por um lado, os discursos governamentais naturalizam e banalizam o tema, promovendo um entendimento equivocado do multiletramento escolar, o que motiva a espontaneidade e a superficialidade no ensino dos textos multimodais, como a canção. Por outro lado, existem setores educacionais que parecem ser indiferentes à necessidade de inovar o ensino de LP por meio do multiletramento, que contempla a leitura e a produção de sentido de textos híbridos, formados por várias linguagens e utilizados em situações reais de interação social.

Diante desse embate pedagógico é preciso ter cautela, pois se corre o risco de supervalorizar o multiletramento, dando maior ênfase, durante o estudo de um texto sincrético, às linguagens não-verbais do que à expressão verbal. O plano linguístico, de modo algum, poderá ser preterido ou excluído de uma análise textual; é o código de nossa especialidade e o foco de nossa mediação docente.

Por tudo isso é que se defende a promoção e a propagação de discussões que envolvam o multiletramento e, mais especificamente, a didatização da canção. Em outros termos, parece que todos nós estamos diante de um novo impasse profissional: nosso objeto de trabalho, como professores de Língua Portuguesa, é ainda, somente a linguagem verbal, ou são também as múltiplas linguagens que integram os textos sincréticos?

Se a resposta for as múltiplas linguagens, é preciso então pensar, com certa urgência, na democratização dos saberes científicos direcionados à produção de sentido em textos formados por vários códigos, além do verbal, junto à formação inicial e continuada de professores de LP.

Após o estudo diagnóstico do processo de formação continuada, experiência realizada na segunda parte do trabalho, conclui-se que, apesar da canção ser um texto atraente e contagiante, sua descrição analítica e sua transposição didática é bastante melindrosa.

Todavia, constatou-se que é possível desenvolver a didatização da canção, proporcionando atividades mediadas por ferramentas didáticas planejadas e elaboradas para a formação de professores. Tais recursos poderão ser adaptados para o contexto do ensino médio. A teoria semiótica e a semiótica da canção podem oferecer o suporte epistemológico para essas ações docentes.

Vale salientar que tal trabalho somente será satisfatório se for desenvolvido por meio da pesquisa-ação, para que se descubram novas maneiras de desvendar os sentidos textuais, além de novas formas de mediar a canção pelo processo prática-teoria-prática pedagógica.

Portanto, conclui-se que, para fazer a didatização efetiva da canção, seja necessário, primeira e primordialmente, estimular e encaminhar os professores em formação a uma contínua pesquisa-ação, para que eles se tornem não só reprodutores e aplicadores de conceitos e métodos, mas pesquisadores, analistas, críticos e criadores de novas formas de aprender e ensinar as múltiplas linguagens. Desse modo, eles farão uso, no seu dia-a-dia, da dialética do conhecimento para se transformarem e viabilizarem a transformação dos alunos que os acompanham durante sua vida escolar e acadêmica.

Mais especificamente, acredita-se que o multiletramento realizado por meio da canção é uma proposta didática discursiva e funcional; pode integrar a leitura dos sentidos, a produção textual, a análise linguística e melódica a uma situação real de interação, ou seja, promover uma ação pedagógica contextualizada, interdisciplinar e significativa. A abordagem pode levar o ensino-aprendizagem de LP a um caminho mais promissor, em relação à formação dos educandos, enquanto usuários efetivos dos vários planos de expressão.

Pode-se afirmar que muitos desafios iniciais foram superados, ou melhor, evidenciados no decorrer da pesquisa. Outras dificuldades, em relação à didatização da canção foram descobertas e mostradas ao longo de todo o processo investigado. Desse modo, o presente estudo pode contribuir para o esclarecimento e o desenvolvimento de uma pedagogia da canção.

Em resumo, a investigação dos sentidos da canção e a processo da formação continuada, em que se buscou promover a transposição didática das teorias semiótica e semiótica da canção aos professores de LP, trouxeram as seguintes respostas: 1) o trabalho de multiletramento por meio da canção é bastante amplo e árduo, mas pode ser trilhado mesmo por professores sem formação musical. A pesquisa revelou que a teoria musical é dispensável para se realizar análises do sentidos verbo-melódicos das canções, pois a semiótica e a semiótica da canção são suficientes para abordar as especificidades desse texto sincrético; 2) a

musicalidade do professor pode ser aguçada no processo de formação, tal competência o ajuda a “ouvir/sentir” e a compreender os conceitos da semiótica da canção – teoria lógico-sensitiva – além de auxiliá-lo nas leituras das canções; 3) a didatização da canção também articula o uso das sensibilidades corporais, rítmicas e auditivas, de caráter intuitivo somático, quanto as faculdades cognitivas (conhecimento científico elaborado e sistematizado); 4) uma mediação efetiva da canção nas aulas de Língua Portuguesa exige, além da utilização de novos aportes teóricos, a criação e a testagem de novas competências e novos modos de aprender e ensinar por meio de pesquisas etnográficas colaborativas e de pesquisa-ação. Tais iniciativas podem criar e aprimorar as estratégias e atividades que viabilizem a apropriação e aplicação dos conceitos da semiótica da canção por parte dos alunos; 5) a canção é um texto altamente contagiante, pelo seu caráter lúdico e passional, além de ser muito utilizado e apreciado pelo ser humano. Essas características motivam tanto a sua leitura quanto a sua produção crítica e criativa por parte dos alunos, facilitando a sua didatização; 6) a semiótica da canção pode contribuir para o ensino da produção da canção, entretanto, não se sabe se são necessários outros suportes teóricos para ajudar tal prática docente (ensino da composição cancionista).

Enfim, a elaboração de uma pedagogia da canção precisa concebê-la como um objeto multifacetado, multimodal e plural: objeto de estudo, objeto de ensino, meio pedagógico etc. Deve também respeitar a sua natureza estética verbo-melódica; veicula sentidos de forma intersemiótica, os quais só podem ser desvelados por meio de um olhar racional-sensitivo. A apreensão e a produção dos significados sensíveis-inteligíveis são objeto de estudo de várias teorias, elaboradas a partir do desdobramento da semiótica greimasiana - semiótica da enunciação, sociosemiótica, semiótica visual, semiótica da canção etc. Essas correntes podem propiciar o desenvolvimento e o aprimoramento de uma *pedagogia inteligível-sensível*, que contemple a mediação da canção e de outros textos sincréticos e midiáticos e promova, conseqüentemente, o multiletramento da sociedade.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Joaquim. **A poesia da canção**. São Paulo: Scipione, 1993.
- ALVES, Ataulfo; MARTINS, Felisberto. **O negócio é casar**. Rio de Janeiro: Gravadora Odeon, 1941.
- ANDRÉ, Marli Eliza. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 1995.
- ANNENBERG/CPB. Multimedia Collection. **Exploring the world of music**. Washington: Educational Pacific Center, Pacific Street Films, 1999. v. 6-9.
- ARCO-VERDE, Yvelise. **Inscrições para o Viva a Escola vão até o dia 20 de outubro**. 2008. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=622>>. Acesso em: 16 ago. 2011.
- BARROS, Diana Luz Pessoa. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. São Paulo: Humanitas/USP, 2001.
- _____. Estudos do discurso. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à linguística II**. São Paulo: Contexto, 2003a. p.187-219.
- _____. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 2003b.
- BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação ou comunicação educacional? Campo novo de teoria e de prática. In: _____ (Org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, 2002.
- BELVIDAS, Waldir. **A semiótica de Peirce e a semiótica de Greimas**. São Paulo: Cadernos: PUC, 1987.
- BELVIDAS, Waldir. **Semióticas sincréticas** (o cinema). Posições. 2006. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/public/bevidas_semioticassincreticas.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2011.
- BERTRAND, Denis. **Caminhos da semiótica literária**. São Paulo: EDUSC, 2003.
- BORGATTO, Ana Maria Triconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Tudo é linguagem**. São Paulo: Ática, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional lei 9394/96**. Curitiba: Popular, 1996.
- BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006. v. 1
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/música**. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 9.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Programa nacional do livro didático**. Brasília: MEC/SEF, 2004.

BRASIL. **Relatório SAEB: língua portuguesa**. Brasília: MEC/INEP, 2001.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 2003.

BRUNO E MARRONE. **Dormi na praça**. Compositora: Fatima Leão. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/bruno-e-marrone/44670/>>. Acesso em: 29 maio 2010.

CHEDIAK, Almir. **Harmonia & improvisação**. Cascadura: Lumiar, 1986.

COELHO, Márcio. Já sei namorar: tribalismo e semiótica. In: LOPES, Carlos; HERNANDES, Nilton (Org.). **Semiótica: (objetos e práticas)**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 11-26.

COQUET, Jean-Claude. **La quête Du sens: le langage em question**. Paris: PUF, 1997.

COSTA, Nelson Barros. **A produção do discurso lítero-musical brasileiro**. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: PAIVA, D; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 107-121.

CURIA, Wilson. **Harmonia moderna e improvisação**. São Paulo: Fermata do Brasil, 1990.

D'ÁVILA, Nícia. "Renart e Chanteclerc": visão semiótica baseada na teoria de Algirdas Julien Greimas. **Leopoldianum: Revista de Estudos e Comunicações**, Santos, v. 16, n. 47, p. 23-42, 1990.

DIAFÉRIA, Celina; PINTO, Mayra. **Construindo Consciências – Português**. São Paulo: Scipione, 2007.

DIETRICH, Peter. **Araçá azul: uma análise semiótica**. 2003. Dissertação (Mestrado Semiótica e Linguística Geral) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, São Paulo.

EL BANDO. **História de um mamute**. Autor imagens: Rick. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/el-bando/129781/>>. Acesso em: 26 maio 2010.

FÁVERO, Leonor; KOCH, Ingedore. **Linguística textual: introdução**. São Paulo: Cortez, 2000.

FECHINE, Yvana; VALE NETO, João Pereira. **Regimes de interação em práticas comunicativas: experiência de intervenção em um espaço popular em Recife (PE)**. Disponível em: <http://compos.com.puc-rio.br/media/gt4_yvana_fechine_joao_netto.pdf>. Acesso em: 10 outubro 2011.

FERREIRA, Givan; CORDEIRO, Isabel; KASTER, Maria Aparecida; MARQUES, Mary. **Trabalhando com a linguagem**. São Paulo: Quinteto Editorial, 2004.

FIORIN, José Luiz. A noção de texto na semiótica. **Organon**, Porto Alegre, v. 9, n. 23, p. 163-173, 1995.

_____. **As astúcias da enunciação**. São Paulo: Ática, 1996.

_____. **Elementos da análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Para entender o texto**. Leitura e redação. São Paulo: Ática, 2003.

FREGONEZI, José Antonio. **Mídia exercícios de leitura**. Londrina: Edições Humanidades, 2003.

_____. **A pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GADA, Ana Lúcia. A letra de música no livro didático de língua portuguesa. **Máthesis**, Jandaia do Sul, v. 5, n. 1, p. 43-64, 2004.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da terra: ideias centrais para um debate. In: **Fórum internacional sobre a ecopedagogia**. Portugal: Universidade do Porto, 2000.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GOULART, Silvana. **Sob a verdade oficial: ideologia, propaganda e censura no Estado Novo**. São Paulo: Marco Zero, 1990.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Ensaio de semiótica poética**. São Paulo: Cultrix, 1972.

_____. **Du sens II**. Essais sémiotiques. Paris: Éditions du seuil, 1983.

_____. Os atuantes, os atores e as figuras. In: CHKLOVSKI, Viktor (Org.). **Semiótica narrativa e textual**. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1977. p. 179-195.

_____. **Semântica estrutural**. São Paulo: Cultrix/ EDUSP, 1973.

GREIMAS, Algirdas Julien; FONTANILLE, Jacques. **Semiótica das paixões**. São Paulo: Ática, 1993.

GREIMAS, Algirdas; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Cultrix, 1979.

HÉNAULT, Anne. **História concisa da semiótica**. São Paulo: Parábola, 2006.

KELLNER, Douglas. Uma questão de terminologia. In: _____. **A cultura da mídia: estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Bauru: EDUSC, 2001. p. 50-54.

KLEIMAN, Ângela. O estatuto disciplinar da linguística aplicada: o traçado do percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTE, Marilda de Couto (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

_____. O que é letramento. In: KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LANDOWSKI, Eric. Fronteiras do corpo. fazer signo, fazer sentido. **Revista de comunicação e linguagens**. O campo das semióticas. Relógio D'água, n. 29, maio, 2001, p. 271-286.

LARA, Gláucia Muniz Proença. Lendo textos verbais e não verbais: uma abordagem semiótica. **CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada**, Araraquara, v. 5, n. 2. p. 1-13, dez. 2007.

LIMOLI, Loredana; GIACHINI NETO, Emilio. Figuralidade e semi-simbolismo na abertura da telenovela *Belíssima*. In: DINIZ, Maria Lúcia; PORTELA, Jean Cristtus (Org.). **Semiótica e mídia**. Bauru: Unesp/FAAC, 2008. p. 169-181.

_____. Semiolinguística e leitura do texto literário. **Boletim do CCH**, Londrina, n. 41, p. 151-166, jul./dez. 2001.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MAGALHÃES, Thereza Cochar; CEREJA, William Roberto. **Português linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. São Paulo: Pontes, 1993.

MANCINI, Renata. Relampiano. In: LOPES, Carlos; HERNANDES, Nilton (Org.). **Semiótica: (objetos e práticas)**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 27-41.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**. Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2003.

MATHEWS, David. **Existe público para a escola pública?** Londrina: EDUEL, 1999.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/ aprendizado de línguas no Brasil. In: MOITA LOPES (Org.). **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

MONTEIRO, Ricardo. As muitas vozes da canção: uma análise de *Yesterday*. In: LOPES, Carlos; HERNANDES, Nilton (Org.). **Semiótica: (objetos e práticas)**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 43-59.

MORAES, Vinícius. **Chega de saudade**. Partituras. Disponível em: <<http://www.cifraclub.com.br/vinicius-de-moraes/chega-de-saudade/partituras/>>. Acesso em: 26 maio 2010.

OLIVEIRA, Ana Cláudia; LANDOWSKI, Eric. **Do inteligível ao sensível: em torno da obra de Algirdas Julien Greimas**. São Paulo: Educ, 1995.

OLIVEIRA, Marta Koll. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

ORTIZ, Renato. Uma cultura internacional-popular. In: _____. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1998. Cap. 4, p. 105-145.

PARANÁ. Secretaria de Educação do Estado. **Diretrizes curriculares de Língua para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio**. Curitiba: Secretaria de Educação do Estado, 2008.

_____. **Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná**. Curitiba, Secretaria de Educação do Estado, 1990.

_____. **Orientações curriculares: língua portuguesa e literatura**. Curitiba: Secretária de Educação do Estado, 2006. Semana Pedagógica

PIETROFORTE, Antonio. **Semiótica visual**. São Paulo: Contexto, 2004.

PLATÃO, Francisco; FIORIN, José Luiz. **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1997.

PORTINARI, João Candido. **Criança morta**. Disponível em: <www.proa.org/.../pasadas/portinari/.../id_portinari_crianca_morta.ht>. Acesso em: 02 de set. 2009.

PRIOLLI, Maria Luísa. **Princípios básicos da música para a juventude**. Rio de Janeiro: Casa Oliveira de Músicas, 1994.

PROJETO, **Araribá - Português**. São Paulo : Moderna, 2006.

REIS, Clóvis. Formato da publicidade em rádio. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 24., Campo Grande, 2001. **Anais...** Campo Grande: INTERCOM, 2001. CD-ROM.

ROJO, Roxane. **Letramento múltiplo, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane; MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguagens Códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília, 2004, p. 14-59.

RONNIE VON. **A praça**. Compositor: Carlos Imperial. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/ronnie-von/48706/>>. Acesso em: 26 maio 2010.

SANTOS, Antônio Roberto. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: D P & A, 2000.

SALGADO, Sebastião. **Terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SARAIVA, José Américo Bezerra. Como analisar a canção popular. In: COSTA, Nelson (Org.). **Práticas discursivas da cultura: exercícios analíticos**. Campinas: Pontes, 2005, p. 153-169.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

SCHILARO, Nereide. **Educação musical para 1º a 4º série**. São Paulo: Ática, 1989.

SILVA, Ignácio Assis. Para uma leitura semio-linguística de “Fábula de um Arquiteto” de João Cabral. **Revista Alfa**, Araraquara, n.26, p. 85-94, 1982.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, jan./fev./mar./abr. 2004.

TATIT, Luiz. Da tensividade musical à tensividade entoativa. **Revista Anpoll**, São Paulo, n. 6/7, p. 149-173, jan./dez. 1999.

_____. **Musicando a semiótica**. São Paulo: Annablume, 1998. Ensaios

_____. **O cancionista**: composição de canções no Brasil. São Paulo: Edusp, 2002.

TIRLER, Helle. **Vamos tocar flauta doce**. São Leopoldo: Sinodal, 1994.

TORRES, Maria Cecília. O que é fundamental no ensino da música? In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, 1998, Sarandi. **Anais...** Sarandi: ..., 1998. p. 1-6.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Resolução CEPE/CA n° 0274/2009**.

Londrina: UEL, 2009. Disponível em:

<http://www.uel.br/prograd/pp/documentos/2010/resolucao_274_09.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Pró-Reitoria de Ensino. **Graduação**

Letras. Disponível em: <<http://www.pen.uem.br/html/pen/graduacao/cursos/let.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes Unidade Universitária de Guarapuava. **Currículo Pleno**. Disponível em: <<http://www.unicentro.br/proen/grades/LETRAS.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. Cornélio Procópio. **Curso de Letras**. Disponível em: <<http://www.faficp.br/>>. Acesso em: 2 jun. 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. **Disciplinas e carga horária**. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/prg/>>. Acesso em: 2 jun. 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Curso de licenciatura em letras**

português/espanhol e respectivas literaturas. Disponível em:

<<http://www.uepg.br/Catalogo/setor5/letras.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2010.

VELOSO, Caetano. **Você é linda**. Partituras. Disponível em:

<<http://www.cifraclub.com.br/caetano-veloso/voce-linda/partituras>>. Acesso em: 26 maio 2010.

VYGOTSKY, Liev. **Psicologia Pedagógica** – edição comentada. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WISNIK, José Miguel. Algumas questões de música e política no Brasil. In: BOSI, Alfredo

(Org.). **Cultura Brasileira**: temas e situações. São Paulo: Ática, 2003. p. 114-123.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido**: uma outra história das músicas. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

WÖLLFLIN, Heinrich. **Conceitos fundamentais da história da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZILBERBERG, Claude. **Essai sur lês modalités tensives**. Amsterdã: Benjamins, 1981.

GLOSSÁRIO

Acidentes ocorrentes: é a elevação ou diminuição de um ou dois semitons de uma nota dentro da música.

Acordes: é o conjunto de três ou mais sons ouvidos simultaneamente.

Altura: é a propriedade do som ser grave, médio ou agudo.

Andamento: é a velocidade rápida ou lenta do som.

Cadência: é a combinação funcional dos acordes, com sentido conclusivo ou suspensivo.

Para caracterizar uma cadência, necessitam-se pelo menos dois acordes de diferentes funções.

Campo harmônico: é a relação dos acordes dentro de uma determinada tonalidade.

Cifras: são as sete primeiras letras do alfabeto, A, B, C, D, E, F, G, usadas para representar os acordes de Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá, Si.

Compasso: é o agrupamento dos tempos das figuras ou pausas em porções iguais, constituindo unidades métricas.

Duração: é o tempo de execução de um som.

Escala: é uma série de sons ascendentes ou descendentes na qual o último será a repetição do primeiro uma oitava acima ou abaixo. A escala pode ser maior ou menor.

Graus: é a função de cada nota dentro de um escala (I tônica, II supertônica, III mediantes, V subdominante, V dominante, VI superdominante, VII sensível, VIII tônica).

Harmonia: é a combinação dos sons simultâneos; é o estudo dos acordes e seu relacionamento entre si.

Intensidade: é a propriedade do som ser fraco ou forte. Caracteriza-se pela amplitude da vibração, por exemplo, quando tocamos uma corda com mais força, a amplitude da vibração é maior e, conseqüentemente, o volume do som também será maior.

Intervalo: é a distância entre dois sons.

Melodia: é uma sucessão de sons musicais combinados.

Modulação: mudança de uma composição de uma tonalidade para outra.

Notas musicais: são sons musicais representados graficamente.

Progressão: movimento de um acorde em relação ao seguinte.

Ritmo: é o movimento do som regulado pela sua maior ou menor duração.

Semitom: é o menor intervalo entre dois tons.

Sequência harmônica: ver cadência.

Som: é o efeito audível produzido por movimento de corpos vibratórios.

Timbre: é a qualidade do som que nos permite reconhecer sua origem. É através dele que diferenciamos o som dos vários instrumentos.

Tom: é a altura onde se realiza a tonalidade, já que existe uma série de tons em diferentes alturas. Por exemplo: se a tônica de uma música for a nota Lá, quer dizer que a tonalidade se realiza no tom de Lá (maior ou menor); é o intervalo formado por dois semitons.

Tonalidade: é um sistema de sons baseado nas escalas maior, menor harmônica, menor melódica e menor natural

Tons vizinhos: são os dois principais acordes que acompanham a tônica de um tom. Ex: C (tônica I), vem seguida pelo G (V dominante) e F (IV subdominante). Os acordes G e o F são vizinhos próximos de C.

Tríade maior: é formada pela nota fundamental (1), pela terça maior (3M) e quinta justa (5J).

Tríades: é formada pelo agrupamento de três notas separadas por intervalos de terças e pode ser maior, menor, diminuta ou aumentada.

ANEXOS

ANEXO A

Avaliações formais impressas realizadas no início da formação docente

Quadro 18 – Avaliação formal impressa realizada pelo sujeito P1

AVALIAÇÃO FORMAL FEITA NO INÍCIO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE**QUESTÕES REFERENTES ÀS TEORIAS SEMIÓTICA E SEMIÓTICA DA CANÇÃO**

1. Você concorda com o multiletramento no âmbito escolar? Por quê?
R. Sim, porque contribui para uma formação mais completa do aluno.
2. Defina a canção.
R. A canção é, normalmente, formada por um texto poético que é musicado.
3. Quais os três níveis do Percorso Gerativo de Sentido, conceito básico da teoria semiótica?
R. Sem resposta.
4. Explique a sintaxe e a semântica de cada um desses níveis.
R. Sem resposta.
5. Quais são as quatro principais estratégias de manipulação, segundo a semiótica. Dê um exemplo para cada uma delas.
R. Sem resposta.
6. O que é o contágio e como ele se manifesta na canção?
R. Sem resposta.
7. O que é simbolismo? Dê um exemplo na canção.
R. Sem resposta.
8. O que é semissimbolismo? Dê um exemplo na canção.
R. Sem resposta.
9. Quais os três modos de projeção da canção, segundo Luiz Tatit?
R. Sem resposta.
10. Como se caracteriza cada um deles?
R. Sem resposta.
11. Cite outros aspectos musicais, que também podem ser importantes para a análise da canção.
R. Sem resposta.

QUESTÕES REFERENTES À CANÇÃO *HISTÓRIA DE UM MAMUTE*

1. Esta obra pertence a qual subgrupo da canção?
R. Reggae.
2. Diga qual é a sua oposição semântica fundamental e qual o eixo semântico defendido pelo enunciador textual?
R. Sem resposta.
3. Qual é o estado emocional (tímico) do mamute, em cada parte da canção? Segundo a letra e o som? Justifique sua resposta.
R. Ele é curioso e fica ansioso para conseguir o que quer (voar, fumar, beber, transar e se drogar). Sendo que na última estrofe ele acaba dando mal pois morre (se fu...). No plano sonoro as várias tentativas é percebida pela mesma estrutura musical até a mudança com o desfecho negativo.
4. Quantas histórias esta canção contém, segundo a sua letra e a sua sonoridade?
R. Cinco: uma para cada estrofe com o fim sempre ruim. Na sonoridade, no entanto, percebe-se certa alegria o que dá um ar cômico para a história e para a música.
5. Qual é o Objeto de valor modal e o Objeto de valor descritivo do mamute?
R. Sem resposta.
6. Qual é o Objeto valorizado modal e o Objeto de valor descritivo do narrador?
R. Sem resposta.
7. Quem é o sujeito manipulador semântico, por quê? Justifique pelas marcas linguísticas e sonoras a sua resposta.
R. Sem resposta.
8. Quem é o sujeito manipulado nesta história? Ele cede à manipulação semântica?
R. O mamute que acaba mal por ceder a manipulação.
9. Quem são os manipuladores modais deste texto? Por que eles são chamados assim?
R. Sem resposta.
10. Quais as estratégias argumentativas, verbais e sonoras, utilizadas pelos manipuladores modais, segundo o narrador?
R. Ele quer algo (verbo querer) e sempre tem um amigo para ajudar.
11. Qual foi a performance do mamute? Ele entrou em contato com seu Objeto de Valor descritivo?
R. Sofre as consequências de seus atos. Tem acesso ao que quer e se dá mal.
12. Qual foi o *ethos* composto pelos manipuladores modais, para convencer o mamute?

R. Sem resposta.

13. Qual foi a sanção do mamute, dada pelo narrador da história? Mostre-as pelas marcas verbais e sonoras.

R. Mostra que o mamute usou de sua liberdade. Sonoramente tem-se a sensação de que ele é seduzido, pelas várias situações.

14. Qual é a projeção discursiva deste texto verbal, por que o enunciador escolheu esta forma? Qual é o seu valor argumentativo? Como o som reforça o sentido das marcas linguísticas?

R. É um texto narrativo-poético. Pode-se fazer um paralelo entre o querer do mamute e a presença de um facilitador (amigo). Todas as estrofes têm a mesma estrutura, assim como no aspecto melódico.

15. Este pode ser considerado um texto figurativo ou temático? Por quê?

R. Figurativo, pois o mamute pode representar qualquer ser humano.

16. Retire as figuras deste texto e diga qual é o tema subjacente a cada uma delas.

R. Pombinha – liberdade; cachorro – amizade, lealdade; urso – força; jegue – virilidade; gato – astuto.

17. Qual é o valor argumentativo deste tipo de texto?

R. Sem resposta.

18. O enunciador quer fazer o ouvinte (enunciatário) saber o quê, acreditar em quê e a fazer o quê?

R. Saber de cada situação, acreditar nos efeitos e decidir por seguir ou não as ações do mamute.

19. Podemos dizer: a melodia está dividida em quantas partes?

R. Duas.

20. Por que o refrão é o trecho de maior valor argumentativo nas canções?

R. Dá o resultado de cada ação e é reforçado pelo som.

21. Qual é a característica sonora, segundo Tatit, de cada parte desta melodia? Por quê?

R. Sem resposta.

22. Quais os outros recursos sonoros, além daqueles mostrados por Tatit, presentes em cada parte?

R. Sem resposta.

23. Qual é o sentimento sonoro evidenciado em cada uma destas partes?

R. Alegria, irreverência e no final sátira.

24. O som é consoante ou dissonante da ideologia defendida na letra? Por quê?

R. Sem resposta.

25. Este fator mostra que esta é uma canção de boa qualidade estética ou não, por quê?

R. Sem resposta.

26. Explique a paisagem sonora da introdução (que não contém letra) da canção. Qual seu valor semântico?

R. Sem resposta.

27. Explique a finalização da canção. Esta é constituída pela sílaba Deu, presente no último compasso. Qual é o seu valor semântico e como o som reforça o sentido do plano verbal?

R. Sem resposta.

28. Esta combinação significativa pode ser considerada simbólica ou semissimbólica, por quê?

R. Sem resposta.

Fonte: Professora P1 (2010).

Quadro 19 – Avaliação formal impressa realizada pelo sujeito P2

AVALIAÇÃO FORMAL IMPRESSA FEITA NO INÍCIO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

QUESTÕES REFERENTES ÀS TEORIAS SEMIÓTICA E SEMIÓTICA DA CANÇÃO

1. Você concorda com o multiletramento no âmbito escolar? Por quê?

R. Sim, pois no dia-a-dia nos deparamos com várias linguagens e é preciso saber interagir com cada uma delas.

2. Defina a canção.

R. A canção é um texto sincrético, pois abrange duas formas de linguagem, a verbal e a não-verbal.

3. Quais os três níveis do Percurso Gerativo de Sentido, conceito básico da teoria semiótica?

R. Sem resposta.

4. Explique a sintaxe e a semântica de cada um desses níveis.

R. Sem resposta.

5. Quais são as quatro principais estratégias argumentativas, segundo a semiótica. Dê um exemplo para cada uma delas.

R. Sem resposta.

6. O que é o contágio e como ele se manifesta na canção?

R. Sem resposta.

7. O que é simbolismo? Dê um exemplo na canção.

R. Simbolismo é uma forma de representação da realidade. Na canção, por exemplo, uma nota mais grave, mais aguda ou mais breve ou mais demorada pode contribuir

para a formação do sentido representando uma idéia.

8. O que é semissimbolismo? Dê um exemplo na canção.
R. Sem resposta.
9. Quais os três modos de projeção da canção, segundo Luiz Tatit?
R. Ritmo, melodia e letra (poesia).
10. Como se caracteriza cada um deles?
R. Ritmo – não-verbal, melodia - não-verbal, letra – verbal.
11. Cite outros aspectos musicais, que também podem ser importantes para a análise da canção.
R. Os instrumentos, que podem ser mais agudos ou mais graves.

QUESTÕES REFERENTES À CANÇÃO “HISTÓRIA DE UM MAMUTE”

1. Esta obra pertence a qual subgrupo da canção?
R. Pertence ao gênero rock.
2. Diga qual é a sua oposição semântica fundamental e qual o eixo semântico defendido pelo enunciador textual?
R. A oposição semântica é que quando algum amigo do mamute tenta ajudá-lo ele se prejudica de alguma forma. Na realidade a ajuda para promover o bem estar de alguém e não para prejudicar – nisso consiste a oposição semântica. O eixo semântico defende que não se deve ir na onda dos outros pois nem sempre quando alguém propõe alguma coisa é, de fato, uma coisa boa.
3. Qual é o estado emocional (tímico) do mamute, em cada parte da canção? Segundo a letra e o som? Justifique sua resposta.
R. Nos versos que falam das coisas que o mamute queria até quando os “amigos” tentam “ajudá-lo” o estado do mamute parece ser de euforia e satisfação – tal estado é acompanhado na melodia por um ritmo mais harmônico. Entretanto, quando, no refrão, é falado do resultado da “ajuda” dos amigos, o estado do mamute é de sofrimento, isso se reflete no ritmo e na quebra da harmonia, a música passa de um ritmo mais lento a um ritmo mais acelerado.
4. Quantas histórias esta canção contém, segundo a sua letra e a sua sonoridade?
R. Segundo a letra e a sonoridade essa canção apresenta 5 histórias.
5. Qual é o Objeto de valor modal e o Objeto de valor descritivo do mamute?
R. Encontra o prazer, se dar bem.
6. Qual é o Objeto valorizado modal e o Objeto de valor descritivo do narrador?

R. Sem resposta.

7. Quem é o sujeito manipulador semântico, por quê? Justifique pelas marcas linguísticas e sonoras a sua resposta.

R. O sujeito manipulador semântico na história se olharmos a letra como projeção social seriam as pessoas, que supostamente se fazem de amigos e influenciam alguém a assumir determinado comportamento.

8. Quem é o sujeito manipulado nesta história? Ele cede à manipulação semântica?

R. O sujeito manipulador seriam as pessoas que se deixam influenciar pelos grupos e vão assumindo comportamentos defendidos pela maioria, sem pensar ou refletir criticamente. Ele se deixa manipular pois faz o que as pessoas “fazem” ele fazer.

9. Quem são os manipuladores modais deste texto? Por que eles são chamados assim?

R. Sem resposta.

10. Quais as estratégias argumentativas, verbais e sonoras, utilizadas pelos manipuladores modais, segundo o narrador?

R. Sem resposta.

11. Qual foi a performance do mamute? Ele entrou em contato com seu Objeto de Valor descritivo?

R. Não, ele queria se dar bem e se deu mal. Queria o prazer e prejudicou a si mesmo.

12. Qual foi o *ethos* composto pelos manipuladores modais, para convencer o mamute?

R. Sem resposta.

13. Qual foi a sanção do mamute, dada pelo narrador da história? Mostre-a pelas marcas verbais e sonoras.

R. A sanção foi as doenças e conseqüências dos seus atos – por fim o mamute sofre com cada uma das suas atitudes pagando com sofrimento. Pelas marcas verbais “teve”, “pegou”, etc. sonoras, a quebra da harmonia na melodia, mudando de um som harmônico para um ritmo acelerado.

14. Qual é a projeção discursiva deste texto verbal, por que o enunciador escolheu esta forma? Qual é o seu valor argumentativo? Como o som reforça o sentido das marcas linguísticas?

R. Sem resposta.

15. Este pode ser considerado um texto figurativo ou temático? Por quê?

R. Sim, é figurativo, pois como comentado nos itens 7 e 8, a canção representa a sociedade, pessoas que manipulam e outras que se deixam manipular.

16. Retire as figuras deste texto e diga qual é o tema subjacente a cada uma delas.

R. Sem resposta.

17. Qual é o valor argumentativo deste tipo de texto?

R. Sem resposta.

18. O enunciador quer fazer o ouvinte (enunciatário) saber o quê, acreditar em quê e a fazer o quê?
R. Sem resposta.
19. Podemos dizer que a melodia está dividida em quantas partes?
R. Sem resposta.
20. Por que o refrão é o trecho de maior valor argumentativo nas canções?
R. Sem resposta.
21. Qual é a característica sonora, segundo Tatit, de cada parte desta melodia? Por quê?
R. Sem resposta.
22. Quais os outros recursos sonoros, além daqueles mostrados por Tatit, presentes em cada parte?
R. Sem resposta.
23. Qual é o sentimento sonoro evidenciado em cada uma destas partes?
R. Sem resposta.
24. O som é consoante ou dissonante da ideologia defendida na letra? Por quê?
R. Sem resposta.
25. Este fator mostra que esta é uma canção de boa qualidade estética ou não, por quê?
R. Sem resposta.
26. Explique a paisagem sonora da introdução (que não contém letra) da canção. Qual seu valor semântico?
R. Sem resposta.
27. Explique a finalização da canção. Esta é constituída pela sílaba Deu, presente no último compasso. Qual é o seu valor semântico e como o som reforça o sentido do plano verbal?
R. Sem resposta.
28. Esta combinação significativa pode ser considerada simbólica ou semissimbólica, por quê?
R. Sem resposta.

ANEXO B

CD com a gravação em áudio das canções *Chega de saudade*, *Você é linda*, *A praça* e *Dormi na praça*. As cantigas de roda *Ciranda cirandinha*, *O anel* e *Serenô*. O videoclipe *História de um mamute*