

**Darcilia Simões,
Luiz Karol &
Any Cristina Salomão
(orgs.)**

PORTUGUÊS SE APRENDE CANTANDO

2007



Português se aprende cantando

Copyright © 2005 Darcilia Simões
Publicações Dialogarts
(<http://www.darcilia.simoes.com>)

Coordenadora/autora do volume:
Darcilia Simões – darcilia@simoes.com
Co-coordenador do projeto:
Flavio García – flavgarc@uol.com.br
Coordenador de divulgação:
Cláudio Cezar Henriques: claudioc@bighost.com.br
Diagramação e Revisão:
Darcilia Simões – darcilia@simoes.com
Logotipo: Rogério Coutinho
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores – DELE
Instituto de Letras – LIPO
UERJ- DEPEXT – SR3 - *Publicações Dialogarts*
2007

FICHA CATALOGRÁFICA

S407 Português se aprende cantando. Estratégias para o ensino da língua nacional.
Darcilia Simões, Luiz Karol & Any Cristina Salomão. (orgs.)
Rio de Janeiro: Dialogarts, 2007. p. 325
Publicações Dialogarts
Bibliografia.

ISBN 978-85-86837-29-6
1. Língua portuguesa. 2. Gramática. 3. Ensino. 4. Semiótica.
I. Simões, Darcilia - II. Luiz Karol - III - Any Cristina Salomão
- I - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
II - Departamento de Extensão. III. Título.
CDD.410.415

ISBN 978-85-86837-29-6



Correspondências para:
UERJ/IL - a/c Darcilia Simões
R. São Francisco Xavier, 524 sala 11.139-F
Maracanã - Rio de Janeiro: CEP 20 569-900
Contatos: dialogarts@oi.com.br
darcilia.simoese@globo.com
flavgarc@uol.com.br
URL: <http://www.dialogarts.uerj.br>

EQUIPES DE PESQUISA DO PROJETO "A MÚSICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA" (2004-2007):

PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Natália Rocha Correia (UERJ/FAPERJ)
Thaís de Araújo da Costa (FAPERJ)
Manuela Trindade Oiticica (Voluntária)
Marilza Maia de Souza (Voluntária)
Guilherme da Rocha Basílio (Voluntário)

MESTRES E DOUTORANDOS

Adriane Gomes Farah
Claudia Moura da Rocha
Ione Moura Moreira
Lúcia Deborah A. de Salles Cunha
Marcelo Beauclair
Maria Noêmi Freire da Costa Freitas

AGRADECIMENTOS

Esta é a sessão mais importante dessa obra e de qualquer obra.
É indispensável agradecer a Deus por nos dar vida e
inteligência
para que produzamos tudo o que necessitamos para nosso
conforto
espiritual e material.
No plano das realizações intelectuais, é o espírito que
enriquece.
Muito mais rico se torna o espírito quando tem a oportunidade
de reunir-se com outros tantos na busca do aperfeiçoamento
sociocultural.
Impõem-se então outros agradecimentos.
À equipe de trabalho que tornou possível a existência desse
livro.
Equipe complexa, contudo, única nos seus propósitos de
contribuir para a
subárea língua portuguesa, oferecendo caminhos outros para a
produção
de aulas proficientes porque dinâmicas e agradáveis.
Há quem diga que aprender demanda sofrimento, mas se é
possível
amenizar o sofrimento na direção da aprendizagem, por que

não fazê-lo?
Assim sendo, agradecemos à equipe de Iniciação Científica –
bolsistas e voluntários - Natália Rocha Correia, Thaís de
Araújo da Costa, Manuela Trindade Oiticica,
Marilza Maia de Souza e Guilherme da Rocha Basílio, que
propiciaram estudos compartilhados de grande valia para todos
nós, ao mergulharem na tarefa
de selecionar letras-de-música e discutir-lhes a estruturação
verbal.
Agradecemos aos alunos da turma de Mestrado 2004-1 -
Adriane Gomes Farah
Claudia Moura da Rocha, Ione Moura Moreira, Lúcia Deborah
A. de Salles Cunha¹
Marcelo Beauclair² e Maria Noêmi Freire da Costa Freitas pela
ousadia
das incursões semióticas em suas análise, desafiando uma
discussão
que era alvo de desconfiança de muitos, por força da novidade
da abordagem.
Aos parceiros Luiz Karol e Any Cristina Salomão que vêm nos
acompanhando
na trajetória de exploração das letras-de-música desde a
produção de “Língua e estilo de Elomar”.
A todos, Muito Obrigada!

Rio de Janeiro, dezembro 2007
Darcilia Simões
www.darcilia.simo.es.com

¹ Doutoranda da turma 2006.

² Doutorando da turma 2006.

Darcilia Simões, Luiz Karol e Any Cristina Salomão (orgs.)

NO ACASO DA CANÇÃO, ENSINA-SE A LÍNGUA
(À guisa de Prefácio)

A música transcende os espaços espirituais e materializados da humanidade. A música está em todos os seres desde os primórdios da existência da vida. A canção surge nas ondas do mar, nos gemidos das folhas e das pedras através dos ventos, nas chuvas batendo nos telhados e janelas. A música, o canto, as vozes e os sons suscitam desde o bailar da vida no útero materno até o instante da travessia final de nossa existência. A canção nina a criança, alivia a dor do doente, ameniza a perda de alguém querido, alegra a estrada da sobrevivência das pessoas... A canção está ‘no acaso’, ‘na primeiridade’, segundo a teoria semiótica de Peirce. Ela existe.

Quando se consegue cercar a música com palavras que ecoam o pensar do cantante, aí ela [a canção] descreve a cultura, o social, a crença, a paisagem, retratando cada ser em linguagem personificada.

O livro *Português se aprende cantando* traz uma metodologia corajosa que já vem sendo aplicada em sala de aula por inquietos educadores. Profa. Dra. Darcilia Simões e seu grupo de pesquisadores têm levado as vozes dessa metodologia a eventos nacionais e internacionais através de trabalhos acadêmicos. Também é pertinente assinalar que tais trabalhos são gritos de rebeldia contra o ensino apagado e desanimador nas escolas do país.

Ensinar a língua através da canção é explorar os sons da palavra na melodia dos fonemas, morfemas, lexemas, enfim, das vozes da língua e da linguagem. Parafraçando Ítalo Calvino, a **leveza** é uma das propostas para o ensino da língua – ensinar não significa repetir o que está pronto, mas criar possibilidades de compreender, desempenhar e avançar no processo da linguagem. A criatividade está na leveza das nossas ações didático-metodológicas e, assim, um desses

Português se aprende cantando

caminhos pode ser: *Português se aprende cantando* – como tão bem Geraldo Vandré nos ensinou: “Caminhando e Cantando e seguindo a canção / Somos todos iguais braços dados ou não / Nas escolas, nas ruas, campos, construções / Caminhando e Cantando e seguindo a canção (...) / Caminhando e cantando e seguindo a canção / Aprendendo e ensinando uma nova lição”

Profa. Dra. Maria Suzett Biembengut Santade

Pós-Doutora em Letras pela UERJ-Rio de Janeiro/Brasil

Professora Titular e Coordenadora do Curso de Letras na Graduação

& Pós-Graduação FIMI/Mogi Guaçu/SP/Brasil

Professora Titular da FMPFM/Mogi Guaçu/SP/Brasil

Professora Colaboradora na UERJ-Rio de Janeiro/Brasil

Pesquisadora do GrPesq (SELEPROT) Semiótica, Leitura e Produção de
Textos

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresentamos aos docentes de língua portuguesa o produto do projeto *A música e o ensino de língua portuguesa*. Este foi desenvolvido no período de 2004 a 2007, estando nos dois últimos anos (ago-05 a ago-07) inserido no Programa de Iniciação Científica – UERJ/FAPERJ.

Inicialmente, o projeto *A música e o ensino de língua portuguesa* pretendia deixar como legado um livro didático para o Ensino Básico. Contudo, a equipe de pesquisa de Iniciação Científica entrou a preparar um material com uma qualidade que não se ajustava àquele nível de ensino. Assim sendo, ao invés de propor uma filtragem na discussão gramatical das letras corpus, optamos por redefinir a meta do material em elaboração, destinando-o não mais aos discentes, mas aos docentes, com vistas a oferecer-lhes estudos gramaticais em textos do gênero *letra-de-música*.

Logo de início, é importante esclarecer que estamos inserindo as letras de música nos estudos dos gêneros textuais – veículos de comunicação que circulam na sociedade – uma vez que tais textos constituem uma modalidade específica. Debate-se a inserção ou não das letras-de-música no rol dos textos literários. Mas há opiniões contrárias baseadas no fato de número relevante de letras tratarem de questões cotidianas,

trazendo assim um estilo assemelhado ao das crônicas. Usamos esse argumento na mão contrária, apresentando-o como defesa do enquadramento das letras-de-música como gênero literário, com as mesmas ressalvas que se faz a certas crônicas que se prendem a fatos tão específicos que acabam por situar-se no rol dos textos jornalísticos.

Os textos corpus – selecionados a partir do critério de representação da variedade lingüística – foram explorados nos seguintes planos: fonológico, morfológico, morfossintático, sintático, semântico e estilístico. Além desse enfoque gramatical e estilístico, em alguns itens, foram feitas breves incursões semióticas respondendo a provocações dos próprios textos.

Por conta do nível de exploração dos conteúdos textuais, nosso livro se dividiu em duas partes.

A primeira parte do livro traz aos leitores letras-de-música distribuídas em sete planos de análise, quais sejam: fonológico, lexical, morfológico, morfossintático, sintático, semântico e estilístico. Os aspectos gramaticais e estilísticos foram explorados sob o prisma funcional, propiciando uma visão mais objetiva e significativa dos fatos lingüísticos, observados em seu caráter ideacional, interacional e textual.

O componente semiótico foi subsidiário das análises de cunho semântico-estilístico que vez ou outra se impunham.

A segunda parte deste livro apresenta alguns estudos avançados com letras-de-música que podem servir de sugestão para trabalhos de conclusão de curso ou mesmo como paradigmas para planejamento de aulas no terceiro grau.

Independentemente do grau de ensino, urge inserir de uma vez por todas os componentes pragmático e variacionista, uma vez que se quer um estudo contextualizado pelos problemas cotidianos de comunicação. Assim sendo, as incursões semióticas vêm trazer à tona dados de natureza pragmática (emergentes da natureza interacional dos enunciados) que não

Darcilia Simões, Luiz Karol e Any Cristina Salomão (orgs.)

podem ficar de fora de qualquer estudo textual mais aprofundado.

Por isso, aparecem letras-de-música bastante diversificadas quanto ao uso lingüístico, com vistas a propiciar não só o contraste entre estruturas comunicativas semanticamente correspondentes apesar de estruturalmente distintas, mas também a observação do tipo de sujeito sociocultural que se manifesta em tais textos, numa leitura semiótica dos cenários, dos contextos.

A obra está aí, à disposição dos leitores.

A equipe de produção se põe ao dispor para futuras conversas.

Boa leitura.

Rio da Janeiro, 26 de novembro de 2007.

Darcilia M. P. Simões

Coordª do Curso de Doutorado em Língua Portuguesa - UERJ

Representante Nacional na Federação Latino Americana de Semiótica – FELS

Membro da Diretoria da Associação Internacional de Lingüística do Português -

AILP

Líder do GrPesq Semiótica, Leitura e Produção de Textos – SELEPROT – CNPq

Coordª do Projeto de Extensão Publicações Dialogarts -UERJ

www.darcilia.simoes.com & www.dialogarts.uerj.br

Português se aprende cantando

ÍNDICE

NO ACASO DA CANÇÃO, ENSINA-SE A LÍNGUA 7

(À guisa de Prefácio) 7

Por que ensinar português com música? 17

Sons: nas palavras e nas músicas 22

Extra, Extra! Uma abordagem fonológica que ultrapassa os muros da semântica. 28

Só o ôme – Uma abordagem léxico-fonética e semiótico-estilística. 32

Só o ôme 32

Sodade, meu bem, sodade: língua e cultura na letra de música 36

Ai, palavras! Ai, palavras! Que estranha potência a vossa! 42

Morfologia em “A novidade“ e “Nega do cabelo duro“ 50

A Novidade 58

A cura 66

Verbo – tempo e posição 66

Funções e valores: a Morfossintaxe. 74

Timoneiro 77

Darcilia Simões, Luiz Karol e Any Cristina Salomão (orgs.)

Além do espelho 88

Mais uma vez o “que” 99

Mais Uma Vez 99

Faz parte do nosso show: reflexões sobre o emprego dos pronomes oblíquos no Brasil 104

Quando o sol se for 118

O quebra-cabeça das formas e funções 128

A sorte é cega 132

Estudando a formação dos significados e sentidos... 140

Lenda das sereias - Estudos Semânticos 144

Lavadeira do Rio 150

Metáfora: o que se diz, o que se entende 155

Agora ou nunca: estudos semânticos, produção de textos e leitura 162

Quereres: o que quer, o que pode essa língua! 168

O texto e as Individualidades 177

Chão de estrelas 179

Noite cheia de estrelas 181

Português se aprende cantando

Somos nós 184

Somos nós 184

Suburbano coração 188

Linha de Passe 194

Madame Roquefort também tem approach 202

Vozes em Monte Castelo 207

Outros Estudos 212

Um estudo semiótico da língua portuguesa a partir de letras de Zeca Baleiro 213

Lenha 217

O parque de Juraci 219

Maldição 222

O hacker 224

Heavy Metal do Senhor 225

A música na sala de aula: um espelho da língua 229

Tempo de Dondon 238

Festa de Arromba 240

Malandragem dá um tempo 241

Darcilia Simões, Luiz Karol e Any Cristina Salomão (orgs.)

Inútil 242

Asa Branca 243

Cuitelinho 243

Tão Seu 244

Rosa 245

Samba do Approach 246

Arerê 247

O mundo é um moinho 248

As Rosas não Falam 248

Maria-fumaça – o Brasil de Kleiton e Kledir 251

Maria Fumaça 252

*Ensino de língua materna: a música como elemento de
interação e de aprendizagem 260*

Bola de Meia Bola de Gude 262

Música e língua portuguesa: uma parceria de sucesso 278

Deserança 285

Corban, de Elomar: uma toada entre a morte e a vida 292

Corban 294

Português se aprende cantando

A versatilidade lingüística de Aldir Blanc 309*

O Ronco da cuíca 318

Carta de pedra 323

POR QUE ENSINAR PORTUGUÊS COM MÚSICA?

A aprendizagem significativa é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de idéias e informações representadas em qualquer campo do conhecimento. (Ausubel, 1963: 58)

Considerações iniciais

As práticas didáticas vêm sendo permeadas por múltiplos problemas de natureza política, social, ética, religiosa, etc. Contudo, participo de um grupo de estudiosos que acreditam que a melhoria da qualidade das relações humanas – dentro e fora da escola – está intimamente ligada ao desenvolvimento da capacidade de intercomunicação. Esta, por sua vez, sobretudo nos espaços urbanos, implica o domínio de linguagens e códigos complexos que instrumentalizam a leitura e a produção textual. A despeito disso e salvo exceções, há um visível e crescente desinteresse pelas aulas de linguagem, especialmente pelas de língua materna.

A curiosidade é motor da ciência, e a instrução escolar tem de se assentar no desejo de saber. Portanto, é preciso gerar um ambiente propício para o ensino-aprendizagem. A estimulação da curiosidade é condição indispensável para o êxito de qualquer processo, sobretudo no âmbito didático-pedagógico.

Ainda na esteira do estímulo à curiosidade e à busca do conhecimento, observem-se as bases legais dos Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN (Parecer CEB/CNE n.º 15/98) — que preconizam a formulação e implementação de políticas que deverão ser coerentes com os valores estéticos, políticos e

éticos que inspiram a Constituição e a LDB, organizados sob três consignas: *sensibilidade, igualdade e identidade*. Aqui começam a surgir os ingredientes que consubstanciam nosso projeto metodológico.

Toma vulto um entendimento equivocado acerca do ensino da Língua Portuguesa no Brasil a partir da difusão técnico-científico-política da variação lingüística. Apoiados na idéia de que aceitar a fala original é respeitar o sujeito falante, a escola acabou se desviando de seu compromisso com o ensino da língua padrão, a dos documentos, a língua em seu uso formal.

A fala docente, contaminada pelo não-entendimento adequado da corrente político-didática de respeito às individualidades (entre outras causas), em geral confunde-se com a fala original dos alunos e, por conseguinte, não acrescenta dados novos ao saber lingüístico dos discentes. Aqui se conecta a epígrafe extraída de Ausubel que focaliza a aprendizagem significativa como mecanismo humano de apreensão de dados. Isso se associa à concepção de Novak (1996) de que a aprendizagem significativa subjaz à integração construtiva entre pensamento, sentimento e ação. Logo, parece-nos que o que está faltando na reorganização didática de nossas aulas é a percepção de um novo contexto, do qual resultam novas expectativas, novos interesses. Convém lembrar que o corpo discente de hoje difere radicalmente daquele da década de 1950, pois enquanto o daquela época se compunha de crianças de classe média urbana, com acesso a um letramento prévio; o de hoje compõem-se de crianças oriundas de segmentos mais pobres da periferia, com mais acesso às atuais tecnologias sofisticadas de comunicação que a um letramento suficiente para fazer face àquela educação tradicional. Assim sendo, o aluno contemporâneo não mais aceita uma aprendizagem imposta, sem conexão com seus interesses imediatos. Nessas considerações baseia-se a nossa proposta de aproveitamento

didático-lingüístico de letras de música brasileira como texto produtivo na aquisição das estruturas do português em perspectiva sincrônica, sem deixar, contudo de estimular a curiosidade pelos fatos históricos que envolvem o conhecimento lingüístico.

Convém esclarecer que ao apontar o estudo da variação como problema na resposta didática não significa que adotemos outra perspectiva senão a variacionista. Muito pelo contrário, pretendemos por meio de nosso projeto (PIBIC-UERJ-FAPERJ/2005-2007) *A Música e o Ensino da Língua Portuguesa* subsidiar uma prática didática intimamente ligada à variação lingüística, sobretudo com vistas a contemplar os usos que caracterizam a variada clientela escolar, muito especialmente levando em conta da migração interna em busca de melhores condições de vida. Cabe lembrar igualmente que, muitas vezes, o desvio, acima aludido, do compromisso da escola com o ensino da língua padrão, dá-se mais pelo desconhecimento ou interpretação errônea do que sejam as correntes e perspectivas variacionistas que por problemas inerentes às teorias dessas escolas. Assim sendo, não poderíamos propor um trabalho com a língua nacional que abstraísse a variação.

Considerando que o ensino da língua é base da formação humana e que o ser humano é um ser político, seria uma sandice propor trabalhos didáticos e pedagógicos que não levassem em conta a pluralidade do povo brasileiro e sua manifestação na comunicação lingüística. Além disso, se se quer uma escola para todos é preciso reconhecer a variedade lingüística brasileira e, a partir dela, buscar difundir o uso padrão que deveria funcionar como traço-de-união entre todos os brasileiros.

Dessa forma, pretendemos, por meio das letras de música – que

tanto transitam entre os diversos componentes da pluralidade da expressão verbal nacional quanto a documentam – instrumentalizar os falantes para a identificação de cada variedade ao mesmo tempo em que os apetrecharia para o uso padrão, formal ou informal, com vistas a realizar de fato o que tem servido apenas como bordão político: inclusão social.

Pensando os conteúdos

Com base na perspectiva variacionista que subjaz à escolha da letra de música como corpus de trabalho nas aulas de português, buscou-se, no projeto de pesquisa de Iniciação Científica *A Música e o Ensino da Língua Portuguesa*, produzir um material de apoio didático-pedagógico que auxiliasse um planejamento de ensino significativo da Língua Portuguesa. Entendemos que o aluno só aprende o que lhe interessa, o que faz sentido para sua vida. Logo, trazer as letras de música para as aulas e nelas explorar a estruturação lingüística, identificar a variedade dos usos, apreender o conteúdo extralingüístico ou enciclopédico nelas contido, em diálogo com a contemporaneidade, mostrou-se estratégia de alta produtividade em nossas experiências diretas com alunos.

Por intermédio do Programa SBPC vai à escola, pudemos apresentar e experimentar nossa proposta em 14 unidades escolares (federais, estaduais, municipais e particular) nas seguintes cidades: Armação dos Búzios (1), Belford Roxo (1), Cabo Frio (2), Itaguaí (2), Miguel Pereira (1), Niterói (2), Nova Iguaçu (1), Rio de Janeiro (2), São João de Meriti (1), Valença (1). Buscamos explorar todos os níveis da análise lingüística – fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, estilística – além de fazermos breves incursões semióticas para a construção do diálogo ente o verbal e o não-verbal. Nas intervenções semióticas, procuramos situar os usos lingüísticos como

Darcilia Simões, Luiz Karol e Any Cristina Salomão (orgs.)

caracterizadores de sujeitos falantes específicos, observando conteúdos verbais e não verbais como índices, ícones e símbolos de grupos e práticas sociais diversificadas.

Para dar cumprimento aos nossos objetivos, organizamos o conteúdo deste livro segundo a prevalência de cada nível de análise, aquele que por sua vez emerge das letras de música eleitas para estudo. Cumpre acrescentar que a seleção das letras foi realizada pelas pesquisadoras e seguiram como critérios básicos a presença da variação lingüística e a riqueza expressional, seja quanto aos conteúdos gramaticais, seja quanto aos conteúdos enciclopédicos.

O livro se estrutura em quatro partes, a saber:

- Fonologia
- Morfossintaxe
- Léxico e Semântica
- Léxico e Estilística
- Semântica
- Estilística

Cada parte será precedida por uma breve explanação técnico-didática para orientação do aproveitamento do material então disponibilizado aos docentes.

Referências bibliográficas

AUSUBEL, D.P. *The psychology of meaningful verbal learning*. Nova York: Grune and Stratton, 1963.

MOREIRA, Marco Antonio. *Aprendizagem significativa*. Brasília: Editora da UNB, 1999.

Português se aprende cantando

SONS: NAS PALAVRAS E NAS MÚSICAS

Buscamos a construção de estratégias didáticas de base semiótico-estilística destinadas à implementação de um ensino do idioma a partir da exploração de letras de música brasileira. Trata-se de estudo voltado para a variação lingüística e para a análise dos contornos icônicos e expressivos presentes nos textos musicais, a partir dos quais o estudante deverá adquirir domínio da norma gramatical, riqueza lexical com capacitação para a leitura e compreensão de textos, além do desenvolvimento da competência para a escolha das palavras na produção textual.

O preparo lingüístico do cidadão hodierno demanda capacidade de avaliação de textos, sobretudo quanto à informatividade. Em se tratando de criação musical, acresce-se a exigência de usos criativos da língua. Portanto, o mercado fonográfico nacional coetâneo é abundante; e, do ponto de vista da documentação de usos lingüísticos variados, pode-se considerá-lo relevante recurso didático. É material próximo do estudante, é objeto conhecido; difere dos textos criados exclusivamente para exemplificação de fatos da língua e que, quase sempre soam artificiais ou mesmo absurdos. Nosso *objeto imediato é a descrição da fala e da escrita e as intervenções de uma sobre a outra, as letras de música podem ser consideradas excelente corpus a ser explorado nas aulas que têm o registro escrito da língua como meta, contemplando os reflexos do que se diz no que se escreve, com vistas a formar usuários lingüisticamente versáteis, logo, preparados para uma participação social efetiva.*

Nesse primeiro capítulo, exploraremos os sons da língua e sua produtividade nas letras de música.

Darcilia Simões, Luiz Karol e Any Cristina Salomão (orgs.)

Serão observadas as qualidades e características da camada fônica da língua portuguesa operando produtivamente na construção de letras ricas quanto à forma e ao conteúdo. Letras capazes de representar a fala diversificada do povo brasileiro e nessa diversificação demonstrar a flexibilidade, a malemolência de nossa língua.

Nossa preocupação em inserir estudos fonológicos neste livro deve-se ao fato de a análise dessa articulação ser posta em segundo plano, ou mesmo omitida, na maioria dos cursos. Além disso, quando trabalhada, o recorte enfatiza a classificação dos fonemas por si mesma, o que se torna árido e aparentemente inútil para os estudantes.

Veja-se o que diz Henriques:

Nos estudos de língua portuguesa, a Fonologia talvez seja o campo em que os pesquisadores encontram as maiores resistências entre os leitores hipotéticos que compõem o que poderíamos chamar de “contingente lingüístico-gramatical” da estética da recepção, *data venia* de nossos colegas da área de teoria da literatura.

Com efeito, a insistência no ensino exclusivamente descritivo dos itens referentes à Fonética e à Fonologia, dissociados de sua aplicação real e expressiva na língua viva, tem contribuído para a exclusão – nem sempre disfarçada – desse assunto das preferências e galerias acadêmicas. (in Simões, 2006. Prefácio à 1ª edição)

Por isso, as abordagens da camada fônica nas letras de música seguem itinerários diferentes do presente nas gramáticas e em compêndios didáticos. Privilegia-se a observação das conseqüências estilísticas e semânticas do uso dos sons nas estruturas frasais. Discutem-se figuras fônicas, como

Português se aprende cantando

aliteração, homeoteleuto; metaplasmos como monotongação, assimilação, etc.; traz-se a rima para o âmbito fonológico, etc.

Aproveitamos para fazer relações entre a fala padrão e as variedades, para que o estudante possa perceber conseqüências gráficas das diferenças articulatórias e possa aprender a identificar cada uso lingüístico, sem valorá-los. Em nível profundo, perceber e aceitar a beleza das diferenças a partir dos sons de Nossa Língua.

O importante para nós foi tentar mostrar a importância da observação da camada fônica, dando-lhe valor significativo de modo que o aluno pudesse achar sentido nesse estudo.

Henriques acrescenta que:

A Fonologia e a Fonética estão também de braços dados com a Ortografia, a Ortoépia e a Prosódia, e as conseqüências da quase sempre tardia revelação dessa parceria aos alunos são por demais conhecidas de todos nós, pois se desnudam nas salas de aula dos cursos de formação de futuros professores ou mesmo no exercício docente em turmas dos ensinamentos fundamental e médio. (id. ib.)

Uma breve revisão técnica necessária.

Até o advento da Lingüística contemporânea, a Fonética era considerada como um sinônimo da Fonologia, apesar de a última ser um termo mais recente. Talvez, por essa razão, Fonética e Fonologia (ou Fonêmica) sejam ainda termos condensados nas abordagens feitas em muitos livros de Gramática da nossa língua sendo, em geral, apresentadas nos capítulos iniciais dos livros. Com essa atitude, portanto, muitos gramáticos deixam de estabelecer os limites necessários entre

um conceito e outro.

Em nosso trabalho, procuramos definir as noções de Fonética e Fonologia pautadas nos limites que separam tais noções.

Vamos às definições:

1. Fonética:

Ramo da Lingüística que se ocupa do levantamento e estudo dos sons produzidos pelos falantes. A fonética tem por unidade básica o fone (cada segmento vocálico ou consonantal que representa um som da fala a ser transcrito), preocupando-se somente com a articulação dos fonemas. Dito de outro modo faz parte dos estudos fonéticos o reconhecimento das variadas maneiras de realizações de um fonema como o /d/ na série *da-de-di-do-du*, levando-se em conta as diferenças dialetais que caracterizam as comunidades lingüísticas, segundo as variações diatópicas (geográficas), as variações diastráticas (sociais) ou as variações diafásicas (individuais).

A Fonologia não privilegia as diferenças de realizações fonéticas, pois elas não alteram o significado do vocábulo, estudado então independentemente da pronúncia. Assim, o vocábulo *tia*, que fonologicamente se representa /ti a/, teria suas realizações fonéticas [ti a], em regiões do Norte e Nordeste brasileiro e [tʃi a] na região Leste.

2. Fonologia

Ramo da Lingüística que descreve o funcionamento dos sons da língua, ocupando-se da distinção entre os fonemas, que são passíveis de variadas realizações fonéticas, como ocorre com o // que admite várias realizações, em diferentes regiões do Brasil. À Fonologia, contudo, não interessa a variação de pronúncia, os sotaques, mas interessa-lhe dar conta da distinção de um par de fonemas num mesmo ambiente fônico, observando-lhes as realizações e as relações que constroem.

Por ater-se ao caráter distintivo dos *sons da língua*, não fica difícil depreender a estreita relação da Fonologia com outros campos da língua, a saber, o morfológico, o sintático, o semântico e o estilístico. As semelhanças e as diferenças fônicas que existem entre um vocábulo e outro, ou ainda entre fatos gramaticais, podem tornar-se mais perceptíveis se consideradas também do ponto de vista fonológico.

Com o trabalho pautado em dados fonológicos conseguem-se esclarecer fatos semânticos importantes como homonímia, homofonia, homografia, polissemia, paronímia, que geralmente são apresentados apenas como fatos ortográficos e por isso perdem muito de seu valor significativo quando da leitura e produção de textos, meta final de nossa proposta metodológica de ensino da língua materna com letras de música.

Antes de passarmos para as análises, trazemos ao texto um excerto muito importante como endosso para a finalidade do presente livro:

Seja qual for a língua ponto de chegada, é importante o domínio da língua materna: a primeira janela para o mundo. (Vilela. 1995:

Referências bibliográficas.

SIMÕES, Darcilia. *Considerações sobre a fala e a escrita*. Fonologia em nova chave. São Paulo: Parábola, 2006.

VILELA, Mário. (1995) *Léxico e gramática*. Coimbra: Almedina.

EXTRA, EXTRA! UMA ABORDAGEM FONOLÓGICA QUE ULTRAPASSA OS MUROS DA SEMÂNTICA.

Pode-se dizer que a língua é um sistema abstrato que se apóia basicamente em quatro planos: fonológico, morfológico, sintático e semântico. Entretanto, como meio de comunicação, outros traços devem ser considerados.

A partir da letra de Gilberto Gil, *Extra*, regravada recentemente por uma banda de *reggae*, Cidade Negra, é possível trabalhar com o *plano fonológico*, que diz respeito à estruturação do som da fala, em um sistema de relações opositivas e combinatórias para a constituição dos signos de uma língua. Contudo, como o nosso objeto de estudo é uma letra-de-música, não poderemos excluir totalmente certas características essenciais a esse tipo de texto, como o estilo, que é a “apropriação” dos recursos disponíveis no sistema para realçar um discurso (Martins; 2003; 1-3), e as possibilidades de significados explorados pela semântica (conotação), que perpassa todos os planos da língua. Assim sendo, apesar de neste capítulo privilegiarmos o estudo de um plano que concebe a língua como um sistema abstrato, relacionaremos a este fatores que visam também ao processo comunicativo; voltando, dessa forma, a uma questão muito discutida desde a didática divisão de Saussure (in *Curso de lingüística geral*) entre *língua e fala*.

<i>Extra</i> (Gilberto Gil - 1983)	
Baixa (V. 1)	Baixa (V. 21)
Santo salvador (V. 2)	Santo ou orixá (V. 22)
Baixa (V. 3)	Rocha (V. 23)
Seja como for (V. 4)	Chuva, laser, gás (V. 24)
Acha (V. 5)	Bicho (V. 25)
Nossa direção (V. 6)	Planta, tanto faz (V. 26)
Flecha (V. 7)	Brecha (V. 27)
Nosso coração (V. 8)	Faça-se abrir (V. 28)
Puxa (V. 9)	Deixa (V. 29)

Pelo nosso amor (V. 10)	Nossa dor fugir (V. 30)
Racha (V. 11)	Extra (V. 31)
Os muros da prisão (V. 12)	Entra por favor (V. 32)
Extra (V. 13)	Extra (V. 33)
Resta uma ilusão (V. 14)	Entra por favor (V. 34)
Extra (V. 15)	Extra (V. 35)
Resta uma ilusão (V. 16)	Abra-se cadabra-se o temor (V. 36)
Extra (V. 17)	Eu, tu e todos no mundo (V. 37)
Abra-se cadabra-se a prisão (V. 18)	No fundo, tememos por nosso futuro (V. 38)
Baixa (V. 19)	Et e todos os santos, valei-nos (V. 39)
Cristo ou Oxalá (V. 20)	Livrai-nos desse tempo escuro (V. 40)

Ao longo da letra, notamos que o autor abusa do emprego de alguns fonemas, como as constrictivas, principalmente da palatal /ʃ/, também chamada de chiente, e da alveolar /s/. Tal insistência consiste em um recurso estilístico denominado *aliteração* (Id; 48) – (vv. 1-12). Observamos também uma série de repetições vocálicas, o que constitui a *assonância* (Id; Ibid), principalmente do fonema /a/.

Em relação às rimas, encontramos: *homeoteleuto* – repetição de sons no final das palavras (*mundofundo, valei-nos, livrai-nos*) (Id; 40) – e *rima rica* – rima entre palavras de classe gramatical distinta (*salvador/for, gás/faz*) (Id; Ibid). Além disso, observa-se um jogo (ludismo verbal) com as palavras: *extra* e *resta*, onde se pode ver a mudança de posição de letras (grafemas) do que resulta a oposição de signos verbais. Muda de posição a letra R que representa a *vibrante dental simples /r/* em *extra* e a *vibrante velar múltipla /R/* em *resta*; bem como muda a grafia das letras X e S que representam a *sibilante alveolar múltipla /S/*; a letra E vem precedida de silêncio em *extra* e representa a vogal média anterior fechada /ê/, enquanto em *resta* sua articulação é de vogal anterior média aberta /é/. O mesmo pode-se dizer de *extra* e *entra*. A troca do grafema X pelo N, respectivamente arqui fonemas /S/ e /N/, acarreta não só a oposição de signos verbais, como altera também a articulação da vogal precedente que em *entra* torna-se nasalizada.

Nos versos 18 e 36, o autor evoca uma palavra cabalística curativa, transforma-a em frase mágica (*Abra, cadabra!*) e insere o pronome reflexivo *se*, caracterizando um novo jogo de palavras, o que é comprovado no verso *Faça-se abrir* (v. 28), ou seja, o eu-lírico, ao utilizar esse recurso, enfatiza a sua súplica: *que a brecha se abra para que possamos sair dessa prisão que é a nossa dor e os nossos temores*. Ainda nesse intuito, diante do seu desespero, recorre a diversas divindades religiosas, tecnológicas, da natureza e até mesmo a seres extraterrestres.

Na seqüência dos vv.27-30, há a personificação, caracterizada pela atribuição de características de seres animados a objetos inanimados, da palavra brecha: “*Brecha/ Faça-se abrir/ Deixa/ Nossa dor fugir*”.

Outro fato importante é a colocação dos pronomes átonos, cuja regra é respeitada pelo autor, que utiliza a ênclise no início dos períodos (VV. 28, 39, 40). É bom lembrar que a colocação dos pronomes átonos é regida por motivação fonológica, isto é, assenta-se na pauta acentual da língua. Assim sendo, o uso da ênclise, embora abonado por nossas gramáticas, soa artificial na oralidade brasileira.

Do ponto de vista semântico, observa-se, por exemplo, a seqüência de palavras nocionais (vv. 23-26). Estas, assim como: *Cristo, Oxalá, santo, orixá, prisão, santo salvador, abra-se cadabra-se, Et (...)*, possuem significação extralingüística, ou seja, remetem a algo que faz parte do nosso mundo físico, psíquico ou social e, por isso, através da sua exploração, é possível enriquecer o repertório verbal do estudante ao mesmo tempo que se permite ampliar o seu universo enciclopédico.

Quanto à estruturação gramatical dos versos, podemos destacar, por exemplo, o emprego alternado de verbos no imperativo, modo que caracteriza as ordens e súplicas seguidas no verso seguintes pelos seus respectivos complementos (v.

Darcilia Simões, Luiz Karol e Any Cristina Salomão (orgs.)

primeira estrofe). Já no refrão, a palavra *extra* funciona como um chamariz, uma lixeira, muito utilizado pelos jornais, que anuncia a notícia que será destacada.

Para que se dê seqüência a essa atividade, recomendamos que o professor continue analisando textos e destacando alguns recursos empregados pelos seus autores que privilegiem a estilística fônica. É importante também trabalhar o emprego de algumas palavras nocionais, explicando aos alunos sua origem e significado, talvez, até mesmo, pedindo-lhes que façam uma pesquisa a respeito.

Nas próximas duas músicas, *Só o ôme* e *Sodade, meu bem, sodade*, abordaremos questões léxico-fonéticas associando língua e cultura. Com isso, traremos à tona a discussão referente à variação lingüística, a fim de esclarecer que o fato de existir uma variante padrão não significa que todas as outras devem ser ignoradas. Pelo contrário, elas podem e devem ser valorizadas e utilizadas sempre que se fizer necessário, ou seja, dependendo da situação comunicativa.

Referências bibliográficas:

SIMÕES, Darcilia. Fonologia em nova chave: considerações metodológicas sobre a fala e a escrita. Rio de Janeiro: H. P. Comunicação Editora; 2003.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à estilística: a expressividade na língua portuguesa*. 3ª ed. rev. e aum. São Paulo: T. A. Queiroz; 2003.

Português se aprende cantando

SÓ O ÔME – UMA ABORDAGEM LÉXICO-FONÉTICA E SEMIÓTICO-ESTILÍSTICA.

Uma boa composição resulta de um trabalho cuidadoso. A seleção de palavras, a frequência com que aparecem e a estruturação da frase são pensadas e trabalhadas. Por esses motivos, as letras de música podem ser excelente instrumento a ser utilizado nas aulas de língua portuguesa. “Só o ôme“, que estudaremos a seguir, comprova a riqueza encontrada nas letras de música brasileira e como uma única composição pode abranger inúmeros pontos de freqüente discussão nas aulas de língua portuguesa. Vejamos a letra:

SÓ O ÔME (Noriel Vilela)
Ah mô fio do jeito que suncê ta (v.1) Só o ôme é que pode ti ajudá (v.2) Ah mô fio do jeito que suncê ta (v.3) Só o ôme é que pode ti ajudá (v.4)
Suncê compra um garrafa de marafo (v.5) Marafo que eu vai dizê o nome (v.6) Meia noite suncê na incruziada (v.7) Distampa a garrafa e chama o ôme (v.8) O galo vai cantá suncê escuta (v.9) Rêia tudo no chão que tá na hora (v.10) E se guáda noturno vem chegando (v.11) Suncê óia pa ele que ele vai andando (v.12)
Ah mô fio do jeito que suncê ta (v.13) Só o ôme é que pode ti ajudá (v.14) Ah mô fio do jeito que suncê ta (v.15) Só o ôme é que pode ti ajudá (v.16)
Eu estou ensinando isso a suncê (v.17) Mas suncê num tem sido muito bão (v.18)

Tem sido mau fio mau marido (v.19)
Inda puxa saco di patrão (v.20)
Fez candonga di cumpanheiro seu (v.21)
Ele botou feitiço em suncê (v.22)
Agora só o ôme à meia noite (v.23)
É que seu caso pode resolvê (v.24)

A letra de música “Só o ôme”, escrita por Edenal Rodrigues e gravada por Noriel Vilela, com a qual trabalharemos tem como objetivo retratar um diálogo entre um homem e uma entidade de umbanda. Para que isso ocorra, o compositor utiliza linguagem popular típica dos transe místicos dessa religião, assim como vocabulário referente a ela.

Em um primeiro momento, podemos analisar a linguagem popular através de um estudo fonético. Observamos, já nos primeiros versos, palavras com formas diferentes. O pronome possessivo meu aparece como mô (v.1); temos também fio (v.1) em vez de filho; ôme (v.2) em lugar de homem; tá (v.1) em vez de está. Este último muito freqüente em linguagem de Internet.

IMPORTANTE: A oralidade está cada vez mais presente na escrita. A linguagem utilizada na Internet, que está em constante crescimento, é um ótimo exemplo. No entanto, é importante que o aluno compreenda a importância do conhecimento da norma culta, visto que deverá utilizá-la em dissertações e outras situações que a exijam.

Devemos lembrar que “Um uso lingüístico deve estar adequado às situações e aos contextos em que se fala ou escreve. Assim, no nível do “saber expressivo“, o usuário competente necessita responder, antes de mais nada, a três perguntas: *de que pretende falar?*; *com quem pretende falar?*; *em que contexto pretende falar?* Com isso, importam-lhe não as noções de certo e errado, mas de adequado e inadequado, cujas definições são deveras discutíveis e numerosas em graus bastante diferentes.” (Henriques, 2003)

Em seguida, podemos analisar os verbos ajudar, dizer, cantar e resolver; que aparecem na música, da mesma forma como na oralidade, porquanto o fonema /r/ vibrante, travador de sílaba,

some: ajudá (v.2), dizê (v. 6), cantá (v.9) e resolvê (v. 24). Fenômeno classificado como apócope.

Há também outras palavras apresentadas da mesma forma como são faladas popularmente, tais como: rêia (v.10), guáda (v.11), óia (v.12), pa (v.12), num (v.18) e bão (v.18).

Em um segundo momento, podemos explorar o léxico da música referente à religiosidade. São utilizadas palavras como feitiço e encruzilhada e gírias, tais como: puxa-saco, marafio, candonga. Essas palavras podem auxiliar no enriquecimento do léxico, visto que podem incentivar o aluno a procurar seus significados, estimulando também a utilização de dicionários. Nesse momento, pode-se conscientizar o aluno da sujeição da língua aos fatores interagentes sociais e temporais, visto que essas palavras, muito comuns há três décadas, já não o são mais; e, quando eram comuns, não o eram para todos os segmentos da sociedade. Seria o caso de propor aos alunos o seguinte problema: Em que grupos essas palavras ainda são conhecidas e correntes?

Conclusão

Pudemos observar que a composição possibilita, portanto, não só um estudo léxico-fonético, como também uma abordagem semiótico-estilística, explorando as impressões que pode provocar no aluno.

Sugestões de atividade

O professor pode sugerir ao aluno a produção de dois textos: no primeiro ele utilizará a linguagem coloquial e no segundo a linguagem culta. Neste pode ser, por exemplo, simulada uma carta para um jornal e naquele a carta para um amigo.

Outras sugestões

No quinto verso, encontra-se o numeral um seguido do substantivo garrafa. A partir dessa construção o professor poderia ensinar ao aluno os substantivos feminino e masculino, explicando as exceções e a partir delas aprofundar o estudo em substantivos epicenos, comum de dois gêneros etc.

No décimo verso, encontramos a forma rêia, em vez de arria. Verbos como este causam dúvidas ao aluno. Conjuguar os verbos pentear, grampear, variar, maquiagem é sempre muito complexo e, por isso, merecem um estudo mais aprofundado, no qual o professor poderá explicar a estrutura verbal para que o aluno possa utilizá-los em textos acadêmicos da forma correta.

No refrão observamos o pronome ti sendo usado no lugar de te, fato que permite o estudo de pronomes retos, oblíquos, incluindo, por exemplo, a questão do entre eu e você em oposição a entre mim e você, a qual é complexa e não está clara para a maioria dos estudantes.

No estudo a seguir, aproveitamos a letra de música “Sodade, meu bem, sodade” para abordarmos de forma mais aprofundada o estudo de variação associado à cultura.

Referências bibliográficas

CUNHA, Celso e Luís F. Lindley Cintra. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3ª ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 23ª ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

HENRIQUES, Cláudio Cezar. *Sintaxe portuguesa para a linguagem culta contemporânea*. 3ª ed. – Rio de Janeiro: Oficina do autor, 2003.

SIMÕES, Darcilia. *Fonologia em nova chave: considerações metodológicas sobre a fala e a escrita*. Rio de Janeiro: H. P. Comunicação Editora; 2003.

SODADE, MEU BEM, SODADE: LÍNGUA E CULTURA NA LETRA DE MÚSICA

Durante muito tempo acreditou-se que, nas aulas de Língua Portuguesa, o professor deveria optar por apresentar ao aluno apenas a norma padrão privilegiando, em tese, o ensino da Gramática – *a arte do bem falar e do escrever bem*, conceito que nasceu na Grécia com o objetivo de preservar a cultura clássica e foi estabelecido pelos romanos (Ribeiro, 2001: 143).

Essa concepção de ensino de Língua Materna vem, no entanto, tornando-se cada vez mais discutida dada a relevância de se apresentar ao aluno outras modalidades de língua, a fim de aproximar o estudante de sua própria cultura. Essa perspectiva didática ajuda a problematizar um aspecto pouco discutido nos ambientes acadêmicos: o corpo docente não é o único produtor de saber, o aluno é parte fundamental nessa produção.

Nessa letra que selecionamos, “Sodade, meu bem, sodade”, apresentamos um exemplo de como pode se dar esta aproximação do aluno com uma das variantes da nossa língua: *a variante caipira*. Além disso, é oportuno observar o modo como o falante contribui no processo de evolução da língua, fenômeno que o professor não deve ignorar.

O contato com uma modalidade de língua diferente daquela que o aluno está acostumado a ver na escola — o uso padrão — propicia a ampliação e o enriquecimento do léxico, sem, contudo, desprivilegiar a norma padrão, que é o nosso parâmetro nas aulas de Língua Portuguesa.

Vejamos a letra-corpus:

Sodade, Meu bem, Sodade (Dorival Caymmi)	
Sodade, meu bem, sodade (v.1)	Quem levou o meu amor (v.9)
Sodade do meu amor (v.2)	Deve ser o meu amigo (v.10)
Foi se embora, não disse nada (v.3)	Levou pena, deixou glória. (v.11)
Nem uma carta deixô (v.4)	Levou trabaio consigo (v.12)
E os óio da cobra verde (v.5)	E arrenego de quem diz (v.13)
Hoje foi que arreparei (v.6)	Que o nosso amor se acabou (v.14)
Se arrearasse há mais tempo (v.7)	Ele agora tá mais forte (v.15)
Não amava quem amei (v.8)	Do que quando começou (v.16)

Sobre o título

O título revela o tema da música - “Saudade” - além de apresentar a variante lingüística – *sodade* - predominante no texto, a variante caipira.

Partindo do tema “Saudade” pode-se, então, explorar o seu valor semântico que induz o leitor/ouvinte a imaginar outros termos de valor similar, como afastamento ou perda de um ente querido. Seguindo a leitura do texto, essa constatação será comprovada, pois é desenvolvida no texto a lamentação de alguém que ficou sem a pessoa amada, que partiu sem avisar.

A escolha lexical

A escolha lexical (seleção vocabular), que, no caso, privilegia a variante caipira, pode ser apontada como traço marcante no texto, aproveitando-se para fazer observações das características dessa modalidade que apresenta alterações nos fonemas que compõem os vocábulos, como se verifica nos exemplos apontados no quadro a seguir:

Variante caipira	Variante padrão
sodade (1)	saudade
óio (2) (3)	olho
arreparei/ arrearasse (4)	reparei/ reparasse
trabaio (2)	trabalho
arrenego (4)	renegar
tá (5)	está

- (1) – monotongação/assimilação vocálica: /aw/ > /o/.
- (2) – despalatalização/vocalização: /ʎ/ > /l/
- (3) – apócope do travamento silábico: /S/ > /Ø/
- (4) – prótese: /Ø/ > /a/
- (5) – aférese: /eS/ > /Ø/

Tendo em vista os metaplasmos envolvidos, é muito produtivo que o professor faça uma relação entre os eixos sincrônico e diacrônico da língua, mostrando (1) que esses processos de alteração da massa fônica tanto ocorreram no desenvolvimento histórico da língua, quanto ocorrem atualmente; e (2) que, nas variantes utilizadas pelas comunidades rurais, tanto se preservam formas arcaicas da língua, quanto ocorrem mudanças.

Nos exemplos apontados, é muito importante destacar que a monotongação, redução de ditongo para fonema simples, é uma tendência comum na fala dos brasileiros, como, por exemplo, *ei* para *e*, ou ainda de *ou* para *o* como ocorre na realização fonética de *deixou* > *dexô*.

No título do texto, “Sodade, meu bem, sodade” ocorre um caso de monotongação (os ditongos são simplificados por asssimilação parcial da semivogal à base) do ditongo /aw/ na palavra *saudade* > *sodade* em *o*. Por assimilação, do ditongo *au* originou-se o *ou*, como em *aurum* > *auro* > *ouro* (Silva Neto, 1977). Dessa forma, a vogal *o*, mais fechada que a vogal *a*, torna-se mais próxima do *u*. Com a tendência ao fenômeno da

monotongação, a semivogal deixa de ser pronunciada no vocábulo “sodade”, e o ditongo desaparece.

OUTRAS PESQUISAS INTERESSANTES NA LETRA-CORPUS:

A) linguagem metafórica

A menção ao animal *cobra* no quinto verso do texto — “e os óio da cobra verde” — faz referência à traição sofrida pelo eu-lírico, por ter sido abandonado sem aviso, como fica esclarecido nos versos anteriores: “foi se embora, não disse nada/ nem uma carta deixou” (vv.3-4).

Sabe-se, pois, que olhar nos olhos de alguém com quem se fala implica uma relação com a verdade (Simmel, 2000:19). O olhar diretamente nos olhos, no ato da conversa, transmite uma segurança ao interlocutor em relação ao que ouve. Note-se que o termo *cobra* traz consigo o valor semântico de traição, mas acompanhada do adjetivo *verde*, recebe outra conotação: a de esperança. A *cobra verde* é conhecida como inofensiva em algumas regiões interioranas do Brasil e, devido à sua cor, costuma-se atribuir-lhe a simbologia da esperança.

B) colocação pronominal

Observando-se as frases abaixo, atentaremos para a posição dos pronomes oblíquos átonos: antes (próclise) e depois (ênclise) do verbo.

- Foi-se embora, não disse nada (v.3).
- Que o nosso amor se acabou (v.14)

No primeiro caso tem-se uma ênclise (pronome depois do verbo) em que a colocação do pronome está obedecendo à norma gramatical de não se iniciar frases com pronome átono.

Observe-se, ainda, que o caso exemplificado “foi-se embora, não disse nada” o pronome *se* pode ser identificado como uma partícula de realce (ou partícula expletiva). A sua retirada da frase, portanto, não implica alteração sintática nem semântica. Vejamos:

- foi-se embora não disse nada
- foi embora não disse nada

exprimem a mesma mensagem.

Na segunda frase destacada, “que o nosso amor se acabou”, inverte-se a situação de uso do pronome *se*. Ele é anteposto ao verbo sem obedecer a nenhum critério prescrito na norma padrão. Nesse caso, a norma gramatical privilegia o uso da ênclise. A próclise pronominal (Leitão, 2000: 211-12) é empregada na língua portuguesa, dentre outros casos:

- após palavras e expressões que indiquem negação,
- após um pronome indefinido,
- após um pronome relativo,
- os quais ganham tonicidade ao associarem-se ao pronome.

Atente-se, portanto, ao uso do pronome anteposto ao verbo que foi usado para beneficiar a manutenção do ritmo da música, em que o autor se valeu de uma prerrogativa estilística disponível para os textos poéticos, em especial.

Conclusão

Com a análise dessa letra de música sugerimos que o professor perceba mais que a simplicidade ou a forma grotesca do modo de falar do caipira. Desejamos antes, mostrar a riqueza dos

Darcilia Simões, Luiz Karol e Any Cristina Salomão (orgs.)

fenômenos lingüísticos nos diversos planos da língua — morfológico, fonológico, semântico, sintático e estilístico — que a variação dialetal apresenta. Além disso, é uma maneira democrática de consolidar a língua nacional e enriquecer a experiência lingüística dos alunos (cf. Simões, 2004:111).

Sugestão

O professor pode aproveitar essa análise para trabalhar variação regional. Letras de música do autor Patativa do Assaré podem ser sugeridas para os alunos pesquisarem mais sobre o assunto.

Referências bibliográficas.

LEITÃO, Luiz Ricardo (org.). *Gramática Crítica: o Culto e o Coloquial no Português Brasileiro*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 2000.

RIBEIRO, Ormezinda. M. “Ensinar ou não a Gramática na Escola? Eis a Questão”. In: *Linguagem & Ensino*, Vol. 4, No. 1, 2001 (141-157). Artigo disponível na internet: [hptt://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v4n1/h_ormezinda.pdf](http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v4n1/h_ormezinda.pdf)

SIMÕES, Darcilia. *Fonologia em nova Chave: considerações sobre a fala e a escrita*. Rio de Janeiro: H.P. Comunicação Ed. 2ª ed., 2005.

_____. *Língua Portuguesa e Cidadania: Uma perspectiva multidialetal para o ensino*. In: HENRIQUES, Claudio Cezar & SIMÕES, Darcilia (orgs.). *Língua e Cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: editora Europa, 2004. (pp.89-113)

SILVA NETO, Serafim da. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Presença, 1977.

Português se aprende cantando

AI, PALAVRAS! AI, PALAVRAS! QUE ESTRANHA POTÊNCIA A VOSSA!

Lutar com palavras / é a luta mais vã. / Entanto lutamos mal rompe a manhã. / São muitas, eu pouco. / Algumas, tão fortes / como o javali. (...) / Já vejo palavras / em coro submisso, / esta me ofertando / seu velho calor, / outra sua glória / feita de mistério, / outra seu desdém, / outra seu ciúme, / e um sapiente amor / me ensina a fruir / de cada palavra / a essência captada, / o sutil queixume. (Fragmento de “O Lutador”, de Carlos Drummond de Andrade.)

Por que palavras?

Tanto o título deste capítulo (verso de “Das palavras aéreas”, de Cecília Meireles) quanto o poema em epígrafe documentam a força das palavras e a responsabilidade no lidar com elas.

Segundo Saussure (1857-1913) a palavra (ou signo lingüístico) seria a unidade mínima de comunicação. Ainda que a lingüística e a semiologia tenham evoluído substancialmente, o estatuto interacional da palavra se confirma a cada dia. Também é reafirmado o seu poder de mutação semântica, com o qual o falante luta a cada instante de expressão e comunicação.

Segundo Gil (2006), o léxico é o módulo integrante do sistema da língua em que se realizam a produção e a transformação dos recortes culturais de determinada comunidade lingüística. Além disso, ele revela valores ideológicos e visões de mundo dos sujeitos interlocutores, produtores da enunciação membros dessa comunidade.

O acervo de lexemas da língua também retrata o conjunto da

experiência humana acumulada ao longo da história do homem, suas práticas sociais e culturais, assim como o movimento de expansão e alteração dessas práticas, o surgimento de novas experiências, novas idéias ou novas técnicas.

A indiscutível importância do vocabulário de uma língua pode ser comprovada por iniciativas como a da Academia Brasileira de Letras que

criou, preliminarmente, a Comissão de Lexicografia, que mais recentemente se ampliou nos propósitos com a Comissão de Lexicografia e Lexicologia. Por lexicografia se entende a arte de fazer um dicionário e por lexicologia a ciência que estuda e descreve o léxico de uma língua. (In <http://www.academia.org.br/>)

Prestigiando a catalogação lexical (dicionarização) e a o estudo científico do léxico de uma língua, a ABL e a comissão de Lexicologia e Lexicografia se debruçam sobre a riqueza verbal portuguesa e, por intermédio do Vocabulário Ortográfico, possibilitam um conhecimento amplo e ajustável das unidades lexicais do português.

A despeito disso, é frágil o trabalho didático com a palavra. Diante das mudanças sociais refletidas nos processos de interação verbal informais, cada dia mais truncados, o trabalho escolar em torno da palavra se mostra insuficiente. Paulatinamente os textos produzidos pelos estudantes demonstram o empobrecimento lexical.

O desinteresse pelo vocabulário da língua cresce à medida que o falante se satisfaz com comunicações pseudo-telegráficas, pobres de detalhamento e cheias de imprecisão. O velho bordão popular “Entendeu não sacrifica!”, para apoiar expressões verbais inadequadas, truncadas, adentrou a sala de aula e, legalizado por políticas de promoção automática (ou similar), o

ensino da língua materna foi empobrecido e, em alguns casos, relegado a segundo ou terceiro plano ou ao preenchimento de formulários didáticos(?) com a identificação de formas da língua.

A inclusão da redação no Vestibular (década de 80) e em outros processos seletivos promoveu mudanças nas práticas didáticas de língua portuguesa no Brasil. Contudo, parece que a preocupação formal suplantou a preocupação com o conteúdo, e os usuários (alunos, candidatos, etc.) demonstram, geralmente, o compromisso com modelos redacionais pré-moldados (cf. “nariz de cera”) sem que percebam a importância fundamental da seleção vocabular na construção de seu texto.

Antes mesmo do trabalho com a redação, as atividades de compreensão e de interpretação de textos atestam a fragilidade verbal do falante médio brasileiro (o que conclui a escola básica). Durante a leitura de um jornal, revista, manual de instrução, contrato comercial, bula de remédio, etc., este falante absorve um percentual mínimo (muitas vezes insuficiente) do conteúdo inscrito no texto.

Estudos têm sido realizados no sentido de avaliar o processo de alfabetização com vistas a melhorar a qualidade do trabalho escolar.

Segundo Oliveira (2005: 377),

As competências relacionadas com os “objetivos” da aprendizagem da leitura, a compreensão e produção de textos são de natureza muito mais complexa. O ensino dessas competências antecede, acompanha e sucede o processo de alfabetização, mas é independente delas. As pessoas compreendem antes de saber ler e são capazes de contar histórias, fazer descrições ou relatar notícias antes de saber escrever.

O autor adverte sobre a diferença fundamental entre aquisição da escrita e competência expressional. Separa leitura e

letramento. Compreende a aprendizagem da leitura e da produção textual como processos semióticos, não exclusivamente lingüísticos, e precedentes à intervenção escolar. No entanto, é essa intervenção a mola propulsora da competência verbal dos sujeitos. Na escola o falante deve expandir seu potencial lingüístico, somando a sua variedade verbal original a outras variedades, em especial o uso padrão, formal ou culto. Nessa expansão se sobressai a aquisição lexical.

É freqüente o aluno pedir para responder uma questão oralmente, quando dele é solicitada uma resposta escrita. E isso se deve à pouca ou nenhuma experiência redacional somada à precariedade vocabular, esta oriunda da pouca leitura.

Assim sendo, o treinamento para concursos se mostra antagônico ao trabalho escolar cotidiano com a língua. Naquele, cobra-se do sujeito leitura e compreensão de textos, bem como a identificação de usos adequados ou não a dada variedade lingüística. Cobra-se a redação em registro formal e com tamanho determinado. Ao passo que a escola, atada a uma idéia torta de respeito às diferenças (individuais, raciais, regionais, religiosas, políticas, esportivas, etc.) acaba por deixar solta a expressão verbal, e o sujeito consegue chegar ao ensino superior com um número irrisório de palavras. Em decorrência, lê mal e escreve pior ainda.

Por tudo isso, nosso projeto didático de explorar letras de música para aquisição de domínio vernacular se funda no fato de ser a capacidade comunicativa repartida entre todas as formas de comportamento (cf. Fonseca & Fonseca, 1990: 93), entre todas as atividades biossociais (Neves, 2004: 97). Assim sendo, projeta-se um ensino apoiado em textos reais e próximos da experiência do alunado, para, a partir desse corpus, apreciar a riqueza vocabular da língua portuguesa, identificar os ajustes idiomáticos segundo a variação lingüística e instrumentalizar os sujeitos para o uso formal, ou culto da

língua.

Dentre outras qualidades, a exploração das letras de música permite um trabalho lúdico com a língua a partir da criatividade dos compositores que transitam do erudito ao chulo em seus textos.

Ilustrando:

- O uso erudito

Ouviram do Ipiranga as margens
plácidas
De um povo heróico o brado
retumbante,
E o sol da Liberdade, em raios fúlgidos,
Brilhou no céu da Pátria nesse instante.

(Fragmento do Hino Nacional Brasileiro)

- O uso formal

Minha vida era um palco iluminado
Eu vivia vestido de dourado
Palhaço das perdas ilusões
Cheios dos guizos falsos da alegria
Andei cantando a minha fantasia
Entre as palmas febris dos corações

(Fragmento de “Chão de Estrelas”, de
Sílvio Caldas e Orestes Barbosa)

- O sertanejo

Ai clariô, ai ai clariô
Ai clariô, ai ai clariô
Ai clariô, ai ai clariô
Purriba dos lajedo o lûá chegô
Já cá na cabecera a função pispiô
Amiã cedo a lûa já entrô
E eu vô passá a noite interalêl
Cantano clariô

(Fragmento de “Clariô”, de Elomar Figueira Melo)

- O uso popular com duplo sentido (passando ao chulo)

Aí malandro... vamos despertar essa veia poética que
você tem adormecida. vamos interar essa rima aí! mas
intera com carinho
cuidado pra não me comprometer!

Olha a rima o negocio é rimar, olha rima que dá,
olha rima, o negocio é rimar
Perigosa é a rima que dá!

(Fragmento de “Olha a rima”, de Dicró)

- O estrangeirismo

Venha provar meu brunch
Saiba que eu tenho approach
Na hora do lunch
Eu ando de ferryboat

(Fragmento de “Samba do Approach”, de Zeca Baleiro)

- O uso popular

Se ela dança eu danço
Se ela dança eu danço
Se ela dança eu danço,
falei com o DJ
Pra fazer diferente
Botar chapa quente pra gente dançar
Me diz quem é a menina que dança e
fascina
Que alucina querendo beijar

(fragmento de “Se ela dança, eu danço”, de MC Leozinho)

- Popular poético-metafórico

Garimpeira da beleza te achei na beira
de você me achar
Me agarra na cintura, me segura e jura
que não vai soltar
E vem me bebendo toda, me deixando
tonta de tanto prazer
Navegando nos meus seios, mar partindo
ao meio, não vou esquecer.
Eu que não sei quase nada do mar
descobri que não sei nada de mim
Clara noite rara nos levando além da
arrebentação
Já não tenho medo de saber quem somos
na escuridão

(Fragmento de “Eu que não sei quase nada do mar”, de Ana Carolina e Jorge Vercilo)

E nessa trilha, a música brasileira se oferece ao estudo com beleza e exuberância, permitindo ao estudante uma viagem pela pluralidade da fala brasileira que se reflete na produção poético-musical.

Vamos aos estudos lexicais para entender os mecanismos de produção e produtividade dos vocábulos em português, mediante o levantamento de aspectos semânticos específicos, ação indispensável à tanto à clareza da recepção, quanto à precisão da produção textual.

Referências bibliográficas

Darcilia Simões, Luiz Karol e Any Cristina Salomão (orgs.)

FONSECA, Fernanda Irene & Fonseca Joaquim. *Pragmática lingüística e ensino do português*. Coimbra: Almedina, 1990.

GIL, Beatriz Daruj. *O amor no léxico de canções populares*. In <http://gel.org.br/4publica-estudos-2006/sistema06/999.pdf>

NEVES, M. H. M. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto, 2004.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. *Avaliação em Alfabetização*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 375-382, jul./set. 2005.

Português se aprende cantando

MORFOLOGIA EM “A NOVIDADE“ E “NEGA DO CABELO DURO“

A morfologia nos permite observar a formação das palavras, como elas se estruturam, que conseqüências podem causar o acréscimo, a comutação ou a substituição de morfemas (mudanças de classe, ou significado, o que ocorre no acréscimo de afixos, ou, como no caso das desinências, mudança de gênero, modo, tempo, número ou pessoa).

Começaremos o estudo da morfologia através de duas músicas: “A novidade“ de Gilberto Gil“ e “Nega do cabelo duro“ de David Nasser e Rubens Soares. Na primeira, daremos ênfase à análise de substantivos e adjetivos, na segunda, daremos ênfase aos verbos.

Partamos, então, para os morfemas, iniciando por sua definição.

- Morfema - Menor unidade significativa que constitui o elemento ou elementos integrantes do vocábulo. O morfema pode ter significação externa ou interna.
- Significação externa – refere-se ao mundo extralingüístico, biossocial (morfema-lexical).
- Significação interna – refere-se a noções puramente gramaticais (morfema gramatical).

Os morfemas dividem-se em: radical, vogal temática, afixos e desinências.

Radical

Parte lexical de um vocábulo referente à realidade extralingüística. Corresponde ao elemento irreduzível, à parte comum, de mesmo significado, de palavras de uma mesma

família. Considerando-se a série *pedra, pedreiro, pedraria, pedregulho*, o radical é representado pelo segmento *pedr-*, irredutível e indivisível.

Vogal temática.

Podem ser nominais ou verbais.

As vogais temáticas são -a, -e, -o átonos. Como vemos, por exemplo, em *mesa, mente, bolo*.

É de extrema importância fazermos aqui a diferenciação entre vogal temática e desinência de gênero feminino.

O -a pode ser uma vogal temática como em *faca* ou uma desinência de gênero como em *gata*. Para entendermos a diferença é necessário comparar os vocábulos. Se houver oposição no masculino, como em *gata* e *gato*, o -a será desinência de gênero feminino. Esse fenômeno não ocorre com *mesa* e **meso*, pois esta última forma não existe em língua portuguesa, neste caso o -a será vogal temática (Kehdi, 2003).

Gata – *gat-* = radical, -a desinência de gênero feminino, \emptyset = desinência de número singular.

Gato – *gat-* = radical, -o = vogal temática, \emptyset = desinência de gênero masculino, \emptyset = desinência de singular

Mesa – *mes-* = radical, -a = vogal temática, \emptyset = desinência de número singular.

- Nomes atemáticos – são os que não apresentam vogal temática. Terminam em vogal tônica ou consoante. Ex.: *sofá, café, caqui, jiló, tatu*. Estas palavras quando sofrem acréscimo de sufixo, não perdem a vogal tônica, isto comprova que essas vogais fazem parte do radical, não são, portanto, vogais temáticas. Repare-se que a grande maioria dos nomes atemáticos, segundo a Filologia Clássica, tem origem exótica e não vernacular, em outras palavras, são empréstimos de línguas, como o tupi e as línguas africanas e orientais,

que concorreram na formação do léxico do Português Brasileiro. Essa informação pode ser trabalhada como índice da formação multirracial da sociedade brasileira.

- Vogais temáticas verbais – há três vogais temáticas verbais: -a (primeira conjugação), -e (segunda conjugação), e -i (terceira conjugação). A forma mais fácil de identificar essas vogais é buscá-las no infinitivo: são as vogais que aparecem imediatamente antes da desinência -r (*falar, vender, partir*). Como se trata de morfema caracterizador da *conjugação*, em casos problemáticos (como verbo pôr na 2^a. conjugação - CII), basta que se conjuguem verbos, formando paradigmas, e a VT se apresentará visivelmente:

CI = VT →A	CII = VT →E	CII = VT →E	CIII = VT →I
Cantasse	Vendesse	Pusesse	Partisse
Cantasses	Vendessem	Pusessem	Partissem
Cantasse	Vendesse	Pusesse	Partisse
Cantássemos	Vendêssemos	Puséssemos	Partíssemos
Cantásseis	Vendêsseis	Pusésseis	Partísseis
Cantassem	Vendessem	Pusessem	Partissem

As vogais temáticas verbais apresentam algumas variantes:

- -a- > -e- (primeira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo – amei)
- -a- > -o- (terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo – amou)
- -e- > -i- (pretérito perfeito do indicativo – vendia; primeira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo – vendi; participípio passado – vendido).

Afixos: prefixos e sufixos.

São afixos os morfemas que se juntam ao radical, para alterar o significado (igual ≠ desigual), ou para acrescentar uma idéia secundária (casa > casinha).

Denominam-se prefixos os afixos que se antepõem ao radical (**re**escrever, **il**egal, **des**necessário) e sufixos aqueles que se pospõem a ele (ressent**imento**, calma**mente**). Esta, no entanto, não é a única característica que os distingue. O acréscimo de um sufixo contribui, muitas vezes, para a mudança de classe, por exemplo, flor (substantivo) > florescer (verbo), o que não ocorre com o prefixo. Além disso, os prefixos, normalmente, se associam a verbos (desfazer) e a adjetivos (infel); quando se prendem a substantivos esses são geralmente deverbais (desrespeito).

Os sufixos, por sua vez, podem ser nominais e verbais. São nominais quando contribuem para a formação de nomes (substantivos e adjetivos): pag**amento**, mort**al**; são verbais quando contribuem para a formação de verbos: galant**ear**, civil**izar**, flores**cer**, salt**itar**. Há somente um sufixo adverbial (-mente), que se associa à forma feminina do adjetivo: vagarosamente, gentilmente.

Há elementos intermediários que unem a raiz a um sufixo, chamam-se interfixos. O tema não é ponto pacífico entre os estudiosos (cf. Bechara, 1999: 339-40): uns apontam os interfixos como morfemas vazios; outros, como portadores de significado. Monteiro (2002: 59-ss), entretanto, assevera que a vacuidade semântica desses elementos tem de ser vista com maior cautela. Vejamos os verbos acima listados: flor-e-sc-er ≠ flor-ir; salt-it-ar ≠ salt-ar. No primeiro caso, há diferença entre uma ação que começa e se prolonga no tempo (uso popular) e outra que se toma em sua forma imediata, abstrata; no segundo, a diferença entre ato repetido e ato único. Veja-se ainda os exemplos de Monteiro (Op. cit.: 61): ‘vend-á-vel significa “que se vende com facilidade”, enquanto vend-í-vel se refere

ao “que pode ser vendido”” Por isso, é matéria para pensar. Segundo a teoria eleita, poderemos ter formas como –ec- nos verbos incoativos como um interfixo. Além dessa forma, poderemos resolver o problema das vogais e consoantes de ligação (cuja nomenclatura – que é fonológica - colide com o plano de análise, que é mórfico), as quais passariam também a ser interpretadas como interfixos, caso o analista não as aceite como integrantes de alomorfes de sufixo.

Desinências

São os morfemas finais de palavras variáveis que indicam, nos nomes, as flexões de gênero e número (desinências nominais); e, nos verbos, de tempo-modo e número-pessoa (desinências verbais). Assim sendo, os sufixos podem ser divididos em flexionais e derivacionais. Os flexionais podem ser chamados também de *desinências*. Do ponto de vista estrutural, não apresentam distinção, contudo, no âmbito sintático, funcionam de modo diverso, a saber:

- Os sufixos derivacionais (ou simplesmente sufixos) operam apenas no plano morfossemântico, promovendo acréscimos nos significados lexicais dos vocábulos. Assim, *mesa* e *mesinha* indicam coisas distintas; do mesmo modo, ocorre com *feliz* e *infeliz* e *felizmente*.

O sufixo derivacional possibilita a criação de novas palavras, ampliando o léxico da língua (*ferrolferradura*).

- Os sufixos flexionais (ou desinências) operam além do plano morfossemântico pois materializam o processo de concordância nominal e verbal.

As desinências atualizam a palavra na frase. Para ilustrar,

Darcilia Simões, Luiz Karol e Any Cristina Salomão (orgs.)

vejamos: *As meninas inteligentes estudam muito.* *As* e *inteligentes* concordam com o substantivo *meninas* em gênero e número, uma vez que, estão subordinadas a ele; e a forma verbal *estudam* concorda em número e pessoa com o sujeito *As meninas inteligentes.*

Ao contrário dos sufixos, as desinências têm uso obrigatório condicionado aos mecanismos de concordância.

Os morfemas desinenciais, responsáveis pela marcação da concordância, dividem-se em *nominais* e *verbais*.

Sufixos flexionais nominais ou desinências nominais

As nominais, por sua vez, subdividem-se em:

- *De gênero* – Morficamente utiliza-se a desinência de gênero feminino *-a* em oposição ao morfema zero para o masculino. Ex: *menina / menino.*
- *De número* – Efetuando comparação entre os vocábulos *pentepentes* verificamos que, enquanto o plural é caracterizado pelo acréscimo do *-s*, o singular não apresenta nenhuma desinência específica. O singular é, portanto, caracterizado pelo morfema zero e o plural pela desinência de número plural *-s*.

Sufixos flexionais verbais ou desinências verbais

Estas se desdobram em dois tipos que acumulam noções: as número-pessoais, carregam noção número e pessoa; e as modo-temporais indicam os tempos e modos durante conjugação verbal.

Português se aprende cantando

- Desinências modo – temporais da primeira conjugação

Pessoa	Pres. Ind.	Pret. Imp.	Pret. Perf.	P.Mais-q-Perf.	Fut. Pres.	Fut. Pret.	Pres. Subj.	P.Imp. Subj.	Fut. Subj.	Inf. Pes.
1ª P	Ø	VA	Ø	RA	RE	RIA	E	SSE	R	R
2ª P	Ø	VA	Ø	RA	RA	RIA	E	SSE	RE	RE
3ª P	Ø	VA	Ø	RA	RA	RIA	E	SSE	R	R
4ª P	Ø	VA	Ø	RA	RE	RIA	E	SSE	R	R
5ª P	Ø	VE	Ø	RE	RE	RIE	E	SSE	R	R
6ª P	Ø	VA	Ø	RA	RÃ	RIA	E	SSE	RE	RE

Desinências modo-temporais da segunda conjugação

Pessoa	Pres. Ind.	Pret. Imp.	Pret. Perf.	P.Mais-q-Perf.	Fut. Pres.	Fut. Pret.	Pres. Subj.	P.Imp. Subj.	Fut. Subj.	Inf. Pes.
1ª P	Ø	IA	Ø	RA	RE	RIA	A	SSE	R	R
2ª P	Ø	IA	Ø	RA	RA	RIA	A	SSE	RE	RE
3ª P	Ø	IA	Ø	RA	RA	RIA	A	SSE	R	R
4ª P	Ø	IA	Ø	RA	RE	RIA	A	SSE	R	R
5ª P	Ø	IE	Ø	RE	RE	RIE	A	SSE	R	R
6ª P	Ø	IA	Ø	RA	RÃ	RIA	A	SSE	RE	RE

Desinências modo-temporais da terceira conjugação

Pessoa	Pres. Ind.	Pret. Imp.	Pret. Perf.	P.Mais-q-Perf.	Fut. Pres.	Fut. Pret.	Pres. Subj.	P.Imp. Subj.	Fut. Subj.	Inf. Pes.
1ª P	Ø	IA	Ø	RA	RE	RIA	A	SSE	R	R
2ª P	Ø	IA	Ø	RA	RA	RIA	A	SSE	RE	RE

3ª P	Ø	IA	Ø	RA	RA	RIA	A	SSE	R	R
4ª P	Ø	IA	Ø	RA	RE	RIA	A	SSE	R	R
5ª P	Ø	IE	Ø	RE	RE	RIE	A	SSE	R	R
6ª P	Ø	IA	Ø	RA	RÃ	RIA	A	SSE	RE	RE

Desinências número-pessoais

Pessoa	Pres. Ind.	Pret. Imp.	Pret. Perf.	P.Mais-q- Perf.	Fut. Pres.	Fut. Pret.	Pres. Subj.	P.Imp. Subj.	Fut. Subj.	Inf. Pes.
1ª P	O	Ø	I	Ø	I	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
2ª P	S	S	STE	S	S	S	S	S	S	S
3ª P	Ø	Ø	U	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
4ª P	MOS	MOS	MOS	MOS	MOS	MOS	MOS	MOS	MOS	MOS
5ª P	IS	IS	STES	IS	IS	IS	IS	IS	DES	DES
6ª P	M	M	RAM	M	M	M	M	M	M	M

Começaremos a aprofundar nossos estudos em morfologia, utilizando-nos da letra “A novidade” de Gilberto Gil, observaremos não só a estruturação dos vocábulos, como também as alterações de significado e classe gramatical provocadas pelos acréscimos de afixos no vocábulo.

A NOVIDADE

(Gilberto Gil)

A novidade veio dar à praia(v.1)
 Na qualidade rara de sereia (v.2)
 Metade o busto de uma deusa Maia (v.3)
 Metade um grande rabo de baleia (v.4)
 A novidade era o máximo (v.5)
 Do paradoxo estendido na areia (v.6)
 Alguns a desejar seus beijos de deusa (v.7)
 Outros a desejar seu rabo pra ceia (v.8)
 Ó mundo tão desigual (v.9)
 Tudo é tão desigual (v.10)
 De um lado este carnaval (v.11)
 De outro a fome total (v.12)
 E a novidade que seria um sonho (v.13)
 O milagre risonho da sereia (v.14)
 Virava um pesadelo tão medonho (v.15)
 Ali naquela praia, ali na areia (v.16)
 A novidade era a guerra (v.17)
 Entre o feliz poeta e o esfomeado (v.18)
 Estraçalhando uma sereia bonita (v.19)
 Despedaçando o sonho pra cada lado (v.20)

Análise morfológica de alguns vocábulos:

Vocábulo	Prefixo	Radical	Vogal temática	Desinência de gênero	Sufixo	Desinência de número
Praia	-----	Prai-	-a	-----	-----	Ø
Sereia	-----	Serei-	-a	-----	-----	Ø
Busto	-----	Bust-	-o	-----	-----	Ø
Deusa	-----	Deus-	-----	-a	-----	Ø
Beijos	-----	Beij-	-o	-----	-----	-s
Mundo	-----	Mund-	-o	-----	-----	Ø
Desigual	Des-	Igual	-----	-----	-----	Ø
carnaval	-----	carnaval	-----	-----	-----	Ø
Sonho	-----	Sonh-	-o	-----	-----	Ø
Milagre	-----	Milagr-	-e	-----	-----	Ø

Guerra	-----	Guerr-	-a	-----	-----	Ø
Feliz	-----	feliz	-----	-----	-----	Ø
Poeta	-----	Poet-	-a	-----	-----	Ø
Bonita	-----	Bonit-	-----	-a	-----	Ø

Agora, podemos comparar sufixos e prefixos, observando a modificação que o acréscimo de cada um deles pode produzir. Os *prefixos* não alteram a classe da palavra como podemos observar nos exemplos abaixo:

ADJETIVOS	ADJETIVOS
Igual	desigual(v.9)
real	irreal
honesto	desonesto
fazer	refazer

Os *sufixos* podem modificar a classe das palavras.

SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS
Sonho (v.13)	sonhado
milagre (v.13)	milagroso
Medo	medonho (v.14)
Riso	risonho (v.13)

ADJETIVOS	SUBSTANTIVOS
Novo	Novidade (v.1)
Desigual (v.9)	desigualdade

O falante de uma língua pratica operações mórficas inconscientemente. É comum, após uma explicação, ouvir-se do aluno que “ele nem sabia que sabia” o que estava sendo explicado. Isso é corolário da gramática internalizada que todos

temos em realção à língua materna (em especial).

A produção de formas da língua, seja para dar nomes ou para descrever coisas, acontece de modo automático. Ilustrando: Você só fala mentira, João! Você é um mentiroso!

Observe-se que a mentira (coisa abstrata) de João fica mais forte quando transformada em qualidade do sujeito com o emprego da palavra *mentiroso* no lugar de *mentira*. O falante realiza a derivação sem que pense sobre isso. Dessa transformação ainda se pode obter a informação de que o sufixo pode – ao criar palavra de classe diferente – promover mudança sintático-funcional. Retomemos as orações:

Você só fala mentira, João! → *mentira* é substantivo e é objeto de falar.

Você é um mentiroso! → *mentiroso* é adjetivo e é predicativo de você (pronomes-sujeito).

Após esse breve estudo acerca da estruturação mórfica de substantivos e adjetivos, vejamos a seguir a estruturação dos verbos.

A língua portuguesa é vista como complexa pela maioria dos brasileiros, e os verbos não se encontram fora desse imaginário. São considerados complexos, principalmente quanto à classificação de tempo e modo. A análise a seguir serve para denunciar esse estereótipo e mostrar ao aluno a importância de se traçar paradigmas e efetuar comparações.

Nega do Cabelo Duro

(David Nasser e Rubens Soares)

Nega do cabelo duro (v.1)

Qual é o pente que te penteia?

Qual é o pente que te penteia?

Qual é o pente que te penteia?

Quando tu entras na roda (v.5)

O teu corpo serpenteia

Teu cabelo está na moda:

Qual é o pente que te penteia?

Misampli a ferro e fogo (v.9)

Não desmancha nem na areia

Tomas banho em Botafogo

Qual é o pente que penteia?

A música “Nega do cabelo duro” (fruto de uma época em que o não era preciso recorrer a formas *politicamente corretas* para expressar idéias sobre as coisas) gira em torno de duas idéias opostas: cabelo duro de pentear (cabelo ruim) & cabelo naturalmente penteado (cabelo bom). Por esse motivo o verbo *pentear* se destaca ao longo da música sendo repetido inúmeras vezes. O verbo *pentear* será nosso ponto de partida para um estudo morfológico dos verbos.

É necessário ressaltar que os verbos, em sua maioria, seguem um paradigma. Os verbos terminados em *-ear*, por exemplo, no presente do indicativo se conjugam da seguinte forma:

Singular	Plural
Eu penteio	Nós penteamos
Tu penteias	Vós penteais
Ele penteia	Eles penteiam

Verbo	Radical	Vogal temática	Desinência modo-temporal	Desinência número-pessoal
penteio	pentei-	Ø	Ø	-o
penteias	pentei-	-a	Ø	-s
penteia	pentei-	-a	Ø	Ø
penteamos	pente-	-a	Ø	-mos
penteais	pente-	-a	Ø	-is
penteiam	pentei-	-a	Ø	-m

“A epêntese do [i] em meio ao ditongo -EAR da forma de infinitivo é decorrente de um fato fonológico equivalente ao que ocorrera historicamente com palavras como *europea > européia[1]; Andréa > Andréia, nas quais o ditongo EA era rejeitado pela nossa pronúncia, e o [i] aparecia independentemente da vontade do falante. Verifica-se então nas formas rizotônicas (com a sílaba tônica no radical) a inserção do [i]”.(Nogueira,)

Não podemos confundir os verbos terminados em *-ear* com os verbos terminados em *-iar*, que seguem este paradigma:

Singular	Plural
Eu maquio	Nós maquiamos
Tu maquias	Vós maquiai
Ele maquia	Eles maquiam

Verbo	Radical	Vogal temática	Desinência modo-temporal	Desinência número-pessoal
emaquio	maqui-	Ø	Ø	-o
maquias	maqui-	-a	Ø	-s
maquia	maqui-	-a	Ø	Ø
maquiamos	maqui-	-a	Ø	-mos
maquiai	maqui-	-a	Ø	-is
maquiam	maqui-	-a	Ø	-m

Há, no entanto, exceções que contribuem para enriquecer ainda

mais nossa língua. Como, por exemplo, os verbos *mediar*, *ansiar*, *recrear* *incendiar* e *odiar*³, que devem ser conjugados como os verbos terminados em *-ear*:

Singular	plural
Eu odeio	Nós odiamos
Tu odeias	Vós odiais
Ele odeia	Eles odeiam

Verbo	Radical	Vogal temática	Desinência modo-temporal	Desinência número-pessoal
odeio	odei	Ø	Ø	-o
odeias	odei	-a	Ø	-s
odeia	odei	-a	Ø	Ø
odiamos	odi	-a	Ø	-mos
odiais	odi	-a	Ø	-is
odeiam	odei	-a	Ø	-m

Devemos ressaltar que os verbos seguem um paradigma, portanto, verbos terminados em *-ear*, como, *grampear*, *frear*, *estrear*, *bloquear*, *clarear*, *passar*, *chicotear*, *espernear*, *saborear*, *papear*, *marear*, *encandear*, *vaguear*, *bambolear*, *bombear* e alguns verbos terminados em *-iar*, como, *ansiar*, *incendiar*, serão conjugados da mesma forma que o verbo *pentear*, visto anteriormente. Já os verbos terminados em *-iar*, como, *arriar*, *adiar*, *iniciar*, *abreviar*, *aliviar*, *apreciar*, *avaliar*, *desviar*, *enviar*, *principiar* e *variar* serão conjugados da mesma forma que o verbo *maquiar*.

Se houver dúvida quanto à forma de se conjugar um determinado verbo, é recomendável que se conjugue um verbo mais comum, que esteja mais próximo do aluno, para depois, através de comparações, chegarmos à conjugação de verbos menos familiares. É recomendável, entretanto, que o aluno também se familiarize com o uso de dicionários e dos manuais

³ Há um processo mnemônico consagrado pela sigla MÁRIO, acrônimo dos verbos que se enquadram nessa exceção.

de conjugação verbal, que se constituem poderosos agentes de automatização do uso da norma padrão de qualquer língua.

Conclusão

Creemos ter podido demonstrar, mediante o uso das duas músicas, que a morfologia está presente no nosso dia-a-dia, nas transformações e relações que o falante opera nas palavras de seu repertório, seja no acréscimo de sufixos e prefixos, seja na conjugação de verbos. Além disso, expusemos uma proposta para que o estudante possa efetuar comparações e tornar o estudo mais simples e fácil. Começar por um elemento mais conhecido pelo aluno e aprofundar gradativamente a dificuldade dos conteúdos é um excelente caminho para um melhor desempenho.

Sugestões de atividade

O professor pode sugerir ao aluno que se aprofunde no estudo dos verbos e suas conjugações, assim como na formação de palavras de mesma raiz – cognatos – por meio de afixos. Neste capítulo estudamos o plano morfológico. Nas próximas músicas, evidenciaremos a sua articulação com o plano sintático, uma vez que, como veremos, em certas ocasiões torna-se impossível estudá-los de uma forma estanque.

Referências bibliográficas.

- BECHARA, Evanildo Cavalcanti. *Moderna gramática portuguesa*. 37ª. ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- CAMARA JR, Joaquim Mattoso *Estrutura da língua portuguesa*. 36ª ed. Petrópolis : Vozes, 2004
- CUNHA, Celso e Luís F. Lindley Cintra. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3ª ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 23ª ed. –Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

Darcilia Simões, Luiz Karol e Any Cristina Salomão (orgs.)

KEHDI, Valter. *Morfemas do português*. 6ª ed. – São Paulo: Ática, 2003

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Gramática Normativa da língua portuguesa*. 42ª ed – Rio de Janeiro: José Olympio, 2002

MONTEIRO, José Lemos. *Morfologia Portuguesa*. 4ª. ed. – Campinas: Pontes, 2002.

NOGUEIRA, Rodriogo de Sá. *Dicionário de verbos portugueses conjugados*. 6ª ed. Lisboa: Livraria Clássica, s/d.

Português se aprende cantando

A CURA

VERBO – TEMPO E POSIÇÃO

A língua portuguesa oferece inúmeros recursos para que o compositor, em sua letra, alcance o objetivo comunicativo desejado. Na música “A cura” de Lulu Santos, veremos como o tempo verbal e sua posição na oração podem modificar o foco e a intensidade da ação.

A CURA

(Lulu Santos e Nelson Motta)

Existirá
Em todo porto tremulará
A velha bandeira da vida
Acenderá
Todo farol iluminará (V. 5)
Uma ponta de esperança
E se virá
Será quando menos se esperar
Da onde ninguém imagina
Demolirá (V. 10)
Toda certeza vã
Não sobrará
Pedra sobre pedra
Enquanto isso
Não nos custa insistir (V. 15)
Na questão do desejo
Não deixar se extinguir
Desafiando de vez a noção
Na qual se crê
Que o inferno é aqui (V. 20)
Existirá
E toda raça então experimentará
Para todo mal
A cura (V. 24)

Comentemos a letra em seus aspectos lingüísticos.

Lulu Santos utiliza os verbos no futuro do presente na maior parte da música. Isso parece querer transmitir a idéia de que a cura virá em um momento futuro possível. Podemos encontrar os seguintes verbos na terceira pessoa do singular (tomando-se então *a cura* como sujeito) do futuro do presente: *existirá* (v. 1), *tremulará* (v. 2), *acenderá* (v. 4), *iluminará* (v. 5), *virá* (v. 7), *será* (v. 8), *demolirá* (v. 10), *sobrará* (v. 12), *existirá* (v. 21) e *experimentará* (v. 22).

Outras formas também poderiam ser utilizadas para dar a idéia de futuro como, por exemplo, a locução verbal (*vai iluminar*, *será demolida*). Esta, no entanto, não tem o mesmo caráter incisivo, impactante; visto que o sujeito se distancia do verbo principal por meio da utilização do verbo auxiliar.

Quando o autor fala do momento presente usando a expressão “enquanto isso” (v.14) utiliza verbos no infinitivo, gerúndio e presente do indicativo, dando a idéia de continuidade, de uma ação que começa no momento presente e continua.

A música possibilita também um estudo das orações. Lembrando que para que haja oração é necessária a existência do verbo.

IMPORTANTE.

É interessante notar que, das orações estudadas, muitas se apresentam na ordem inversa (OI). O que isto quer dizer? Não seguem o paradigma sujeito + verbo + complemento.

Não é necessário que as orações estejam na ordem direta, pois muitas vezes produzimos na ordem inversa sem nos darmos conta. Ademais, do ponto de vista diacrônico, essa ordem era muito mais natural no período arcaico da língua portuguesa.

Por exemplo:

- Entrou um professor novo na escola. OI
- Um professor novo entrou na escola. OD
- Joga muito futebol o Ronaldo. OI
- O Ronaldo joga muito futebol. OD

No entanto, para melhor compreensão, colocá-las-emos na ordem direta (OD).

Vejamos os seguintes exemplos:

1) Em todo porto tremulará a velha bandeira da vida (v.2 e 3)

Pergunta-se:

O que tremulará em todo porto?

R: A velha bandeira da vida

Quantos processos estão representados?

R: Um, *tremulará*

A velha bandeira da vida	tremulará	em todo porto
sujeito	verbo intransitivo	adjunto adverbial

2) Não sobrará pedra sobre pedra (v.12 e 13)

Pergunta-se:

O que não sobrará?

R: Pedra sobre pedra

Quantos processos estão representados?

R: Um, *sobrará*

Pedra sobre pedra	não	sobrará
sujeito	adj. adverbial de negação	verbo intransitivo

3) Todo farol iluminará uma ponta de esperança. (v.5 e 6)

Pergunta-se:

O que iluminará uma ponta de esperança?

R: Todo farol

Quantos processos estão representados? R:

Um, *iluminará*

Todo farol	iluminará	uma ponta de esperança
------------	-----------	------------------------

Sujeito	verbo transitivo direto	objeto direto
---------	-------------------------	---------------

4) Demolirá toda certeza vã (v.10 e 11)

Pergunta-se: O que demolirá toda certeza vã?

R: A cura

Quantos processos estão representados?

R: Um. demolirá

(A cura) demolirá toda certeza vã

sujeito verbo transitivo direto objeto direto

5) E toda raça então experimentará para todo mal a cura (v.22, 23 e 24)

Quem experimentará a cura?

R: Toda raça

Quantos processos estão representados?

R: Um, *experimentará*

(E) então toda raça experimentará a cura para todo mal

Conj. concl. Sujeito verbo transitivo direto obj. dir. + compl. nom.

6) Existirá... (V. 21) ...a cura (V. 24)

O que existirá?

R: A cura

Quantos processos estão representados?

R: Um, *existirá*.

...a cura Existirá... (E toda raça, então, etc.)

Sujeito verbo intransitivo.

Importante chamar a atenção dos alunos para esta construção: [*verbo (oração coordenada conclusiva intercalada) sujeito*], em que o mesmo vocábulo, *cura*, dado o formato de apresentação do texto, funciona como sujeito na primeira oração e como objeto direto na segunda.

É interessante perceber que as orações 3, 4 e 5 ensejam um estudo da construção passiva.

Ao estudar as construções ativa e passiva, não se pode perder de vista a noção temporal imanente ao estudo dos verbos. Uma construção, independentemente de ser ativa ou passiva, indica

um tempo que será modificado segundo as circunstâncias que envolvem os processos.

Assim temos:

- Em todo porto tremulará → sujeito agente = A velha bandeira da vida
- Todo farol iluminará → sujeito agente = Uma ponta de esperança
- Tomas banho em Botafogo → sujeito (oculto) agente = TU
- Qual é o pente que penteia? → sujeito agente = o pente

Para mostrar a conversão ativa & passiva e a representação do tempo, temos:

- O pente penteia o cabelo. →sujeito agente = pente tempo = presente
- O cabelo é penteado pelo pente. →sujeito paciente = cabelo tempo = presente.

Antes de tratarmos de voz ativa e passiva, convém acrescentar que a noção ativo/passivo existe intedependentemente das vozes. Um verbo pode indicar ação ou processo; e estes podem requerer agentes ou pacientes. Ex. COMER requer agente (praticante da ação verbal); MORRER requer paciente (recebedor da ação verbal).

Quanto às vozes ativa e passiva, observa-se um esquema estrutural a ser considerado. A transformação da voz ativa para a voz passiva ocorre de duas formas como apontam Cintra e Cunha (2001).

1.Quando uma oração contém um verbo construído com objeto direto, ela pode assumir a forma passiva, mediante as seguintes transformações:

- a) o objeto direto passa a ser sujeito do verbo na passiva;
- b) o verbo passa à forma passiva analítica no mesmo tempo e modo
- c) o sujeito converte-se em agente da passiva.

2. Se numa oração da voz ativa o verbo estiver na 3.^a pessoa do plural para indicar a indeterminação do sujeito, na transformação para a passiva cala-se o agente

Estudando a mudança da voz ativa para a voz passiva, compreendemos o motivo de Lulu Santos utilizar a voz ativa e o modo indicativo: eles têm maior impacto, transmitem a certeza da chegada da cura, mesmo em tempo futuro. Isso porque, gramatical e estilisticamente, a voz ativa destaca o sujeito agente; a passiva, o paciente; enquanto o modo indicativo é, por exelência, o próprio modo da certeza.

Observem-se os efeitos expressivos:

- [E] toda raça // [então] experimentará // para todo mal a cura

(1) (2) (3)

(1) sujeito agente; (2) predicado na voz ativa; 3) objeto (paciente da ação verbal)

- A cura para todo mal // será experimentada // por toda raça

(1,) (2,) (4)

(1,) sujeito paciente; (2,) predicado na voz passiva; (4) agente da passiva

Observe-se que a função de agente permanece com o sintagma *toda raça*, mas o foco da oração muda de posição: em (a) a ênfase recai sobre *toda raça*; em (b), o elemento em realce é a *cura para todo mal*.

Vale observar, portanto, que a opção pela voz ativa ou passiva não é uma questão meramente, formal, estrutural, mas expressiva.

A partir dos exemplos a seguir torna-se mais fácil perceber a diferença entre a utilização de um verbo (voz ativa) e de uma locução verbal (voz passiva). Na voz ativa, o verbo sozinho na oração dá ênfase à ação, enquanto na voz passiva, a locução verbal dá ênfase ao sujeito paciente.

Voz ativa: Todo farol iluminará uma ponta de esperança. (v.5 e 6)

Voz passiva: Uma ponta de esperança será iluminada por todo farol

Voz ativa: Demolirá toda certeza vã (v.10 e 11)

Voz passiva: Toda certeza vã será demolida pela cura

Voz ativa: E toda raça então experimentará para todo mal a cura (v.22, 23 e 24)

Voz passiva: A cura para todo o mal será experimentada por toda raça.

Conclusão

Podemos perceber, através da letra de música “A cura“, que abordar o texto pelo verbo pode permitir tanto um estudo morfológico quanto sintático. O professor poderá, portanto, focar não apenas um único tema, por letra de música, mas tantos quantos quiser. Principalmente, se perceber o interesse do aluno pela letra, ou se essa receptividade do próprio aluno ensejar a oportunidade para outras análises.

Sugestão de atividade

Uma proposta de aplicação dos conteúdos trabalhados, voz ativa e passiva, seria, por exemplo, sugerir ao aluno que escrevesse um bilhete para um colega, avisando acerca da

Darcilia Simões, Luiz Karol e Any Cristina Salomão (orgs.)

suspensão de um jogo ou evento combinado, em virtude de um dos colegas ter-se machucado.

Podemos propor duas versões para o bilhete:

- dando ênfase ao jogo;
- dando ênfase ao machucado do jogador.

Na próxima música, continuaremos a explorar o emprego das vozes verbais.

Referências bibliográficas:

CUNHA, Celso e Luís F. Lindley Cintra. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3ª ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 23ª ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

HENRIQUES, Cláudio Cezar. *Sintaxe portuguesa para a linguagem culta contemporânea*. 3ª ed. – Rio de Janeiro: Oficina do autor, 2003.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Gramática Normativa da língua portuguesa*. 42ª ed – Rio de Janeiro: José Olympio, 2002

Português se aprende cantando

FUNÇÕES E VALORES: A MORFOSSINTAXE.

E como ficou chato ser moderno. / Agora serei eterno. / Eterno! Eterno!
O Padre Eterno, / a vida eterna, / o fogo eterno.

(*Le silence éternel de ces espaces infinis m'effraie.*)

— O que é eterno, Yayá Lindinha? /— Ingrato! é o amor que te tenho.

Eternalidade eternite eternaltivamente / eternuávamos / eterníssimmo

A cada instante se criam novas categorias do eterno.

(fragmento – “Eterno”. Carlos

Drummond de Andrade. In *Fazendeiro*

do Ar. Rio de Janeiro:

José Olympio, 1954

Mais uma vez recorreremos à literatura para demonstrar a versatilidade de nossa língua. Drummond, em seu poema “Eterno”, materializa o potencial morfossemântico dos vocábulos portugueses, por meio do verso “Eternalidade eternite eternaltivamente / eternuávamos / eterníssimmo”, em que o radical etern- dá origem a:

- *eternalidade* * – substantivo abstrato derivado do adjetivo *eternal*, que, por sua vez, é derivado de *eterno*.
- *eternite* * – substantivo concreto (derivado do adjetivo *eterno*) designador de nomes médicos em que o –ite (suf. derivacional) significa inflamação (eternite seria uma doença – desejo de ser eterno)
- *eternaltivamente* * – eterno + altivo + mente – formação que dá margem a duas interpretações:
 - a. (a) adjetivo + adjetivo + suf.adverbial = modo de ser simultaneamente eterno e altivo;
 - b. (b) adjetivo + adjetivo + substantivo = mente

eterna e altiva.

- *eternuávamos* *= forma verbal P₄ IdPt₂ = etern + ua(r) + va + mos
- *eterníssssimo* = adjetivo no grau superlativo absoluto sintático

O exemplo poético parece-nos dar testemunho do quanto é útil dominar as formas da língua. Com tal domínio, torna-se possível enriquecer-se a expressão de forma a alcançar uma comunicação cada vez mais próxima do nosso desejo real de dizer, de expressar nossas idéias e ideais.

O estudo do plano mórfico da análise lingüística é bastante atraente, uma vez que fornece ao falante um conjunto de dados e mecanismos que lhe permite, em determinadas situações,, até formar palavras novas como já demonstrou Drummond. Eis que assinalamos com asterisco, na análise dos derivados do adjetivo *eterno*, as criações do poeta. Neologismos são criações novas – palavras que não constam do vocabulário da língua – que vêm em socorro da expressão quando é preciso designar coisas novas. E a língua portuguesa é pródiga na sua disponibilidade morfológica.

Observe-se que cada inovação morfológica responde a uma necessidade semântica, portanto, insere novo vocábulo na língua e, por conseguinte, este vocábulo significará algo que ainda não tinha expressão vocabular na língua.

Os estudos morfológicos (ou mórficos) quase sempre não se mostram atraentes aos estudantes, uma vê que, tradicionalmente, a prática docente parte da memorização de prefixos e sufixos, enfatizando a distinção entre as formas gregas e as latinas. Esse estudo, fragmentado e com nuances diacrônicas, geralmente constitui-se num tormento para os estudantes que não conseguem perceber a utilidade de tal

informação.

No entanto, quando esse plano de análise se realiza sobre formas lingüísticas presentes na rotina comunicativa dos estudantes, as chances de estimulação da curiosidade são grandes. Por isso, nessa proposta de trabalho com letras de música – testada e comprovada quanto a sua eficiência em turmas da escola fundamental e no ensino médio – verifica-se alta produtividade tanto do ponto de vista de crescimento de interesse pelo estudo da língua, quanto da curiosidade pela criações lingüísticas realizadas por poetas, cronistas, romancistas e até mesmo políticos quando – geralmente por falta de repertório – criam palavras nos seus discursos que acabam “pegando” como o *imexível* da década de 90.

Outro ponto importante é a íntima relação da morfologia com a sintaxe. Relação tão íntima que gerou o plano de análise combinada chamado *morfossintaxe*.

Nesse plano de enfoque, surgem mecanismos de estruturação lingüística que implicam a acomodação vocabular, quais sejam: concordância, regência e colocação.

No âmbito da concordância, os morfemas gramaticais – em especial os sufixos flexionais ou desinências – representam formações obrigatórias em benefício da construção da concordância em gênero e número para os nomes, e de modo-tempo e número-pessoa para os verbos.

No plano da regência, surge o fenômeno da crase, que tem de ser estudado morfológica e fonologicamente; e o descumprimento do ajuste morfofonêmico exigido resulta de deformações sintático-semânticas graves.

Quanto à colocação, além da observância da posição dos clíticos – formas átonas da língua – na morfossintaxe surgem fatos como o cacófato que precisam ser cuidadosamente controlados pelos falantes sob pena de levarem sua expressão ao ridículo.

Assim sendo, no plano morfológico, fonologia, sintaxe e

semântica devem ser observadas em prol da expressão semântica e eufonicamente construída.

Passemos então à exploração das letras-de-música.

TIMONEIRO

Procuramos explorar categorias morfossintáticas ao longo do texto *Timoneiro*, focando-nos sobre algumas relações oracionais, mais especificamente, sobre as relações subordinadas. Analisamos também a predicação verbal, comentamos as peculiaridades que envolvem o pronome oblíquo *me*, funcionando como complemento de um verbo intransitivo, *navegar*. Além da morfossintaxe, aspectos lexicais e semânticos foram contemplados.

Timoneiro

(Paulinho da Viola / Hermínio Bello de Carvalho)

<i>Não sou eu quem me navega</i>	Timoneiro nunca fui
<i>Quem me navega é o mar</i>	Que eu não sou de velejar
<i>Não sou eu quem me navega</i>	O leme da minha vida
<i>Quem me navega é o mar</i>	Deus é quem faz governar
<i>É ele quem me carrega</i>	E quando alguém me pergunta
<i>Como nem fosse levar</i>	Como se faz pra nadar
<i>É ele quem me carrega</i>	Explico que eu não navego
<i>Como nem fosse levar</i>	Quem me navega é o mar
E quanto mais remo mais rezo	<i>Não sou eu quem me navega</i> (etc.)
Pra nunca mais se acabar	A rede do meu destino
Essa viagem que faz	Parece a de um pescador
O mar em torno do mar	Quando retorna vazia
Meu velho um dia falou	Vem carregada de dor
Com seu jeito de avisar:	Vivo num redemoinho
– Olha, o mar não tem cabelos	Deus bem sabe o que ele faz
Que a gente possa agarrar	A onda que me carrega
<i>Não sou eu quem me navega</i> (etc.)	Ela mesma é quem me traz

Sobre o título

Timoneiro é o termo que designa uma pessoa que dirige o barco e incentiva os remadores, portanto, associado à atitude e à liderança. Já no título, a letra se desenrola num paralelismo entre a vida do eu-lírico e o mar, construindo a imagem de um pescador em seu barco; o que proporciona a indagação de quem seria o agente e o beneficiado das ações.

Ao se procurar a regência do verbo *navegar*, deparamos com a classificação de *intransitivo*, *transitivo direto* (no sentido de *viajar por*, *percorrer*). Assim, tanto podemos dizer *navegar pelo mar* quanto *navegar o rio*. Entretanto, quando utilizamos *mar* como objeto direto, esse vocábulo vem determinado por um pronome demonstrativo, *aquela*, *esse*, etc. Como verbo transitivo direto, aceita a passivação: “Na época... o rio *foi navegado* por diversos pesquisadores e exploradores...”, entretanto, o sujeito passivo é sempre um curso aquático e não um agente animado. Por isso, do ponto de vista pragmático, não se pode dizer que o pronome oblíquo *me* seja um *objeto direto*, mas um *dativo de interesse* (Bechara: 1999, 424), cuja função é indicar, de maneira secundária, quem se beneficia ou se prejudica pela ação verbal. Outra função desse *me*, derivada da anterior é a de *dativo de opinião*, cuja função é exprimir a postura, a opinião do emissor. Nesse caso, podemos substituir esse *me* por *para mim*.

A regência de *carregar* não apresenta problemas, é verbo *transitivo direto*. Por conseguinte, o mesmo vocábulo *me*, antes *dativo livre*, agora funciona *objeto direto*. A mudança do verbo e a manutenção do pronome que indica o eu-lírico implicam uma diluição da relação agente paciente, como veremos mais adiante.

Sobre o léxico

A associação já mencionada entre a vida e o mar é resultado de um repertório de termos cujas famílias ideológicas se referem a “mar” e a “movimento”:

1. Substantivos: timoneiro – mar – viagem – leme – rede – pescador – redemoinho – onda.
2. Verbos (em forma finita): navega – carrega – remo – navego – retorna – traz.
3. Verbos (no infinitivo): levar – velejar – governar – nadar
4. Na evolução do poema, encontramos palavras ligadas ao devir fatal da vida: rezo – Deus – destino.

Costurando todos esses semas, encontramos um roteiro existencial trágico: a evolução das idéias → a vida, movimento, destino, condução e aceitação do destino, enfim uma síntese dialética da condição humana que, ao mesmo tempo, tem de se pôr à frente de suas ações e aceitar a sua pequenez diante do universo.

Uma outra abordagem do léxico pode ser feita pela distribuição das palavras mais importantes nas estrofes. Assim, no refrão temos: *eu – navega – navega – mar – eu – navega – navega – mar – ele – carrega – levar – ele – carrega – levar*. Essa disposição de semas, com verbos de movimento repetidos acrescidos da palavra mar, em intervalos que delimitam o ritmo do refrão, traz-nos um retrato do próprio movimento das ondas do mar, em outras palavras: apresenta um caráter icônico de um dos objetos da poesia, o mar. Com essa distribuição, podemos fundamentar um dos pontos de vistas mais importantes em morfossintaxe: de acordo com as teorias funcionalistas mais correntes, a frase se estrutura, em primeiro lugar, em torno do verbo; em segundo, em torno do substantivo (nome ou pronome), pois estes carregam o significado básico

das enunciações.

É importante reparar que, em virtude dos sentidos denotativos que aproximam os vocábulos, a escolha destes por parte do poeta é claramente proposital, pois esses vocábulos, relacionados ao “mar” e ao “ato de conduzir”, pertencem a uma mesma família de idéias, por estarem ligados por uma noção fundamental comum. Portanto, mar – vida – destino, palavras fundamentais nessa poesia, ligam-se pelos sentidos comuns de palavras relacionadas a movimento.

Sobre vozes verbais

Nos versos de “*Timoneiro*”, percebe-se a predominância da voz ativa. No entanto, em contraposição, percebe-se também que na relação entre o sujeito e o predicado há um realce de certa passividade do eu-lírico, ou seja, a ênfase da ação indicada pelo verbo está menos no sujeito, *mar*, que naquele a quem tira proveito ou sofre o prejuízo da ação verbal. O autor consegue esse efeito pela utilização de um verbo intransitivo ou unicamente transitivo direto, *navegar*, seguido do pronome oblíquo *me*, caracterizando o eu-lírico. É muito importante separar voz passiva de passividade semântica do sujeito. A primeira é construída na forma verbal: *ser + particípio*; a segunda, pelo significado do verbo: *O livro recebeu as devidas correções*.

Objeto direto & Dativo Livre

O sintagma preposicionado da forma *a/para + substantivo*, bem como as formas pronominais oblíquas que o substituem, não desempenha somente a função de *objeto indireto*. Aparece também quase sem ligação com o predicado (Bechara: 1999, 423):

Não *me* comam essa carne assada, enquanto eu não mandar.

Viveu somente *para a pátria, para a família, para os filhos*.

Ei! Esse doce é *p'ra mim* (= é meu).

Por corresponder ao caso dativo da gramática latina, esse sintagma é denominado de *dativo livre*: apresenta semelhança com o *objeto indireto*, na forma, mas é diferente em função, pois enquanto este acompanha verbos transitivos indiretos e somente indica a pessoa ou coisa sobre a qual recai o resultado da ação do verbo; aquele acompanha os demais verbos e apresenta tanto funções estranhas ao objeto direto — como indicar posse, por exemplo — quanto nuances de função de linguagem — como captar a simpatia ou benevolência do interlocutor.

Apresentemos agora um quadro sinótico do dativo livre:

a. *de interesse* → Indica a pessoa ou coisa beneficiada ou prejudicada pela ação do verbo:

Viveu *para a pátria, para a família e para os filhos*.

b. *ético* → Representa uma ação conativa, em que o falante tenta captar a benevolência de seu interlocutor:

Não *me* dirijam a palavra a essas pessoas.

c. *de posse* → Expressam o possuidor:

Os olhos *me* doem, a vista *me* falha.

De dia *me* lava a roupa, de noite *me* beija a boca.

d. *de opinião* → Exprime o emitente de uma opinião:

Para ele a vida não valia nada, *para ele* a mulher amada era seu mundo.

Existe um caso de *dativo livre* que é classificado como *adjunto adnominal*: *O carrasco cortou-lhe a mão*, em virtude de corresponder semanticamente a *O carrasco cortou a mão dele*. Descartamos essa classificação de *adjunto adnominal*, tendo

em vista o fato de que (1) as orações não se correspondem estruturalmente; (2) não é da natureza do pronome oblíquo exercer essa função e (3), se exercesse, não estaria solidamente dependente do verbo. O fato de corresponder a um *adjunto adnominal* indica que na verdade se trata de um *dativo de posse*. Convém, no entanto, observar que essa é uma perspectiva diacrônica de análise.

A despeito dessa posição, acolhemos outra corrente que admite a classificação com adjunto adnominal, com o entendimento do *lhe* como correspondente de um pronome possessivo, considerando o raciocínio sincrônico-pragmático. Essa atitude de análise é análoga à que tomamos diante da construção VENDE-SE CASAS/VENDEM-SE CASAS, ambas por nós interpretadas como casos de indeterminação do SUJEITO, com base no entendimento do falante hodierno que ignora a hipótese de pronome apassivador para tais construções.

É interessante notar que mesmo estando toda a letra na voz ativa, pela colocação de um *dativo livre*, na forma do pronome átono *me*, que tanto pode ser classificado como *de interesse* quanto de *opinião*, inverte-se a relação agente-paciente: que poderíamos tomar como um posicionamento do eu-lírico diante da ação contundente da vida. Pode-se dizer, então, que a passividade de um determinado ente, em certo grau, não se explicita somente pela voz passiva do verbo, mas também por aquele recurso sintático-semântico com verbo na voz ativa.

O recurso ao *dativo livre*, no caso desse texto, dilui a oposição sujeito ativo & sujeito passivo, ensejando ao leitor questionar quem comanda e quem é comandado, quem ocupa o lugar do timoneiro: aquele que luta contra a corrente ao o que sabe que é levado por ela.

Em linhas gerais, estudar as estruturas de regência possibilita a identificação das relações de poder envolvidas no processo verbal: quem realiza o processo expresso pelo verbo ou quem é alvo desse processo, portanto, paciente. E dessa definição de

papéis resulta a indicação do foco da idéia: se é sobre quem age ou quem é beneficiado pela da ação.

(1/3) Não sou eu quem *me* navega

Em outras palavras:

Não sou eu quem *para mim* navega (dativo de interesse)

ou

Para mim, não sou eu que navega (dativo de opinião) (= na minha opinião)

(2/4) Quem me navega é o mar

Em outras palavras:

Quem *para mim* navega é o mar (dativo de interesse)

ou

Para mim, quem navega é o mar (dativo de opinião)

)

(5/7) É ele quem *me* carrega (objeto direto)

(6/8) Como nem fosse levar

Note-se a passagem do eu-lírico de beneficiado/portador de uma opinião para paciente da ação verbal.

E quanto mais *remo* mais *rezo*

Pra nunca mais se acabar

Essa viagem que faz

O mar em torno do mar

Essas quatro estrofes têm de ser analisadas em conjunto. As formas verbais *remo* e *rezo*, em relação adverbial proporcional (cf. nexos *quanto mais*), repetem a máxima beneditina *Ora et labora* - reza e trabalha - todavia o caráter dinâmico do primeiro verbo se repete nas palavras da segunda, terceira e quarta estrofes: *não se acabar, viagem, faz em torno*. Mais uma vez, substantivo e verbo como núcleos da enunciação.

Meu velho um dia falou

Com seu jeito de avisar:

– Olha, o mar não tem cabelos

Que a gente possa agarrar

Subordinação

Como portadores de idéias, tanto os vocábulos quanto as orações se relacionam de duas maneiras básicas: *coordenação e subordinação*. Mesmo no período simples é fácil perceber essas relações: o verbo se subordina gramaticalmente ao sujeito; e os complementos, ao verbo. Quando um dos elementos do período simples, com exceção do verbo, é substituído por uma oração, esta exerce no período a mesma função exercida pelo termo substituído. Entretanto, a relação não é tão simples, uma mesma oração pode ser concomitantemente subordinada de uma, coordenada a outra e principal de uma terceira, mantendo uma determinada hierarquia. Alguns trechos da letra em análise se mostram ricos em construções subordinadas. É importante saber que a classificação correta não depende somente da identificação do valor sintático das duas orações, mas também da hierarquia que existe entre elas.

Nos trechos abaixo, as relações são mais simples, pois os períodos compostos por subordinação são equivalentes e estão dispostos, a maioria, em parataxe. Existe, num primeiro momento, a percepção de que uma oração tem o valor de sujeito e a outra, de seu predicativo. Em uma segunda análise, admitimos a hierarquia entre elas; da qual resultará de definição de qual é a oração principal e qual a subordinada.

- (1) [Não sou eu] [Principal] de (2)
- (2) [quem me navega] [Subordinada Substantiva Subjetiva] de (1)
- (3) [É ele] [Principal] de (4)
- (4) [quem me carrega] [Subordinada Substantiva Subjetiva] de (3)
- (5) [É o mar] [Principal] de (6)

- (6) [quem me navega] [Subordinada Substantiva Subjetiva] de (5)
(7) [(Que) eu não sou de] [Principal] de (8)
[Coordenada Sindética Explicativa] de (6)
(8) [velejar] [Subordinada Substantiva Predicativa]

Num período complexo, as orações se relacionam entre si. Por isso, uma mesma oração pode ser simultaneamente classificada de mais de uma forma. Em outras palavras, numa série de três orações, a segunda pode ser subordinada à primeira, e principal em relação à terceira. Depende de qual oração enfocamos.

Para demonstrar o que afirmamos quanto à simultaneidade de funções na classificação oracional, vamos analisar duas a duas as orações dos versos selecionados. Dessa forma, ver-se-á que uma determinada oração passa a ter mais de uma classificação.

Tomemos aqui o seguinte exemplo:

- (1) [(E) quanto mais remo]
[Subordinada Adverbial Proporcional] de (2)
(2) [mais rezo]
[Principal] em relação a (1) e (3)
(3) [pra nunca mais se acabar essa viagem]
[Subordinada Adverbial Final] de (2)
(4) [que faz o mar em torno do mar.]
[Subordinada Adjetiva Restritiva]

Utilizando outro trecho da música, depreendemos também um período correspondente a partir do qual é possível uma rica análise dos processos de subordinação.

E quando alguém me pergunta
Como se faz pra nadar

Explico que eu não navego
Quem me navega é o mar

Temos, então:

- (1) [(E) quando alguém me pergunta]
[Subordinada Adverbial Temporal] de (4)
[Principal] de (2)
(2) [como se faz]
[Subordinada Substantiva Objetiva Direta] de (1)
[Principal] de (3)
(3) [pra nadar,]
[Subordinada Adverbial Final] de (3)
(4) [explico]
[Oração principal] de (1), (5), (6) e
[Coordenada Sindética Aditiva] da oração englobada pelos versos 2 e 3.
(5) [que eu não navego,]
[Subordinada Substantiva Objetiva Direta] de (4)
(6) [quem me navega]
[Subordinada Substantiva Subjetiva] de (7)
(7) [é o mar]
[Principal] de (6).
[Coordenada Assindética] de (5)

As orações (4); (5); (6) e 7 podem ser dispostas da seguinte forma:

[Explico (que eu não navego)],	[é o mar (quem me navega)]
[Coordenada Assindética]	[Coordenada Assindética]

Neste ponto, podemos fazer analogia entre os constituintes imediatos, da morfologia, e os períodos compostos por subordinação e coordenação. Na morfologia, temos mais de um constituinte numa palavra derivada ou numa composta. Se temos dois radicais, trata-se de *composição*; radical e afixos, *derivação* (Henriques: 2007, 113).

Pode-se dizer, antes da conclusão, que o principal liame entre as estrofes e orações se materializa pela seleção lexical, concentrada em dois campos semânticos, cujos significados se relacionam graças às estruturas frasais escolhidas de coordenação e subordinação.

Conclusão

Timoneiro é uma letra que passeia tanto pelas possibilidades da regência verbal, quanto pelos significados do léxico empregado, para questionar as relações existentes entre o homem e seu destino, minorando as diferenças semânticas entre agente e paciente.

ALÉM DO ESPELHO

Para tratar do texto *Além do Espelho*, enfocamos principalmente os pronomes: reflexivos, indefinidos, substantivos, adjetivos e relativos. Destes, o pronome relativo *que* foi analisado também sintaticamente. Ainda nos domínios da morfologia, discutimos as classes gramaticais verbo e substantivo, atentado para a iconicidade.

Além do Espelho

(João Nogueira e Paulo César Pinheiro)

A vida é sempre uma missão
A morte, uma ilusão
Só sabe quem viveu
Pois quando o espelho é bom
Ninguém jamais morreu

Quando eu olho o meu olho além do espelho
Tem alguém que me olha e não sou eu
Vive dentro do meu olho vermelho
É o olhar de meu pai que já morreu
O meu olho parece um aparelho
De quem sempre me olhou e protegeu
Como agora meu olho dá conselho
Quando eu olho no olhar de um filho meu

A vida é sempre uma missão (etc.)

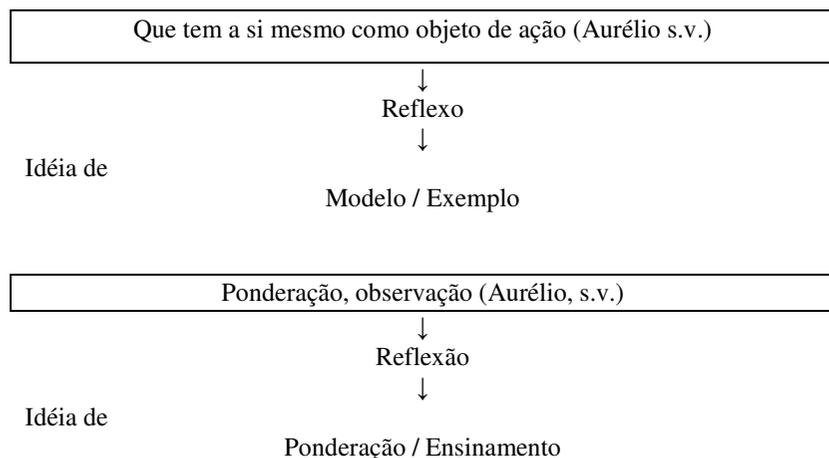
Sempre que um filho meu me dá um beijo
Sei que o amor de meu pai não se perdeu
Só de ver seu olhar sei seu desejo
Assim como meu pai sabia o meu
Mas meu pai foi-se embora no cortejo
E eu no espelho chorei porque doeu
Só que olhando meu filho agora eu vejo
Ele é o espelho do espelho que sou eu

A vida é sempre uma missão (etc.)
 Toda imagem no espelho refletida
 Tem mil faces que o tempo ali prendeu
 Todos têm qualquer coisa repetida
 Um pedaço de quem nos concebeu
 A missão de meu pai já foi cumprida
 Vou cumprir a missão que Deus me deu
 Se meu pai foi o espelho em minha vida
 Quero ser pro meu filho espelho seu

Sobre o título

A proposta de se ir além do espelho permite aventar várias interpretações para *espelho*. Entende-se por *espelho* “superfície com capacidade de reflexão”.

A partir dessa idéia, associamos *espelho* à capacidade de reflexão, o que se mostra uma comparação bastante rica já que *refletir* admite duas vertentes interpretativas:



Percebemos, com essa seqüência associativa, que “ir além do

espelho” é também interpretar “espelho” ora como reflexo ora como reflexão. Assim, “espelho” é um modelo a ser seguido e/ou uma ponderação. As duas idéias fundamentam o texto.

Pronomes reflexivos

A partir da idéia de reflexão, podemos perceber que a escolha do pronome reflexivo, ao longo do texto é bastante proveitosa. A identificação e a utilização dos pronomes reflexivos torna mais fácil de ser compreendida a idéia central do texto pelas relções que se estabelecem entre os sujeitos e os objetos traduzidos por aqueles pronomes, em outras palavras, o autor imprime a idéia principal nos pronomes reflexivos distribuídos pelo texto.

Tomando resumidamente as idéias do texto, temos:

a) *Quando eu me olho no espelho, eu vejo o meu pai*

Classe Gramatical: *pronome pessoal oblíquo átono reflexivo*

Função sintática: *objeto direto*

b) *Quando meu filho se olha no espelho, ele vê seu pai*

Classe Gramatical: *pronome pessoal oblíquo átono reflexivo*

Função sintática: *objeto direto*

Pronomes indefinidos

Esse jogo reflexivo promovido pelo texto faz de uma pessoa a imagem de outra que, por sua vez, também irá gerar uma imagem, etc. Ou seja, propositadamente, o texto confunde aquilo que reflete com o que é refletido, fazendo com que, em determinados momentos, não se possa precisar de quem o autor está falando na cadeia de imagens que ele constrói.

Os pronomes indefinidos são aqueles que se aplicam à terceira pessoa gramatical, quando considerada de um modo vago e indeterminado (CUNHA: 1998, 347). Percebe-se que a

Darcilia Simões, Luiz Karol e Any Cristina Salomão (orgs.)

utilização desses pronomes contribui para a idéia do texto de não se determinar exatamente quem reflete ou se vê refletido. Conseqüentemente, ao depararmos com substantivos que são acompanhados por pronomes indefinidos, vamos consolidando a confusão de imagens que a letra sugere.

Temos aqui exemplos de pronomes indefinidos explorados no texto e podemos perceber o grau de indeterminação que eles dão às sentenças.

- *Ninguém* jamais morreu
- Tem *alguém* que me olha e não sou eu
- *Toda* imagem no espelho refletida
- Tem *mil* faces que o tempo ali prendeu *
- *Todos* têm qualquer coisa repetida

Pronomes substantivos e pronomes adjetivos

Os pronomes indefinidos, assim como todos os pronomes, recebem a classificação de Pronome Substantivo e Pronome Adjetivo, podendo variar em função do contexto frasal.

- *Pronome substantivo* – substitui um substantivo, representando-o.
- *Pronome adjetivo* – acompanha um substantivo, determinando-o.

Retomando a definição de pronome indefinido (aqueles que ou acompanham o substantivo sem que o determinem de forma precisa ou substituem um substantivo trazendo consigo alta carga de indeterminação), pode-se identificar quais dos pronomes indefinidos explorados têm função substantiva e quais têm função adjetiva.

- *Ninguém* jamais morreu
Pronome substantivo

Português se aprende cantando

- Tem *alguém* que me olha e não sou eu
Pronome Substantivo
- *Toda* imagem no espelho refletida
Pronome Adjetivo (determina o substantivo *imagem*)

Expandindo a classificação para os demais pronomes do texto, temos as seguintes ocorrências:

- *Só sabe quem* viveu
Pronome Substantivo
- *Quando eu* olho
Pronome Substantivo
- *O meu olho além do espelho*
Pronome Adjetivo
- *Tem alguém que me* olha
Pronome Substantivo
- *Tem alguém que me* olha
Pronome Substantivo
- *O meu olho parece um aparelho de quem* sempre me olhou
Pronome Substantivo

Pronome relativo – QUE.

O estudo dos pronomes neste texto não se restringe aos casos de pronome reflexivo e de pronome indefinido. É possível também o estudo dos pronomes relativos – aqueles que se referem, de regra geral, a um termo anterior – através da análise da partícula *que*, em uso pronominal. Sabendo que essa partícula pode ser pertencer a diversas classes gramaticais: dependerá de sua função na frase, selecionamos trechos em que aparece na categoria de pronome relativo. Retomando, termos:

- [*Tem alguém*] [*que me olha*]

Divisão em dois períodos:
 Tem alguém. Alguém me olha.

Termo expresso na primeira oração e retomado na segunda pelo pronome *que*: *Alguém*.

- [É o olhar de meu pai] [que já morreu]

Divisão em dois períodos:
 É olhar de meu pai. Meu pai já morreu.

Termo expresso na primeira oração e retomado na segunda pelo pronome *que*: *Meu pai*.

- [Ele é o espelho do espelho] [que sou eu]

Divisão em dois períodos:
 Ele é o espelho do espelho. O espelho sou eu.

Termo expresso na primeira oração e retomado na segunda pelo pronome *que*: *O espelho*.

- [Tem mil faces] [que o tempo ali prendeu]

Divisão em dois períodos:
 Tem mil faces. O tempo ali prendeu mil faces.

Termo expresso na primeira oração e retomado na segunda pelo pronome *que*: *Mil faces*.

- [Vou cumprir a missão] [que Deus me deu]

Divisão em dois períodos:
 Vou cumprir a missão. Deus me deu a missão.

Termo expresso na primeira oração e retomado na segunda

pelo pronome *que*: *A missão*.

Chama-se antecedente o termo que o pronome relativo retoma e substitui na oração subordinada e a função sintática exercida pelo antecedente em nada influencia a função sintática do pronome relativo: são independentes. Todavia, com exceção do pronome relativo cujo, que concorda com o termo da subordinada a que está ligado, os pronomes relativos, embora invariáveis, conservam o gênero e número do antecedente: O homem *que foi seguido* era baixo :: A mulher *que foi seguida* era alta.

a)	Tem	alguém	//	que	me	olha
		antecedente		(= alguém)		
CG	vb	pron. indef.		pron. relat.	pron. pessoal	vb
FS	n.p.	o.d.	//	subj./conec.	o.d.	n.p.

b)	É	o	de	meu	pai	//	que	já	morreu
				olhar					
				antecedente			(= meu pai)		
CG	vb	art. +	prep.	pron.	subst.		pron. rel.	adv.	vb
		subst		poss.adj.					
FS	n.p.	pred.	conec.	adj. adn.	adj.	//	subj./conec.	adj.adv.	n.p.
		subj.			adn.				

c)	Ele	é	o	de	o espelho	//	que	sou	eu
				espelho					
					antecedente		(= o espelho)		
CG	pron.	vb	art	+ prep.	art + subst.		pron. rel.	n.p.	pron.
	subst.		subst.						subst.

Darcilia Simões, Luiz Karol e Any Cristina Salomão (orgs.)

FS suj. n.p. pred. conec. adj. adn. // suj./conec. vb pred.
 suj. suj.

d) **Tem mil faces // que o tempo ali prendeu**
 antecedente (= mil faces)

CG vb num. subst. pron. rel. subst. adv. vb
 FS n.p. adj.adn. o.d. obj. dir/conec. sujeito adj. adv. n.p.

e) **Vou cumprir a missão // que Deus me deu**
 antecedente (= a missão)

CG vb art. + subst. pron. rel. subst. pron. pess. vb
 FS n.p. obj. dir. obj. dir/conec. sujeito obj. ind. n.p.

Mediante o uso desses esquemas, percebe-se que, mesmo quando são coincidentes, não há relação entre a função sintática do pronome relativo e a do seu antecedente, mas o mais importante é que a função sintática (FS) e a classe gramatical (CG) mantêm uma relação de constante interdependência. Em outras palavras, a função sintática de núcleo do *sujeito*, do *objeto direto* e do *indireto*, será sempre exercida por um *nome ou pronome substantivo*; *artigos*, *numerais*, *nomes e pronomes adjetivos* exercerão sempre a função de *adjunto adnominal*; *advérbios*, de *adjunto adverbial*; *preposição* e *conjunção*, de *conectivo*; *verbo*, quando com significação plena, de *núcleo do predicado*, quando de ligação, exercerá função semelhante aos *conectivos*. A *interjeição* é um caso à parte, cujo estudo poderá ensinar uma reflexão sobre a validade da classificação gramatical.

Um trabalho produtivo é construir uma tabela como a seguinte, distribuí-la para os alunos para que a completem:

Português se aprende cantando

Classe gramatical (CG)	Função sintática (FS)	Exemplos	Propriedades
adjetivo			
advérbio			
artigo			
conjunção			
interjeição			
numeral			
preposição			
pronome			
substantivo			
verbo			

O aluno, sob a supervisão do docente, deverá, a partir dos exemplos dados diariamente em sala de aula, construir a tabela e utilizá-la sempre em suas atividades. Olhando-se o exemplo (c) acima, poderia o aluno preencher a linha referente à preposição, da seguinte forma:

Classe gramatical (CG)	Função sintática (FS)	Exemplos	Propriedades
preposição	conectivo	de	Junta-se com o artigo (de + o = do), Transforma o substantivo em adjunto adnominal.

Plasticidade

A seleção vocabular também incide sobre a questão do espelhamento, pois ela apresenta muitas repetições que, quando colocadas no mesmo verso ou em versos próximos, sugerem a imagem repetida que se forma quando alguém está diante de um espelho. Com isso, temos contemplada a noção de *plasticidade*, definida como propriedade da matéria de adquirir formas sensíveis a partir de uma imagem sugerida ao observador (SIMÕES, 1994).

É interessante perceber como as diferentes classes gramaticais dos vocábulos derivados do radical *olh-* contribuem para a formação da simetria entre os corpos refletidos, como se um verbo se refletisse em substantivo que se refletisse num verbo etc.

- a) Quando eu olho o meu olho além do espelho →
Verbo; Substantivo
- b) Tem alguém que me olha e não sou eu →
Verbo
- c) Vive dentro do meu olho vermelho →
Substantivo
- d) É o olhar de meu pai que já morreu →
Substantivo
- e) O meu olho parece um aparelho →
Substantivo
- f) De quem sempre me olhou e protegeu →
Verbo
- g) Como agora meu olho dá conselho →
Substantivo
- h) Quando eu olho no olhar de um filho meu →
Verbo; Substantivo

Conclusão

“Além do Espelho” pode ser considerado um texto que, estilística e sintaticamente, se justifica pelo próprio título, uma

vez que explora a idéia de *espelho*, mediante a repetição do radical *olh-*, pois essas são as duas idéias imediatamente associadas à palavra *espelho*: *olhar e repetir*. Afinal, o espelho não repete e nos devolve a nossa imagem?

Com relação ao emprego da partícula *que*, veja o próximo estudo que foi desenvolvido a partir da letra “*Mais uma vez*”, de Renato Russo.

Mais uma vez o “que”

Algumas partículas da Língua Portuguesa (chamadas palavras gramaticais, em contraposição às palavras lexicais ou nocionais) podem ser empregadas em diferentes contextos, nos quais lhes podem ser atribuídos diferentes significados gramaticais e funções sintáticas. É o caso, por exemplo, da partícula *que*, uma das mais utilizadas do nosso idioma, que pode, no plano morfológico, ser tanto *conjunção integrante* quanto *pronome relativo*, entre outros.

Por serem intrinsecamente relacionados, os planos da língua se cruzam constantemente. Nesse estudo, verificaremos a relação entre morfologia, sintaxe e semântica a partir do emprego da partícula *que* na letra-de-música de autoria de Renato Russo e Flávio Venturini. Para tanto, primeiramente veremos as principais características e diferenças entre *conjunção integrante* e *pronome relativo*, as conseqüentes alterações no plano sintático e, por fim, no plano semântico.

Eis a letra:

MAIS UMA VEZ

(Renato Russo e Flavio Venturini)

Mas é claro que o sol	Mas é claro que o sol
Vai voltar amanhã	Vai voltar amanhã
Mais uma vez, eu sei	Mais uma vez, eu sei
Escuridão já vi pior	Escuridão já vi pior (v.
De endoidecer gente sã	20)
(v. 5)	De endoidecer gente sã
Espera que o sol já vem	Espera que o sol já vem

Tem gente que está do mesmo	Nunca deixe que lhe digam
lado que você	Que não vale a pena Acreditar no
Mas deveria estar do lado de lá	sonho que se tem
Tem gente que machuca os	Ou que seus planos nunca vão dar
outros	certo (v. 25)

Tem gente que não sabe amar	Ou que você nunca vai ser alguém
(v. 10)	Tem gente que machuca os outros
Tem gente enganando a gente	Tem gente que não sabe amar
Veja nossa vida como está	Mas eu sei que um dia a gente
Mas eu sei que um dia a gente	aprende
aprende	Se você quiser alguém em quem
Se você quiser alguém em	confiar (v. 30)
quem confiar	Confie em si mesmo
Confie em si mesmo	Quem acredita sempre alcança
(v. 15)	(9x)
Quem acredita sempre alcança	

Conjunções integrantes

São palavras gramaticais que introduzem as orações substantivas (Cunha: 2001, 589). Nesse caso, como o próprio nome nos revela, a partícula apenas age como termo que integra a oração subordinada a uma outra oração, ou seja, a conjunção integrante é apenas o elo subordinante entre a oração principal e a que a complementa; não exerce, portanto, nenhuma função sintática. Macedo (1980, 55-57), em *Método moderno e simples de Análise Sintática*, destaca que um artifício simples e de fácil aplicação para a identificação das orações subordinadas substantivas é a substituição dessa oração por um pronome substantivo, como podemos observar no exemplo a seguir:

[(Mas é claro] [que o sol vai voltar amanhã]

[que o sol vai voltar amanhã] [é claro]

[isto] [é claro]

Oração subordinada substantiva subjetiva

Pronomes relativos

Além de atuarem como elos subordinantes das orações que introduzem (orações subordinadas adjetivas), os pronomes relativos retomam o termo antecedente (CUNHA, 2001: 342),

conseqüentemente, têm função anafórica e, por isso, exercem função sintática na oração subordinada e podem ser trocados por *o qual* e suas variações.

Exemplo:

[Tem gente] [que está do mesmo lado] [(em) que
você (está)] (v7)
[a qual gente] [no qual
lado]

ou ainda:

Tem gente. *Essa gente* está do mesmo lado. Você está *nesse lado*.

OBSERVAÇÃO: o exemplo serve para apontar o fenômeno de supressão da regência do pronome relativo, quando se trata do registro informal.

Como podemos observar ao separar as orações, o *primeiro pronome* relativo retoma o substantivo *gente*; o segundo, o substantivo *lado*, e, em ambos os casos, o pronome introduz *orações subordinadas adjetivas restritivas*, exercendo, na primeira, a função de *sujeito*; na segunda, de *adjunto adverbial de lugar*.

Veja o quadro a seguir e compare as situações em que aparecem a *conjunção integrante* e o *pronome relativo*:

Conjunção Integrante	Pronome Relativo
<ul style="list-style-type: none"> • Espera que o sol já vem. • Mas eu sei que um dia a gente aprende. • Nunca deixe que lhe digam/ • Que não vale a pena (...) ou que você nunca vai ser alguém (Subordinadas Substantivas Objetivas Diretas) 	<ul style="list-style-type: none"> • Tem gente que machuca os outros. que = sujeito • Tem gente que não sabe amar. que = sujeito • Se você quiser alguém em quem confiar. em quem = objeto indireto • Acreditar no sonho que se tem. que = sujeito

Como podemos observar, as *conjunções integrantes* introduzem a oração sem nunca serem regidas por qualquer posição, em virtude de ter seu valor semântico esvaziado; ao

contrário do pronome relativo que, exercendo função sintática, tem valor semântico definido e, por isso, submete-se à regência do verbo da oração a que pertence.

As orações subordinadas, em decorrência da função sintática que exercem em relação à principal, classificam-se em: *subjetivas*, quando exercem a função de *sujeito*; *objetivas diretas*, quando de *objeto direto*; *objetivas indiretas*, de *objeto indireto*; *completivas nominais* (ou *completivo-nominais*), de *complemento nominal*; *Apositivas*, de *aposto* e *agentivas* ou *agentes da passiva*, de *agente da passiva*.

O pronome relativo, por sua vez, pospõe-se ao termo antecedente para introduzir *orações subordinadas adjetivas*. Essas orações exercem a função de *adjuntos adnominais* de um substantivo ou pronome antecedente e podem depender de qualquer termo da oração do qual esses sejam núcleos. Por isso, embora a oração exerça a função sintática de adjunto adnominal, o pronome relativo *que* exercerá a função sintática que o antecedente exerceria na subordinada, se essa fosse transformada em oração absoluta (vide pág. 71).

Do ponto de vista funcionalista, tanto a *conjunção integrante* quanto o pronome relativo se classificam também como *tranpositores*, porque possibilitam a transformação de orações independentes em termos subordinados.

As orações subordinadas adjetivas podem ser *restritivas* ou *explicativas*. Nos casos acima, conforme podemos constatar, trata-se de restritivas. Semanticamente, essas se distinguem das outras por atribuírem características eventuais ao termo retomado. Assim, em: “Tem gente que machuca os outros”, entende-se que há dois tipos de gente: um que machuca, outro que não. Mas a diferença fica mais patente nos exemplos:

- (1) A mulher, que é bonita, faz parte de nossa vida;
- (2) A mulher que é bonita faz parte de nossa vida.

No primeiro, o enunciador postula que todas as mulheres

existentes são belas; no segundo, apenas algumas. Trata-se portanto de enunciar ou uma característica essencial de um termo a que se refere (1) ou uma característica particular, acidental do termo (2). Esse exemplo serve também para mostrar que o caráter restritivo ou explicativo da subordinada pode depender da intenção do enunciador. Em decorrência, as explicativas se inserem na função expressiva, enquanto as restritivas, na referencial.

IMPORTANTE: A partir desse quadro comparativo, trabalhe com os alunos os conceitos vistos, troque a oração ou a partícula pelo correspondente (isto ou o qual) para ajudá-lo a identificar a conjunção ou o pronome. No segundo caso, também separe as orações utilizando o pronome demonstrativo para enfatizar a idéia de retomada do termo anterior. Quando o conceito, a estrutura e o sentido estiverem bem fixados, apresente algumas orações explicativas para que eles possam fazer comparações.

O enfoque morfossintático também pode ser trabalhado na análise dos pronomes pessoais do caso oblíquo. No próximo estudo, veremos a sua relação com a variação lingüística existente na Língua Portuguesa falada em Brasil e em Portugal.

Referências bibliográficas:

CUNHA, Celso. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001 - 3ª edição.

MACEDO, Walmírio. *Método moderno e simples de análise sintática*. Rio de Janeiro: Ed. Tecnoprint Ltda., 1980.

_____. *Análise sintática em nova dimensão: análise sintática estrutural*. 5ª ed. – Rio de Janeiro: Presença edições; 1991.

FAZ PARTE DO NOSSO SHOW: REFLEXÕES SOBRE O EMPREGO DOS PRONOMES OBLÍQUOS NO BRASIL

Hodiernamente, discute-se muito sobre o uso da Língua Portuguesa no Brasil. Discute-se, inclusive, até que ponto a língua falada aqui é a mesma de Além-Mar. Estudos recentes de base variacionista defendem a tese de que a variação lingüística é condicionada tanto por fatores intralingüísticos como por fatores extralingüísticos. Assim, como resposta às constantes insinuações de que nós, brasileiros, estamos “assassinando” a Língua Portuguesa, aqueles estudos dizem que, ao contrário do que muitos pensam, o Latim não morreu quando as línguas românicas surgiram, as Línguas Românicas são o Latim com muitos anos de “interferências” geográficas, históricas, sociais, culturais e políticas “na bagagem”, além da interferência, ou em termos lingüísticos, dos empréstimos feitos de outras línguas, sobretudo por força do desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação (Bagno, 2004).

Nessa perspectiva, a Língua Portuguesa é um todo lingüístico (um sistema) que, dependendo do contexto e dos fatores já mencionados, pode apresentar variações; não existindo, portanto, um país ou um grupo social que fale mais certo ou mais errado do que outro; senão diferentes formas de expressão de diferentes culturas, pois a língua é a maior forma de expressão e de perpetuação da cultura de um povo (op.cit.).

É indiscutível o fato de que a Língua Portuguesa que falamos hoje não é a mesma que foi documentada por Pero Vaz de Caminha. Se fosse, seria insuficiente em muitos aspectos para suprir as necessidades comunicativas do nosso dia-a-dia. Além disso, não podemos simplesmente ignorar o encontro entre as culturas européia, indígena e africana, que formaram o nosso povo e deram origem a nossa variante lingüística. Portanto, o que existe é uma modalidade brasileira da Língua Portuguesa,

uma variante nacional do português (op.cit.).

A variação lingüística é um fato. Admiti-la é aceitar repensar o sistema de ensino da Língua Portuguesa no Brasil, principalmente no que diz respeito à dicotomia *certo e errado*. Afinal, se aceitamos a diversidade cultural existente em nosso imenso país, não é coerente classificar as variedades lingüísticas como certas ou erradas, uma vez que são apenas o documento da diferença.

A despeito das polêmicas geradas pelo tema *variação lingüística* quando relacionado ao ensino, é preciso ressaltar que embora a escola esteja comprometida com o ensino do uso padrão (norma culta), cabe ao professor promover o contato do aluno com textos que documentem as variedades nacionais (e até internacionais) do português, para que o estudante se torne capaz de identificá-las e até mesmo usá-las em situações específicas. Enfatize-se que o uso padrão demanda domínio das normas gramaticais visando ao aperfeiçoamento da expressão e ao desenvolvimento da competência de leitura e expressão escrita. Entretanto, cabe ao professor mostrar ao aluno que cada variante tem regras próprias, não destituídas de uma lógica e coerência interna, e que é contraproducente e inútil o transplante das regras de uma variante para outra, visto que, por se tratar de subsistemas lingüísticos diferentes, o que vale para uma nem sempre se aplica às demais.

Neste livro, por intermédio das *letras de música*, apresentaremos algumas sugestões de trabalho relacionadas à variação lingüística, com o objetivo de contribuir não só com a dinâmica da sala de aula, mas também com a *despreconceitualização* das variedades não-padrão da língua.

Já falamos sobre a variação lingüística existente no Brasil (cf. *Sodade, meu bem, sodade e Só o ôme*), quando pudemos observar que as diferenças restringem-se basicamente aos campos fonéticos e semânticos. Aqui enfocaremos as diferenças fonéticas e morfossintáticas referentes à colocação

pronominal existentes, por meio de um confronto entre o uso da Língua Portuguesa no Brasil e o que prega a gramática normativa. Usaremos como corpus a letra da música *Faz parte do meu show*.

Antes disso, no entanto, faremos uma breve revisão da questão pronominal.

Pronomes pessoais

Os pronomes pessoais denotam as pessoas do discurso e podem classificar-se como retos ou oblíquos:

Pessoas	Retos	Oblíquos	
		Átonos	Tônicos
1ª	EU	me	mim, comigo
2ª	TU	te	ti, contigo
3ª	ELE	o, a, lhe	ele, ela
4ª	NÓS	nos	nós, conosco
5ª	VÓS	vos	vós, convosco
6ª	ELES	os, as, lhes	eles, elas

Os pronomes retos funcionam como sujeito da oração; os oblíquos, como complemento verbal. Existe um caso em que o pronome oblíquo é classificado como adjunto adnominal: *Cortou-lhe a pata e Encho-te a bola*, por exemplo. Entretanto, essa classificação se baseia na substituição do pronome pessoal por um pronome possessivo, coisa que segundo Said-Ali não seria recomendável. Bechara (1999, 423) prefere a classificação de *dativos livres*, uma vez que, do ponto de vista semântico e sintático, é estranha a esses pronomes a classificação de adjunto adnominal. É muito importante estar atento para essas divergências.

Cá entre nós, traz-se a semântica para resolver a sintaxe, pois, afinal de contas, o que comunica de fato é o sentido que se apura do texto. Logo: *Encho-te a bola* será muito mais aceito pelo falante comum se explicado como “Encho a tua bola”. Assim sendo, afastemo-nos das divergências nomenclaturais e

Darcilia Simões, Luiz Karol e Any Cristina Salomão (orgs.)

nos aproximemos do que vale na comunicação: o entendimento.

A colocação pronominal no Brasil

Embora seja condenado pela gramática normativa, observamos o emprego da próclise no início dos períodos. Tal fato pode ser justificado devido à prosódia da variedade brasileira que, diferentemente da variedade de Portugal, é de base vocálica, sendo, por isso, muito mais natural dizer *Te pego* do que *pego-te*. Além da expressividade contida no primeiro sintagma, esse emprego sinaliza também uma forte tendência brasileira ao apagamento do sujeito, que fica implícito desinencialmente, e à marcação do objeto.

É interessante observar também que, apesar de estudos atuais apontarem o desaparecimento da segunda pessoa na variante brasileira, é esta a escolhida pelos autores (e pela maioria dos brasileiros) ao empregar os clíticos. Contudo, deve-se enfatizar que a segunda pessoa restringe-se ao emprego dos pronomes oblíquos, o que, na verdade, não contesta os resultados dos estudos mencionados, mas apenas sinaliza uma preferência dos brasileiros pelo uso desses pronomes (*te, ti, contigo*) em detrimento dos de terceira (*lhe, o, a*), ao contrário do que ocorre no emprego dos pronomes sujeitos e das formas verbais. Essa preferência ou tendência da variedade brasileira é, em primeiro lugar, uma recuperação do que prega a gramática (Cunha; 2001; 276):

- 2ª pessoa – quando falo com alguém
- 3ª pessoa – quando falo de alguém

e, em segundo lugar, o pronome *te* tem um valor muito mais afetivo e sugere uma aproximação muito maior entre o locutor e o seu interlocutor do que o *lhe*. Isso observamos também no emprego desses pronomes na variante de Portugal (Id; p.291):

Português se aprende cantando

- 2ª pessoa – para pessoas íntimas/ situações informais
- 3ª pessoa – situações formais

Agora entraremos a explorar o corpus.

Faz parte do meu show (Cazuza)	
Te pego na escola	Vago na lua deserta
E encho a tua bola	Das pedras do arpoador
Com todo o meu amor	(20)
Te levo pra festa	Digo alô ao inimigo
E testo o teu sexo	Encontro um abrigo
(5)	No peito do meu traidor
Com ar de professor	Faz parte do meu show
Faço promessas malucas	Faz parte do meu show, meu amor
Tão curtas quanto um sonho bom	(25)
Se eu te escondo a verdade, baby	Invento desculpas
É pra te proteger da solidão	Provoco uma briga
(10)	Digo que não estou
Faz parte do meu show	Vivo num clip sem nexo
Faz parte do meu show, meu amor	Num pierrô-retrocesso
Confundo as tuas coxas	(30)
Com as de outras moças	Meio bossa nova e rock'n'roll
Te mostro toda a dor	Faz parte do meu show
(15)	
Te faço um filho	
Te dou outra vida	
Pra te mostrar quem sou	

Traços morfossintáticos dos pronomes oblíquos

Alguns pronomes, dependendo do contexto em que são empregados, podem exercer função sintática. Vejamos:

Te pego na escola. (v. 1)

No verso 1, observa-se um predicado verbal cujo núcleo é a flexão *pego*(IdPrP₁) do verbo *pegar* (transitivo direto). O sujeito está marcado apenas pela desinência número-pessoal da primeira pessoa do singular (eu) contida na forma verbal. *Na*

escola é termo acessório, indica circunstância de lugar; exerce, portanto, a função sintática de *adjunto adverbial*. Já o pronome oblíquo *te* está anteposto ao verbo devido a um fenômeno fonético-morfossintático, ou seja, referente à prosódia da variante portuguesa falada no Brasil, o que o torna, ao contrário do que nos ensina a gramática, um pronome com mais tonicidade que a usual dos falantes de Portugal: tônico e não átono; sendo, por isso, para nós mais natural antepô-lo ao verbo (Ib. p. 316-318). Tal inversão caracteriza, assim, uma ordem psicológica típica da nossa variante, que coloca em destaque o termo a ser enfatizado, ou seja, a função exercida por *te* e toda a sua carga semântica.

Ora se sabemos que *pegar* exige complemento de coisa ou pessoa, pergunta-se ao verbo: *o que eu pego?* No caso, o locutor dirige-se, como vimos, ao seu interlocutor (*Eu pego tu*), sendo assim *te* o complemento do verbo *pegar* (objeto direto).

Observe-se que no uso coloquial, *tu* e *você* são intercambiáveis como referentes à pessoa com quem se fala (segunda pessoa).

Já em:

Se eu te escondo a verdade, baby (v. 9)

o núcleo do predicado verbal é a flexão *escondo* (IdPrP₁) do verbo transitivo direto e indireto *esconder*. No verso 9, temos o sujeito simples eu e, como o verbo é transitivo direto e indireto, dois complementos verbais:, pois *esconder* exige complemento de coisa e pessoa. Assim, perguntamos:

O que *eu* escondo?

E teremos como resposta o objeto direto:

R: a verdade.

De quem *eu* escondo?

E teremos como resposta o objeto indireto:

R: de ti/de você, que na oração está representado pelo pronome oblíquo de 2ª pessoa *te*. Logo, a função sintática exercida pelo

pronome *te* é objeto indireto.

Observem-se os versos a seguir:

1. Te *levo* pra festa. (v. 4)

- Núcleo do predicado: Verbo transitivo direto *levar* conjugado no presente (IdPrP₁)

- Complemento verbal:

Quem *eu* *levo*?

R: tu/você. (= te – objeto direto)

2. É pra te *proteger* da solidão. (v. 10)

- Núcleo do predicado: Verbo transitivo direto e indireto *proteger* (o sujeito além de estar expresso desinencialmente, também está explícito no verso anterior; caracterizando, assim, o que chamamos de zeugma (Ib. p. 625)).

- Complemento verbal:

Quem *eu* *protejo*?

R: tu/você (= te – objeto direto)

Do que *eu* *te protejo*?

R: *da* solidão (objeto indireto)

3. Te *mostro* toda a dor. (V.15)

- Núcleo do predicado: Verbo transitivo direto e indireto *mostrar* conjugado no presente (1ª pessoa do singular)

- Complemento verbal:

O que *eu* *mostro*?

R: toda a dor. (objeto direto)

A quem *eu* *mostro*?

R: a tu/a você. (= te – objeto indireto)

4. Te *faço* um filho. (V. 16)

- Núcleo do predicado:

Verbo transitivo direto *fazer* conjugado no presente (1ª pessoa do singular)

- Complemento verbal:

O que *eu* faço?

R: um filho (objeto direto)

Em quem *eu* faço?

R: *em* ti/ *em* você (= te – adjunto adverbial de lugar)

5. Te dou outra vida. (V. 17)

- Núcleo do predicado: Verbo transitivo direto e indireto *dar* conjugado no presente (1ª pessoa do singular)
- Complemento verbal:

O que *eu* dou?

R: outra vida (objeto direto)

A quem *eu* dou?

R: *a* ti/ *a* você (= te – objeto indireto)

6. Pra te mostrar quem sou. (V. 18)

- Núcleo do predicado: Verbo transitivo direto e indireto *mostrar* (o sujeito estar expresso no verso anterior)
- Complemento verbal:

O que *eu* mostro?

R: quem sou (objeto direto)

A quem *eu* mostro?

R: *a* ti/ *a* você (= te – objeto indireto)

A partir do que foi exposto ao longo desse capítulo, podemos identificar as diferenças morfossintáticas no que tange ao emprego dos pronomes oblíquos encontradas na variedade brasileira em relação à portuguesa. Deve-se enfatizar, contudo, que essas diferenças são marcadas predominantemente na oralidade e que na escrita, em sua maioria, restringem-se ao campo semântico. Para que o aluno se conscientize dessas distinções de emprego e saiba quando utilizá-las, recomendamos que o professor o exponha ao maior número possível de textos oriundos de diferentes modalidades, oral e escrita, e de diferentes contextos, mais formal e menos formal, fazendo um estudo comparativo quanto aos recursos

lingüísticos empregados pelo emissor a fim de satisfazer a sua intenção comunicativa e discutindo, inclusive, se estes são pertinentes ou não.

Outros assuntos pertinentes a essa análise.

Em *Faz parte do meu show*, observa-se o emprego constante de adjuntos adnominais e adjuntos adverbiais, por isso cabe aqui um breve comentário sobre eles:

Adjunto adnominal

Como já dissemos algumas vezes ao longo deste livro, o reconhecimento correto de qualquer função sintática depende primeiramente da análise das relações entre as palavras de uma mesma oração. Assim sendo, o *adjunto adnominal* vincula-se ao núcleo do sintagma ao qual pertence e caracteriza-se por ter valor adjetivo que especifica ou delimita a significação de um substantivo (ou de qualquer termo que exerça função substantiva), independentemente de sua função sintática. Isso quer dizer que encontraremos adjuntos adnominais tanto no sujeito, quanto nos complementos, no aposto, no vocativo, no adjunto adverbial e no próprio adjunto adnominal.

O adjunto adnominal pode ser expresso por:

- a) Adjetivo: Faço promessas malucas. (v. 7)
- b) Locução adjetiva: Com ar de professor. (v. 6)
- c) Artigo: E encho a tua bola. (v. 2)
- d) Pronome adjetivo: E texto o teu sexo. (v. 5)
- e) Numerais: Te faço dois filhos.

As orações subordinadas adjetivas restritivas funcionam como verdadeiros adjuntos adnominais, ligados a um termo da oração principal, como um adjetivo: *a cidade desaparecida* & *a cidade que desapareceu*.

IMPORTANTE:

É comum encontrar-se um substantivo acompanhado por um ou mais adjuntos adnominais.

Pode-se usar, em lugar de expressão possessiva, um pronome oblíquo átono:

Ex: Encho a *tua* bola. → Encho-*te* a bola.

Incidência de adjuntos adnominais (sublinhados)	
Te pego <u>na</u> escola (na = em + a)	Vago <u>na</u> lua <u>deserta</u>
E encho <u>a</u> <u>tua</u> bola	Das pedras <u>do</u> arpoador
Com todo <u>o</u> <u>meu</u> amor	(20)
Te levo <u>pra</u> festa (pra = para a)	Digo alô <u>ao</u> inimigo
E testo <u>o</u> <u>teu</u> sexo	Encontro <u>um</u> abrigo
(5)	<u>No</u> peito <u>do</u> <u>meu</u> traidor
Com ar <u>de</u> <u>professor</u>	Faz parte <u>do</u> <u>meu</u> show
Faço promessas <u>malucas</u>	Faz parte <u>do</u> <u>meu</u> show, <u>meu</u> amor
Tão <u>curtas</u> quanto <u>um</u> sonho <u>bom</u>	(25)
Se eu te escondo <u>a</u> verdade, baby	Invento desculpas
É pra te proteger <u>da</u> solidão	Provoco <u>uma</u> briga
(10)	Digo que não estou
(da = de + a)	Vivo <u>num</u> clip sem nexo
Faz parte <u>do</u> <u>meu</u> show	<u>Num</u> pierrô-retrocesso
Faz parte <u>do</u> <u>meu</u> show, <u>meu</u> amor	(30)
Confundo <u>as</u> <u>tuas</u> coxas	Meio <u>bossa nova</u> e <u>rock'n' roll</u> (*)
Com <u>as</u> de <u>outras</u> moças	Faz parte <u>do</u> <u>meu</u> show
Te mostro toda <u>a</u> dor	(*) adjunto adnominal de pierrô-retrocesso.
(15)	
Te faço <u>um</u> filho	
Te dou outra vida	
Pra te mostrar quem sou	

Adjunto adverbial

Termo de valor adverbial que introduz uma circunstância ou intensifica o sentido de um verbo (mais frequentemente), de um adjetivo, ou de um advérbio. Nos dois últimos casos, restringindo-se, sobretudo, ao caso do adjunto adverbial de intensidade.

Pode ser representado por:

a) Advérbio: Digo que não estou. (v. 26)

b) Locução ou expressão adverbial: Te pego na escola. (v. 1)

c) Oração adverbial: Pra te mostrar quem sou. (v. 18) (subordinada adverbial final)

IMPORTANTE: Quanto à classificação dos advérbios, a NGB reconhece sete tipos - de *lugar*, de *tempo*, de *modo*, de *negação*, de *dúvida*, de *intensidade* e de *afirmação* - e não se pronuncia em relação aos adjuntos adverbiais. Por isso, no que tange a sua classificação, só poderemos obtê-la em face do contexto em que são empregados, uma vez que, por não haver uma classificação oficial, a listagem de possíveis classificações aumenta consideravelmente de acordo com o ponto de vista dos gramáticos que se propõem a estudá-los. Contudo, além dos tipos citados acima, convém destacar os seguintes: de *causa*, de *companhia*, de *fim*, de *instrumento*, de *matéria*, de *meio*, de *acréscimo*, de *assunto* ou *referência*, de *concessão*, de *concomitância*, de *condição*, de *conformidade*, de *oposição*, de *preço* ou *valor* etc.

Aproveitamos a observação para dar uma informação valiosa relativa às expressões introduzidas pela preposição com após verbos intransitivos ou transitivos circunstanciais (cf. Macedo, 1991:30).

- Com + s. abstrato = modo → Encho *com todo meu amor*.
- Com + s. concreto = meio ou instrumento → Encho *com gás hélio*.
- Com + s. animado = companhia → Encho *com o frentista do posto*.

Quem desejar mais informações sobre o tema, convém buscar a obra em referência.

Incidência de adjuntos adverbiais	
Te pego [na <u>escola</u>] → (lugar)	Vago [na <u>lua</u>] deserta → (lugar)
E encho a tua bola	Das pedras do arpoador
[Com (todo o meu) <u>amor</u>] →	(20)
(matéria) (?)	Digo alô ao inimigo

Te levo [pra festa] → (lugar)	Encontro um abrigo
E testo o teu sexo (5)	[No <u>peito</u>] do meu traidor → (lugar)
[Com <u>ar</u>] de professor → (modo)	Faz parte do meu show
Faço promessas malucas	Faz parte do meu show, meu amor (25)
Tão curtas quanto um sonho bom	Invento desculpas
Se eu te escondo a verdade, baby	Provoco uma briga
É pra te proteger da solidão (10)	Digo que não estou
Faz parte do meu show	Vivo [num clip] [sem nexo] (lugar)/(negação)
Faz parte do meu show, meu amor	Num pierrô-retrocesso (30)
Confundo as tuas coxas	Meio bossa nova e rock'n' roll
Com as de outras moças	Faz parte do meu show
Te mostro toda a dor (15)	
[Te] faço um filho → (lugar)	
Te dou outra vida	
Pra te mostrar quem sou	

Verbo substitutivo ou expletivo?

Nos versos “*Se eu te escondo a verdade, baby/ É pra te proteger da solidão*“, a primeira oração, introduzida pela conjunção *se*, é classificada como oração subordinada adverbial condicional; e a segunda, pela preposição para [*p'ra*], como oração subordinada adverbial final, reduzida de infinitivo.

Nota-se, entretanto, que no período resta ainda a forma verbal *é*. Esta não pode ser verbo de ligação, pois não há predicativo, nem verbo auxiliar, uma vez que não há locução verbal. Qual seria, então, o seu valor morfossintático?

Segundo Kury (1997, 114), nesses casos, o verbo *ser* é um *verbo substitutivo ou vicário*, está em lugar de *escondo*, que já havia sido expresso anteriormente e que não é repetido por “economia verbal”. Por conseguinte, ao fazermos a análise, devemos repô-lo, ficando: *Se eu te escondo a verdade, baby/ escondo pra te proteger da solidão*, em que o segundo

escondo, retomado pelo *é*, representa a oração principal, que tem como subordinadas a adverbial final e a adverbial condicional.

Uma outra análise pode partir dos conteúdos semânticos mais profundos, ao se analisar previamente as características das relações das subordinadas condicionais com suas principais. Tomemos o período *se chover, a rua molha*, chamemos a subordinada de antecedente e a principal de conseqüente. (1) Ao afirmarmos o antecedente, podemos afirmar o conseqüente: *choveu → a rua está molhada*; (2) ao negarmos o conseqüente, temos de negar o antecedente: *a rua não está molhada → não choveu*; (3) negando o antecedente, não há obrigatoriedade de negar o conseqüente: *não choveu (mas) a rua está molhada* (por outro motivo); (4) afirmando o conseqüente, não há obrigatoriedade de se afirmar o antecedente: *a rua está molhada* (mas não porque) *choveu*. Essas são as relações semânticas indispensáveis para que se possa dizer que duas orações funcionam como *condicional* e *principal*. Apliquemos ao período acima: (1) *eu te escondo a verdade → te protejo da solidão*. Pode-se dizer que há uma relação de conseqüência entre a primeira e a segunda? Não. (2) *eu não te protejo → eu te escondo a verdade*. Existe aqui o mesmo nexos que existe no grupo de exemplos anterior? Não. Logo concluímos que esse *se* não é uma *conjunção subordinativa condicional*, mas uma *integrante*: **ISTO** *é p'ra te proteger da solidão*, portanto, trata-se de uma subordinada substantiva subjetiva.

Um outro ponto de vista restringe a nossa análise àquilo que está formalmente expresso no período, ou seja, *é*, neste caso, é classificado como um verbo expletivo, que não exerce, portanto, nenhuma função no período e só foi empregado por vício ou estilo do autor.

No próximo estudo, faremos uma análise morfossintática das orações.

Referências bibliográficas:

Darcilia Simões, Luiz Karol e Any Cristina Salomão (orgs.)

KURY, Adriano da Gama. *Novas lições de análise sintática*. 7ª ed. – São Paulo: Ática, 1997.

CUNHA, Celso. *Língua Portuguesa e realidade brasileira*. 7ª ed. – RJ: Editora Tempo Brasileiro, 1977.

BAGNO, Marcos. *Português ou Brasileiro? – um convite à pesquisa*. 4ª ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CUNHA, Celso e Lindley Cintra. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3ª ed. – RJ: Nova Fronteira, 2001.

Português se aprende cantando

QUANDO O SOL SE FOR

Um assunto tratado pela maioria das gramáticas atuais diz respeito à (in)dependência entre morfologia e sintaxe. Sabe-se que morfologia é o estudo dos processos de estruturação das palavras, dos morfemas (unidades mínimas significativas) e compreende os processos de formação, flexão e classificação das palavras; ao passo que a sintaxe é o estudo do relacionamento que as palavras mantêm entre si na oração, ou seja, é o estudo da frase e sua organização (Câmara Jr. s.u.), que, por sua vez, serve de base para o estudo da relação que as orações mantêm entre si no período. (Henriques, 2003: 29). Depreende-se, portanto, que a separação entre morfologia e sintaxe pode ser considerada inadequada (quando tomada como procedimento geral), visto que, no caso da concordância, por exemplo, tanto verbal quanto nominal, o fenômeno sintático se materializa em interação com o plano morfológico, pois tanto há alteração das palavras por flexão, quanto há alterações sintáticas, em decorrência da escolha dos vocábulos utilizados, para que haja harmonia no enunciado, segundo a gramática da língua.

Segundo a NGB, há dez classes gramaticais: verbo, substantivo, adjetivo, pronome, advérbio, numeral, artigo, conjunção, preposição e interjeição, sendo invariáveis somente os advérbios, conjunções, interjeições e preposições, salvo os casos de substantivos como lápis, tórax; adjetivos como simples; pronomes como eu, tudo, quem e numerais como três, que também não se submetem a processos de flexão (Ib. 2003: 15).

A NGB reconhece também onze funções sintáticas: sujeito, predicado, predicativo, objeto direto, objeto indireto, agente da passiva, complemento nominal, adjunto adverbial, adjunto adnominal, apostro e vocativo (Ib. 2003: 16) .

Em relação à oração e aos termos que a compõem, estes se

subclassificam em:

- *termos essenciais: sujeito e predicado;*
- *termos integrantes: complementos nominais e verbais (objeto direto, objeto indireto, predicativos e agente da passiva) e*
- *termos acessórios: adjunto adnominal, adjunto adverbial, aposto e vocativo.*

O presente estudo pretende apresentar sugestões de soluções didáticas para o ensino das relações citadas anteriormente a partir da análise dos versos da seguinte letra:

Quando O Sol Se For

(Tico Santa Cruz)

Penso no que faço, no que fiz e no que vou fazer
 Hoje seu retrato só me mostra o que eu quero esquecer
 Quando o sol se for, meu amor, vou onde você for
 Quando o sol se for, a luz indicará você pra mim
 Passo o tempo todo, tudo passa, passa a solução
 Sempre saio à noite, e noite sempre deixa a sensação
 E eu fico a te esperar
 Abro os olhos, mas não posso ver
 Não me canso de tentar

Eu não quero entender...

Penso no que faço, no que fiz e no que vou fazer
 Hoje seu retrato só me mostra o que eu quero esquecer

Análise da estruturação do texto

Não aprovamos análises que extrapolem os enunciados, transmitindo ao estudante uma sensação de insegurança, uma vez que a ele parece que jamais poderá atingir tal grau de abstração; e a análise ganha também um quê exotérico. Por isso, analisamos o que está explícito.

Vejamos:

[Eu] Penso [em] o				que fiz	
[Eu] Penso [em] o				que faço	
[Eu] Penso - e* - [em] o				que vou fazer	
[Eu]	Penso	[em]	o	que	fiz
					faço
					vou fazer
Sujeito oculto	Núcleo do predicado verbal	Conect. regido pelo verbo e regente do termo seguinte (combinado com o pron. demonstr. expresso no outro termo)	Pron. demonstrativo. que se combina com o conect. do termo anterior	Pron. Relativo Conect. subord. adjetivo	Predicados das três orações subordinadas adjetivas coordenadas entre si
				e*	Conjunção – conect. coord. aditivo que torna sindética a última oração da sequência

No v.1, temos sujeito oculto [Eu], um predicado verbal, cujo núcleo é o verbo transitivo indireto *pensar*, na sua acepção de *fazer tenção; tencionar, cogitar* [Aurélio, s.u.], cuja regência se faz com a preposição *em*, que aparece contraída (ou combinada para alguns) com o artigo definido “o” [em+o = no].

Aproveitamos para alertar para o fato de alguns estudiosos proporem a classificação do sujeito oculto como simples ou composto. Discordamos, concluindo que a identificação de algo oculto [não perceptível na superfície texto – oral ou escrita] dispensa o analista de buscar classificar o termo ausente. Basta declarar sua existência subjacente.

Reprovamos ainda, o desdobramento do *no*, seguido de substituição do “o” por *aquilo*. O nosso argumento é aquele da opção por uma análise do dito e não do que se pode subtender. Prossigamos com a análise. Desta vez, faremos um outro tipo de quadro em que serão contempladas – uma a uma – as classes gramaticais e as funções sintáticas que exercem no enunciado.

v. 2 *Hoje o seu retrato só me mostra o que quero esquecer*

v.2	Vocábulos	Classe Gramatical (CG)	Função Sintática (FS)	Análise do Período (AP)
Hoje o seu retrato só me mostra o	Hoje	advérbio de tempo	adj. adv. de tempo	(1) Oração Principal
	o	artigo definido	adj. adn.	
	seu	pron. adj. possessivo	adj. adn.	
	retrato	substantivo	sujeito	
	só	advérbio de exclusão	adj. adv. (*)	
	me	pron. pessoal obl.	obj. ind.	
	mostra	verbo	núcleo do pred. verbal	
que quero esquecer	que	pron. relativo	obj. dir. de (2)	(2) Oração Subordinada Adjetiva Restritiva
	quero	verbo (locução)	núcleo do pred. verbal	
	esquecer			

(*) A NGB não contempla a classificação de *adjunto adverbial de exclusão*.

A partir da análise desse período, observamos um predicado verbal, cujo núcleo é o verbo transitivo direto e indireto *mostrar* (mostra) — pois mostra-se algo (Objeto Direto) a alguém (Objeto Indireto). Temos pois, na primeira oração, o objeto direto representado pelo pronome demonstrativo *o* (significando *aquilo*); e o objeto indireto, pelo pronome oblíquo átono *me* (mostra a mim). Já o sujeito dessa oração é o sintagma *o seu retrato*, em que *retrato* é o núcleo (sujeito simples) e o artigo definido *o* e o pronome possessivo *seu* são adjuntos adnominais.

Em *Hoje só me mostra o*, a palavra destacada deve ser classificada como palavra denotativa de exclusão (subclasse do advérbio), pois significa *apenas* e, por isso, distingue-se do adjetivo *só*, que significa *único* ou *sozinho*. As palavras denotativas de exclusão correspondem sintaticamente ao adjunto adverbial de exclusão; e o adjetivo, ao adjunto adnominal.

Já a segunda oração é subordinada adjetiva restritiva em relação à oração principal, pois tem valor de adjetivo em relação ao termo anterior e é introduzida por um pronome relativo, *o que*, este retoma o pronome demonstrativo *o* e exerce a função sintática de objeto direto, pois completa a locução verbal *quero esquecer*.

Oração subordinada adjetiva: Tem valor de adjunto adnominal, modifica um substantivo ou palavra equivalente (pronome) e é sempre introduzida por pronome relativo (que pode ser substituído por *o qual* ou *no qual*). Pode ser: Restritiva - Restringe o sentido da palavra antecedente; Explicativa - Encerra uma explicação sobre o termo anterior. A diferença entre esses dois tipos de oração adjetiva é muito sutil, por isso deve-se atentar para algumas marcas enunciativas. As restritivas geralmente vêm depois de pronomes demonstrativos ou de indefinidos. Já as explicativas têm verbo de ligação ou verbo transitivo direto empregado intransitivamente e, obrigatoriamente, são separadas por vírgulas. Além disso, a primeira atribui ao termo antecedente características pontuais, eventuais, ao passo que a segunda atribui características perpétuas, permanentes.

Análise do terceiro verso:

- Quando o sol se for meu amor vou onde você for

Esse verso apresenta alguns problemas em relação à algumas prescrições da norma culta: tanto o vocativo quanto a oração subordinada adverbial temporal não estão delimitados por vírgula; ausência da preposição pedida pelo verbo *ir*. Tratando-se, entretanto, de expressão poética em registro coloquial, alcança seus propósitos comunicativos.

- | | |
|---------------------------|---|
| (1) [Quando o sol se for] | [subordinada adverbial temporal] de (2) |
| (ø) [meu amor] | [vocativo] |
| (2) [vou] | [principal] de (1) e (3) |
| (3) [onde você for] | [subordinada adverbial locativa] de (2) |

A a oração subordinada funciona na estrutura como termo

complementar de outra oração. Assim, *vou* é a oração principal a que estão ligadas uma subordinada adverbial temporal (*Quando o sol se for*) e uma oração subordinada adverbial locativa (*onde você for*). Embora a NGB não contemple essa classificação, parece-nos a mais adequada (Macedo, 1991: 338).

O vocativo (*meu amor*) nessa música apresenta-se em sua forma mais pura, ou seja deslocado, solto na estrutura sintática. É um excelente exemplo para demonstrar a independência desse componente lingüístico, que funciona muito mais como recurso discursivo que sintático. Por esse motivo não lhe atribuímos numeração.

A partícula *se* em *Quando o sol se for*, é classificada como partícula expletiva ou de realce. Entretanto, se adotássemos uma ótica comparativista, levando-se em conta as demais línguas indo-européias, poderíamos classificá-la como parte integrante do verbo que indica a voz média. Embora as nomenclaturas de língua portuguesa só admitam duas vozes: ativa e passiva, as línguas flexionais admitem a voz média, que engloba tanto a nuance da voz passiva reflexiva quanto uma nuance, principalmente com verbos intransitivos, na qual o sujeito pratica a ação somente em benefício próprio: é o principal beneficiado pela ação que ele pratica ou é o único que pode praticar a ação e dela colher seu resultado. Assim, o exemplo de *ir-se* pode ser muito bem enquadrado nessa categoria, pois outro não pode realizar a ação de ir por mim.

Na oração *onde você for*, o emprego de *onde*, em vez de *aonde* ou *para onde* — pois o verbo *ir* indica movimento e exige a preposição *a* ou *para* — sinaliza para uma neutralização já consagrada nos registros informais: *aonde* > *onde*. Usa-se *onde* por *aonde*, mas raramente o contrário; conservando-se, entretanto, a preposição *de*:

- Onde você está?. & Onde você vai? & De onde você veio? quando o uso prescrito pela norma culta seria *aonde*.

O quarto verso começa pela utilização de uma subordinada adverbial temporal, em paralelismo com o verso três:

[Quando o sol se for] [subordinada adverbial temporal]
[a luz indicará você pra mim.] [oração principal].

Esse recurso, utilizado fartamente pelos poetas, está na gênese tanto da poesia quanto da retórica: criar no texto uma cadência que facilite a leitura e a memorização. A oração principal tem como núcleo a forma verbal *indicará*, P3 do futuro do indicativo do verbo transitivo direto e indireto *indicar*, cujos complementos *você* e *pra mim* são objeto direto e indireto respectivamente.

No verso seguinte (v.5) - (*Eu*) *Passo o tempo todo, tudo passa, passa a solução*. há um período composto por três orações coordenadas assindéticas, ou seja, as três orações têm autonomia sintática (não são termos umas das outras) e se encontram em seqüência.

Na primeira, nota-se, através da desinência número-pessoal, que o sujeito simples (*eu*) está em eclipse – ou oculto segundo outra corrente classificatória – (CUNHA & CINTRA, 2001: 123) e que o núcleo do predicado, assim como nas outras orações, é o verbo intransitivo *passar*. Logo, *o tempo todo* é adjunto adverbial de tempo.

Na segunda e na terceira orações, há uma estrutura semelhante. Em *tudo passa*, a forma verbal *passa* é o núcleo do predicado e *tudo* é o sujeito. Já em *passa a solução*, o sujeito está (*solução*) em ordem sintática invertida (o que corresponde à figura de construção chamada *hipérbato*.)

v. 6 Sempre saio à noite	Oração coordenada assindética
e noite sempre deixa a sensação.	Oração coordenada sindética aditiva

Como no verso anterior, aqui temos um período composto por

orações coordenadas. Entretanto, a primeira oração é assindética, enquanto a segunda é sindética, pois é introduzida pela conjunção coordenada *e*. Aquela é constituída por adjunto adverbial de afirmação (*sempre*), sujeito simples oculto (*Eu*), predicado (cujo núcleo é a forma verbal intransitiva *saio*) e adjunto adverbial de tempo (*à noite*). Já na segunda oração, temos sujeito simples (*noite*), adjunto adverbial de afirmação (*sempre*) e predicado (*deixa a sensação*, em que *deixa* é o núcleo e *a sensação* é objeto direto).

IMPORTANTE: Em relação ao sujeito que não se apresenta expresso na oração, é mais coerente classificá-lo como *oculto*, pois as outras denominações recorrentes acarretam sérios problemas para a compreensão do aluno. Se o classificarmos como sujeito desinencial, misturaremos função sintática (sujeito) com traços morfológicos (desinência); se o classificarmos como elíptico, o aluno poderá confundir zeugma com elipse. Trata-se, portanto, de uma questão de nomenclatura que, para facilitar, deve tentar ser a mais coerente possível.

Nesse verso, verifica-se ainda um jogo na repetição do vocábulo *noite*, constituindo funções sintáticas distintas: *à noite* = adj. adverbial de tempo; *noite* = sujeito de *deixar*. Nesse jogo, ainda se destaca a surpresa da ausência do determinante de *noite* na posição de sujeito. Tal ausência aumenta a indeterminação do conteúdo expresso pela palavra *noite*: não é *à noite*, nem *uma noite*, mas *noite qualquer*.

v.7 - E eu fico	Oração principal
a te esperar.	Oração subordinada adverbial modal reduzida de infinitivo (a NGB não contempla essa classificação)

Ao contrário dos versos anteriores, esse é um período simples. Embora seja aparentemente introduzido por uma conjunção, esta pode ser considerada expletiva, uma marca da oralidade. Consideremos, então, apenas *eu fico a te esperar*.

Eu é sujeito simples, *fico a esperar* é uma locução verbal de uso mais comum em Portugal — no Brasil, essa forma

corresponde ao gerúndio (*fico esperando*) — e o pronome oblíquo *te* corresponde ao objeto direto (*fico esperando você*).

IMPORTANTE: Sobre o emprego do pronome *te* nesse verso, deve-se atentar que, em um texto formal, o mais coerente é optar por uma pessoa do discurso (segunda ou terceira) e mantê-la do início ao fim do texto sem digressões. Assim sendo, nesse caso seria mais adequado utilizar o pronome oblíquo *o* (*fico a esperá-lo / fico esperando-o*).

v. 8 (Eu) Abro os olhos, mas não posso ver.	Oração coordenada assindética Oração coordenada sindética adversativa
--	--

Em *Abro os olhos, mas não posso ver*, temos um período composto por coordenação, mas, assim como no verso 6, a primeira oração é assindética e a segunda é sindética, pois é introduzida pela conjunção coordenativa adversativa *mas*.

Quanto à estrutura, em ambas temos a ordem canônica (*SVO* — *sujeito-verbo-objeto*), o sujeito está em elipse (*eu*) e o predicado é verbal. Na primeira oração, *abro* - uma forma do verbo *abrir* que é transitivo direto - exige complemento (*os olhos* - objeto direto). Já na segunda, a locução verbal é intransitiva, ou seja, não precisa de complemento.

	Não me canso	DISTO
v. 9 -	Não me canso	de tentar
	Oração principal	Oração objetiva indireta reduzida de infinitivo

Em *Não me canso*, a palavra sublinhada é partícula integrante do verbo. O verbo *cansar-se*, nesse caso, é transitivo indireto; por isso, a segunda oração (*de tentar*) exerce papel de objeto indireto.

[Eu não quero ⁴]	[entender]
Oração principal	Oração Subordinada Substantiva Objetiva Direta Reduzida de Infinitivo
OU	

⁴ Querer -[Do lat. *quaerere*, 'procurar'.] Verbo transitivo direto. 1. Ter vontade de; desejar: "Não quero que uma nota de alegria / Se cale por meu triste passamento." (Álvares de Azevedo, *Obras Completas*, I, p. 122.) [Aurélio, s.u.]

[Sujeito + Adjunto Adverbial + Verbo] + [Objeto Direto]
Oração Absoluta

Que modelo devemos adotar?

Embora os verbos na forma nominal mantenham geralmente sua predicação, nos casos em que essa predicação não se realize mediante a utilização de complementos (termos integrantes e acessórios), sugerimos que seja dado ao verbo o mesmo tratamento dado à classe da função que ele desempenha. Nesse caso, a forma verbal funciona como um simples substantivo, portanto Objeto Direto é a classificação mais indicada. Entretanto, devemos mostrar ao aluno que esse verbo, mediante o acréscimo de complementos, pode se desenvolver em uma oração e como tal seguir a classificação das subordinadas:

[Eu não quero]	[entender (o passado)]
Oração principal	Oração Subordinada Substantiva Objetiva direta

Assim como no verso 7, nesse temos uma oração que obedece a ordem canônica (sujeito simples – *eu*, predicado – *quero entender*).

Após estudarem o próximo capítulo, em que privilegiamos a análise sintática, proponha aos alunos que eles tentem praticá-la em suas músicas preferidas.

Referências bibliográficas.

CÂMARA, Mattoso. *Dicionário de filologia e gramática*. 5ª edição. J.Ozon editor.

CUNHA, Celso e Luís F. Lindley Cintra. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3ª ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

HENRIQUES, Cláudio Cezar. *Sintaxe portuguesa – para a linguagem culta contemporânea*. 3ª ed. rev. - Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 2003.

MACEDO, Walmirio. *Gramática da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Presença, 1991.

O QUEBRA-CABEÇA DAS FORMAS E FUNÇÕES

Pode parecer mania, mas garantimos que não é senão a humildade de ver como o poeta sabe dizer da estruturação lingüística sem que nos canse com nomeclaturas extravagantes. Por isso, chamamos João Cabral de Melo Neto (como já o fizemos com Drummond) para demonstrar desta vez como é a estruturação sintática da língua, para que nos preparemos para a análise.

Rios sem discurso

João Cabral de Melo Neto

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

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

O poeta, com propriedade, fala da palavra em situação de

isolamento ou de combinação. Na primeira – situação dicionarária – focaliza o plano paradigmático em que os vocábulos se mostram disponíveis e com seus potenciais semânticos em latência. João Cabral compõe a figura da água em situação de poço para representar a palavra apartada da frase. Adiante, o poeta mostra a dinâmica da construção do discurso-texto, representando-o como a cheia do rio em que as palavras (ou rios) se vão reatando e, de frase em frase, compõe-se a sentença-rio que então representa o fluxo discursivo que se constitui a partir do entrelaçamento vocabular que desemboca em frases que, a seu turno, compõem o discurso-texto com que o poeta se comunica e nós, falantes, nos comunicamos.

A *análise sintática* é uma operação para o estudo da estrutura sintática de uma língua. Ela possibilita: (a) *descrever* as estruturas sintáticas possíveis ou aceitáveis da língua; e (b) *decompor* o texto em unidades menores para facilitar a compreensão da maneira pela qual são organizados em frases ou unidades comunicativas (Mattoso Câmara, s.u.)

Vejamos o verbete mattoseano:

Unidade de comunicação lingüística, caracterizada, como tal, do ponto de vista comunicativo – por ter propósito definido e ser suficiente para defini-lo, e do ponto de vista fonético – por uma entoação (v.), que lhe assinala nitidamente o começo e o fim. É assim a visão elementar do discurso (v.), mas pertence à estrutura lingüística por obedecer a padrões sintáticos vigentes na língua, no seu sentido de sistema por que se pauta o discurso.

Destarte, a compreensão dos mecanismos sintáticos por meio da identificação de unidades menores permite uma compreensão mais objetiva do processo de combinação das palavras e construção do texto.

A Gramática Normativa apresenta modelos estruturais pautados na língua padrão (ou culta), contudo, é preciso entender que cada modalidade de língua apresenta uma estruturação particular. Por isso, nossa proposta de trazer à

cena as letras-de-música como corpus de estudo, já que tais textos permitirão a observação de estruturas distintas, segundo o uso lingüístico que representam.

A *análise sintática* ocupa um lugar de destaque em muitas gramáticas da língua portuguesa, porque a normatização lingüística se dá a partir dessa língua em funcionamento. Como nossa comunicação se realiza por meio de frases, é importante compreender e poder realizar os processos de análise disponíveis no nível sintático da língua.

Os capítulos anteriores, focalizaram: (a) a análise fonológica (das unidades distintivas); e (b) a morfológica (das unidades formais ou mórficas) – privilegiam a base paradigmática da língua, mostrando tudo o que se tem disponível para compor o discurso-texto. Percebe-se, contudo, a importância da sintaxe que já se impunha quando do estudo da morfologia, a ponto de criar o nível morfossintático.

No entanto, a análise sintática (dos sintagmas – termos menores, iguais ou superiores à oração – opera no nível textual, em que as unidades não mais são potenciais, senão já dotadas de um componente semântico-estilístico que as apresenta como unidades comunicativas.

O domínio da estruturação sintática possibilitará compreender-se o uso dos pronomes relativos, a colocação pronominal, as várias relações de concordância, etc. Nenhuma regra de conduta da língua culta tem sentido sem a compreensão da estruturação sintática. Por isso, antes que se aplique qualquer norma gramatical é preciso compreender de que forma os elementos sintáticos estão dispostos no enunciado, para situá-lo discursivamente, do ponto de vista social, regional ou temporal. Isso se dá porque a sintaxe é tão um'ltipla quanto é múltipla a realização lingüística.

Sendo a análise sintática uma aplicação estritamente voltada para a sentença, parte-se dessa unidade maior para alcançar os seus constituintes – os sintagmas – que, por sua vez, são

Darcilia Simões, Luiz Karol e Any Cristina Salomão (orgs.)

distribuídos categorias sintáticas. Como se vê, é um exercício de decomposição da frase.

Assim se constitui a sintaxe. E, como disse Gladstone Chaves de Melo, a operação da análise sintática não pode ser encarada como um bicho-de-sete-cabeças. Portanto, a viagem que faremos pela estruturação sintática de letras-de-música pretende orientar o raciocínio dos estudantes quanto à necessidade de entendimento da organização textual e dos recursos usados pelos compositores para mais bem expressarem suas idéias.

Referências bibliográficas.

CÂMARA Jr. J. Mattoso da. *Dicionário de Lingüística e Gramática*. 8ª ed. Petrópolis: Vozes. 1978.

MELO NETO, João Cabral de. *A educação pela pedra*. Rio de Janeiro: José Olympio. 1979, p.26

Português se aprende cantando

A SORTE É CEGA

A simplicidade da análise sintática

Para vencer prevenções iniciais, vou dizer muito despachadamente que quem entende o que ouve ou o que lê, analisa. (Gladstone Chaves de Melo, 1971: 17-18)

A maioria dos alunos considera a sintaxe algo extremamente complexo, de difícil compreensão. Seu aprendizado pode, no entanto, se tornar mais prazeroso se métodos mais dinâmicos forem utilizados. A partir da música “A sorte é cega” de Luiz Gonzaga, veremos como pode ser mais simples explicar o que é uma oração e como ela se estrutura.

A SORTE É CEGA.

Luiz Gonzaga

Meu amor quando não te vejo (v.1)

Fico a suspirar (v.2)

Por que é tu não vê, (v.3)

Que eu vivo a te esperar (v.4)

Passarinho, na gaiola, vive sempre a cantar (v.5)

Passa fome, passa sede (v.6)

Sem pedir, sem reclamar, (v.7)

Mas existe a diferença (v.8)

Passarinho eu não sou, (v.9)

Minha fome e minha sede (v.10)

É teu carinho é teu amor (v.11)

Dizem que a sorte é cega (v.12)

Só agora acreditei (v.13)

Por que tu gosta de mim (v.14)

Meu amor isso eu não sei (v.15)

Se ao menos eu pudesse alimentar esta ilusão (v. 16)

Que ficou dentro de mim (v.17)

Machucando o coração. (v.18)

Podemos iniciar a análise fazendo a distinção entre *frase*, *oração* e *período*, visto que, para começar o estudo das orações precisamos entender o que isto significa. Vejamos resumidamente:

Frase – possui sentido completo (critério semântico). Pode ser verbal ou nominal.

- Verbal – apresenta verbo.
- Nominal – não apresenta verbo.

Oração – sempre apresenta verbo (critério estrutural).

Logo: Toda oração é uma frase, mas nem toda frase é uma oração. O diferencial é o verbo.

Vejamos alguns exemplos:

“A sorte é cega” *foi composta* por Luiz Gonzaga. (frase que é oração, pois possui verbo). A mensagem é estruturada em torno do verbo na locução *foi composta*.

A composição de Luiz Gonzaga. (frase nominal, não é oração, pois não possui verbo. Veja que a mensagem se estrutura em torno do substantivo *composição*).

Período

Constitui-se de uma ou mais orações e é delimitado pelos seguintes sinais: ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação. Pode ser de dois tipos:

- Simples – apresenta uma única oração denominada absoluta.
- Composto – apresenta mais de uma oração. Que podem estar relacionadas por coordenação ou subordinação.

Veja como analisar é simples!

Primeiramente localizamos as formas verbais e depois os conectivos (quando os houver).

1) Passarinho na gaiola, vive sempre a cantar, passa fome,

passa sede, sem pedir, sem reclamar. (v.5, 6 e 7)

Pergunta-se:

- Quantos e quais são os processos representados nesse período?
R: São seis: vive, cantar, passa, passa, pedir e reclamar.
- Quantos conectivos?
R: nenhum.

Embora não haja conectivos, não estamos apenas diante de orações coordenadas. façamos portanto a análise do conjunto:

(1) Passarinho *vive* [Coordenada Assindética de (3) e (4)] [Principal de (2)]

(2) sempre *a cantar* na gaiola, [Subordinada Adverbial Modal de (1)]

(3) *passa* fome, [Coordenada Assindética de (1) e (4)]

(4) *passa* sede, [Coordenada Assindética de (1) e (3)]

[Principais de (5) e (6)]

(5) sem *pedir*, [Subordinada Adverbial Concessiva de (3) e (4)]

[Coordenada Assindética de (6)]

(6) sem *reclamar*. [Subordinada Adverbial Concessiva de (3) e (4)]

[Coordenada Assindética de (6)]

Em resumo, temos orações que ao mesmo tempo são coordenadas entre si e subordinadas a outras.

Detenhamo-nos ainda no fragmento acima. Se tivéssemos a seguinte oração: *O passarinho vive a cantar* (= *vive cantando*), a supressão dos adjuntos adverbiais *na gaiola* e *sempre* provoca também uma mudança sintático-semântica no verbo *viver* que, pleno de significado, passa a auxiliar acurativo, indicando somente repetição habitual da ação de cantar, transmutando-se então a forma verbal do fragmento numa locução verbal. Esse exemplo nos aponta para a necessidade de, tanto quanto o possível, analisar-se um período em sua forma original, sem substituições ou supressões.

2) Dizem que a sorte é cega (v.12)

Pergunta-se:

- Quantos e quais são os processos representados?

R: São dois: *dizem* e *é*

Qual a ação principal?

R: *Dizem*

- Que pergunta pode ser feita para ser respondida com a oração *que a sorte é cega*? R: O que dizem?

Assim, temos a seguinte estrutura:

Dizem	que a sorte é cega
Oração principal	Oração Subordinada Substantiva Objetiva Direta

3) Por que é que tu não vê que eu vivo a te esperar (v.e e v.4)

Pergunta-se:

- Quantos e quais são os processos representados nesse período?

R: São três: *vê* e *vivo a esperar*. Nesta oração a locução *é que é* expletiva, de realce, visto que pode ser retirada sem alterar o significado da pergunta: *Por que tu não vê que eu vivo a te esperar?*

- Qual é a ação principal?

R: *vê*

- Que pergunta poderia ser feita para ser respondida com a oração *que eu vivo a te esperar*?

R: *O que é que tu não vê?*

Assim, tem-se a seguinte estrutura:

Por que (é que) tu	[Oração principal]
--------------------	--------------------

não vê	
que eu vivo a te esperar	[Oração Subordinada Substantiva Objetiva Direta]
a te esperar	[Oração Subordinada Adverbial Modal Reduzida de Infinitivo]

4) Por que tu gosta de mim meu amor isso eu não sei (v.14 e 15)

Pergunta-se:

- Quantos e quais são os processos representados nesse período?

R: São dois: *gosta* e *sei*.

- Qual a ação principal?

R: Não há.

- Como podemos então analisar o fragmento, visto que há ligação entre as duas orações?

R: Macedo (1991, 296) é elucidativo ao dizer que o aposto pode se referir a uma oração inteira, assim, temos:

[isso eu não sei]		[Por que tu gosta de mim, meu amor,]	Oração absoluta
	isso		OD direto de <i>sei</i>
Ordem Direta → Eu não sei	= Por que tu gosta de mim, meu amor,		Aposto resumitivo de <i>Por que tu gosta de mim, meu amor,</i>

O elemento coesivo entre as duas orações é o pronome demonstrativo *isso* que, ao mesmo tempo, serve de *objeto direto* para a oração em que se encontra e de *aposto* para a primeira oração.

Nessa letra, como em *A cura* invertemos a ordem para facilitar a compreensão. No entanto, o falante pode se utilizar tanto da ordem direta quanto da ordem inversa. Para ficar mais claro: há a ordem lógica que é sujeito + verbo + complemento, conhecida como ordem direta (OD) e há a ordem psicológica,

ordem inversa (OI), que mantém o mesmo significado, mas modifica essa estrutura.

5) Meu amor quando não te vejo fico a suspirar. (v.1 e 2)

Pergunta-se:

- Quantos e quais são os processos representados nesse período?

R: São dois: fico a suspirar e ver

- Qual é a ação principal?

R: fico a suspirar, locução verbal, pelo fato de que o verbo ficar não significa permanecer em um determinado lugar, mas repetir habitualmente uma ação.

- Que pergunta poderia ser feita para ser respondida com a oração *te vejo*?

R: Quando? – tempo.

Assim, temos a seguinte estrutura:

[Eu]	(1) [fico a suspirar ⁵], meu amor,	[Oração principal]
	(2) [quando te vejo]	[Oração Subordinada Adverbial Temporal]

A partir dessas análises, podemos estabelecer a distinção entre conjunção subordinativa integrante e pronome relativo.

A conjunção subordinativa integrante pode ser o *que* ou o *se*, em início de oração subordinada substantiva. Já o pronome relativo substitui o termo antecedente, evitando sua repetição. Este pronome introduz as orações subordinadas adjetivas.

Vejamos alguns exemplos:

Dizem que a sorte é cega. (v.12) Que é conjunção subordinativa integrante. As integrantes conectam termos que completam a noção de um termo da oração, seja verbo ou nome.

Se ao menos eu pudesse alimentar esta ilusão que ficou dentro de mim (v.16 e 17). Que [=ilusão] pronome relativo. Pode ser

⁵ Fico a suspirar é uma locução verbal que corresponde a *eu suspiro*.

substituído por *a qual*.

Os pronomes relativos regem orações adjetivas que correspondem ora a termos atributivos, características eventuais (adjuntos nominais); ora a termos metalingüísticos, que explicitam caracteres perenes (apostos). Os primeiros formulam *orações adjetivas restritivas*. Os segundos, *orações adjetivas explicativas*.

Essa letra enseja não só o estudo de locuções verbais, como também o processo de gramaticalização por que passam os verbos nocionais para se tornarem modais ou acurativos. Vide a diferença entre *ficar em casa e ficar esperando; viver sozinho e viver cantando*. É um assunto riquíssimo, pois embora conste de diversas gramáticas, não houve uma sistematização satisfatória de quais sejam os verbos modais, bem como de seu funcionamento.

Conclusão

A partir desse estudo sugerimos que os professores transmitam aos alunos a simplicidade da sintaxe e o quão prazeroso pode se tornar o aprendizado de orações e do *que*, por exemplo.

Sugestões de atividade

O professor pode sugerir ao aluno que identifique orações, assim como a diferença do *que* (pronome relativo) e do *que* (conjunção integrante) em revistas, jornais e até mesmo em outras letras de música. Devemos lembrar que deve ser permitido que o aluno use sua criatividade e encontre suas próprias fontes para pesquisa.

Referências bibliográficas.

CUNHA, Celso e Luís F. Lindley Cintra. *Nova gramática do português*

Darcilia Simões, Luiz Karol e Any Cristina Salomão (orgs.)

contemporâneo. 3ª ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 23ª ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

HENRIQUES, Cláudio Cezar. *Sintaxe portuguesa para a linguagem culta contemporânea*. 3ª ed. – Rio de Janeiro: Oficina do autor, 2003.

MACEDO, Walmírio. *Análise sintática em nova dimensão*. 5ª ed.. – Rio de Janeiro: Presença edições, 1991

Português se aprende cantando

ESTUDANDO A FORMAÇÃO DOS SIGNIFICADOS E SENTIDOS...

Avião sem asa, fogueira sem brasa
Sou eu assim sem você
Futebol sem bola. Piu-Piu sem Frajola
Sou eu assim sem você
(Fragmento de “Fico Assim sem você”,
de Adriana Calcanhoto)

O mundo dos significados é deslumbrante e sinistro a um só tempo. Isso porque é inusitado, flácido, extravagante. Tudo pode se tudo e nada. Das palavras se faz o mundo, e o mundo faz as palavras. Esse é o movimento semântico. O processo de construção de significados, de valores. De organização de idéias embrulhadas ou encaixotadas em palavras temporárias.

O fragmento da letra de Adriana Calcanhoto dá mostras de como podemos transformar o mundo a partir do que fazemos com as palavras. O eu lírico se redefine a cada verso na letra de Calcanhoto.

As palavras são matéria volátil. Podem tudo!

As palavras de uma língua são propriedade coletiva. São ressignificadas o tempo todo, por força do seu uso cotidiano e de sua amoldagem aos anseios de dizer de todos nós e de cada um de nós.

Estudamos semântica com o objetivo de mergulhar no mundo dos significados e descobrir como se compõem os valores que se inscrevem nas palavras e passam a constituir o nosso cotidiano. As palavras ganham força e se tornam emblemáticas em determinadas situações.

A Semântica é o plano da análise lingüística que se ocupa do significado. Por conseguinte, é a parte dos estudos lingüísticos que suscita mais discussões pela interface ampla que mantém com a Filosofia.

Mas uma vez o poeta vem iluminar nossa reflexão.

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?
Repara:
ermas de melodia e conceito
elas se refugiaram na noite, as palavras.
Ainda úmidas e impregnadas de sono,
rolam num rio difícil e se transformam em desprezo.
(Fragmento de “A procura da poesia”, de Carlos
Drummond de Andrade)

Como se vê, Drummond fala do mistério da palavra. Da mágica do mascaramento em que uma forma sensível oculta em si um mundo múltiplo de possibilidades de dizer. E mais: o poeta nos chama a atenção para a necessidade de trazer a chave que nos permitirá adentrar o mundo das palavras e descobrir-lhes melodias e conceitos nelas contidos e eu, diante de nossa inépcia, chegam a zombar de nós.

Não é por acaso que outro poeta nos legou:

Autopsicografia

(Fernando Pessoa)

O poeta é um fingidor.
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.
E os que lêem o que escreve,
Na dor lida sentem bem,
Não as duas que ele teve,
Mas só a que eles não têm.
E assim nas calhas de roda
Gira, a entreter a razão,
Esse comboio de corda
Que se chama coração.

Observe-se que Pessoa nos fala da capacidade de fingir do poeta possibilitada pela maleabilidade da palavras. Essa arma

poderosa que nos permite reinventar a vida.

Em *O significado do significado*, Ogden & Richards (1972), trazem como epígrafe do capítulo 2 – O poder das palavras – os seguintes fragmentos:

A palavra, convém que se saiba, é um ser vivo... a palavra é o verbo, e o verbo é Deus. (Victor Hugo)

Atenienses! Eu observo que, em todos os respeitos, vós sois profundamente reverentes em relação aos deuses. (Paulo de Tarso)

Aquele que estudar devidamente estas matérias verificará que existe um certo feitiço ou fascínio nas palavras, que faz com que elas operem com uma força muito superior ao que poderíamos naturalmente explicar. (South)

Convém notar que tais excertos reiteram a idéia da força das palavras.

A partir de reflexões sobre o poder das palavras sobre o comportamento humano, cumpre dar relevo ao estudo do significado, com vistas a enriquecer a experiência lingüística do alunado, tornando-o positivamente desconfiado diante do que ouve ou lê. Aguçando-lhe assim a curiosidade acerca do que subjaz na penumbra das palavras.

Em se tratando de Semântica, delimitar seu objeto – o significado – implica recuar no tempo e lembrar que Platão e Aristóteles já se ocupariam da especulação por detrás das palavras na Antigüidade Clássica. No entanto, a despeito da ancestralidade dos estudos acerca de palavras e significados, ainda hoje a “ciência das significações” – conforme a denominou Breal em 1883 (cf. MOKVA, 2002) – ainda hoje há muitas polêmicas no âmbito da Lingüística quando se trata de estudar questões semânticas.

No Brasil, em especial, a semântica ainda é campo a explorar. Todavia, como não se pretende aprofundamentos teóricos, fizemos essa breve introdução, como um simples alerta ao

leitor no sentido de deixar-lhe claro que a semântica é um campo fértil para ricos estudos e que vale a pena adentrar-lhe. A esta altura de nosso livro, verifica-se o atingimento do mais alto plano da análise lingüística. Nesse plano fica comprovado definitivamente o princípio da economia lingüística. O fato de uma mesma forma lingüística poder significar coisas distintas, segundo o contexto em que se realiza torna a língua cada vez mais rica e versátil.

Referências bibliográficas

- BRÉAL, Michel. *Ensaio de semântica*. Ciência das significações. São Paulo: Pontes/ Educ.1992.
- MOKVA, Ana Maria Dal Zott. *Semântica na sala de aula*. Erechim/RS: Edifapes, 2002.
- OGDEN C. K. & RICHARDS I. A. *O significado do significado*. Estudo sobre a influência da linguagem sobre o pensamento e sobre a ciência do significado. Rio de Janeiro: Zahar Editores,1972.

LENDA DAS SEREIAS - ESTUDOS SEMÂNTICOS

Inicialmente, os estudos lingüísticos tiveram seus interesses voltados para os conhecimentos relativos aos campos da fonologia, da morfologia e da sintaxe. O mesmo, porém, não ocorreu com os estudos semânticos, que continuaram sendo pouco aprofundados, seja por falta de material seja por falta de esclarecimento, quanto ao seu principal objeto de estudo: o *significado*. (cf. Marques, 1990: 7).

Isso se deveu, em parte, à falta de consenso em relação aos conceitos de *significação* e *sentido*, como postula Marques (1990) na introdução de seu livro intitulado *Iniciação à Semântica*. Já se sabe, contudo, que a Semântica pode dar conta de aspectos que transcendem o plano gramatical estrito, uma vez que ela sai do nível do vocábulo e alcança até mesmo o nível da imagem (cf. Simões, 2004:17). Nas palavras de Simões (2004) “a função lexicológico-semiótica faz das palavras (signos atualizados em contextos frasais) signos evocadores de imagens”.

Dada a relevância dos estudos semânticos com vistas a enriquecer a compreensão de textos, sobretudo os textos poéticos, procuramos contribuir com alguns exemplos de estudos que privilegiam o significado das palavras e, por conseguinte, como pode se dar o funcionamento delas em um texto.

Vejamos, então, uma proposta de análise da letra-*corpus* que se segue:

Lenda das Sereias, Rainha do Mar (Vicente Mattos, Dionel, Arlindo Veloso)	
Oguntê, Marabô	Ela mora no mar
Caiala, e sobá	Ela brinca na areia
Oloxum, Ynaê	No balanço das ondas
Janaína, e Yemanjá	A paz ela semeia
O mar misterioso mar	E quem é?
Que vem do horizonte	O mar misterioso mar
É berço das sereias	Que vem do horizonte
Lendário e fascinante	É berço das sereias
Olha o canto da sereia	Lendário e fascinante
Ialaô, oquê, ialoá	
Em noite de lua cheia	Olha o canto da sereia
Ouçó a sereia cantar	Ialaô, oquê, ialoá
E o luar sorrindo então se encanta	Em noite de lua cheia
Com a doce melodia	Ouçó a sereia cantar
Os madrigais vão despertar	

A expressividade das palavras estimula a mente do leitor/ouvinte a produzir imagens que emanam dos vocábulos presentes no texto. De acordo com Simões (2004:18) “a expressividade será maior ou menor segundo o potencial icônico-figurativo emergente da unidade lexical”; por isso selecionamos para análise a letra-de-música “Lenda das Sereias, Rainha do Mar”, interpretada por Marisa Monte, para enfatizar a importância da escolha lexical na produção de textos.

Sobre o título

O título *Lenda das Sereias, Rainha do Mar* encerra o tema desenvolvido na música, envolve criaturas lendárias e entidades do mar e explora a imagem da rainha do mar, considerada pelos umbandistas como a grande mãe, a que governa, dá carinho, paz, amor, proteção, paz e felicidade.

A música trata do canto das sereias, uma doce melodia que encanta desde a lua até os galanteadores. Vejamos abaixo como podemos explorar a letra-de-música abordada para trabalhar o estudo do léxico.

Rede Semântica e Campo Lexical

Há palavras e expressões nessa letra de música que podem ser organizadas em grupos afins, pois nelas se observa uma relação de sentido (ou semântica) que permite a organização de grupos lexicais.

Rede Semântica

Uma rede semântica é composta da integração estruturada de vários campos léxicos que possuem uma relação de sentido. (Biderman, 1981:139)

Exemplificando:

Mar → *horizonte, ondas, areia, sereias, misterioso;*
Sereias → *canto, doce melodia, paz, lendário;*
canto da sereia → *noite, lua cheia; doce melodia, paz.*

Levantamento do campo lexical

Notam-se no texto alguns substantivos que são nomes atribuídos a entidades do mar, cultuadas em determinados grupos religiosos. Vale a pena apontar esses nomes, que podem ser organizados de acordo com o campo lexical.

Observam-se uma grande ocorrência dessas palavras com valor substantivo, na primeira estrofe da música.

Vejamos:

Oguntê, Marabô;
Caiala, e sobá;
Oloxum, ynaê;
Janaína e Yemanjá. (v.v 1-4)

O conjunto de vocábulos apontados acima reúne elementos de um mesmo grupo léxico que se referem à Rainha do Mar: Yemanjá.

Yemanjá é o orixá das grandes águas, dos mares e oceanos. Sua popularidade é imensa, sendo cultuada como rainha do mar e também chamada pelos nomes supracitados.

Iconicidade

Além de constituírem um léxico representativo de lendas do mar, os itens – *Oguntê, marabô, caiala...* – soam como sintagmas, num primeiro momento, não identificados. Essa massa sonora transmite uma certa magia, já que dela emana um som independente do significado dos vocábulos, como se fosse um *mantra* ([Do sânscr. mantra, 'instrumento para conduzir o pensamento'.] S. m. Filos. 1. No tantrismo, fórmula encantatória que tem o poder de materializar a divindade invocada.- [Aurélio, s.u.]). Um som que se sobrepõe à compreensão. Perceber que existe essa essência sonora nos vocábulos é admitir que há neles o mérito maior da lenda: o mistério.

Conclusão

O presente estudo, com fins de fazer uma breve demonstração de apreciação do léxico de nossa língua, nos permite reconhecer como as palavras em um texto se juntam como numa corrente em que cada elo forma um pedaço dela. Assim, o texto será tão rico em expressividade quanto mais apurada for a escolha lexical. Não pretendemos enfatizar, contudo, que um

bom texto é aquele em que o emissor lança mão somente de vocábulos eruditos, pois, através de uma linguagem simples pode-se comunicar uma mensagem com perfeição desde que a escolha vocabular esteja adequada ao contexto temático (Simões, 2002).

Ressalte-se, ainda, que, muitas vezes, deixamos de apreciar um texto ou uma letra-de-música por não dominarmos o léxico que a constitui. Atente-se, portanto, à importância de estarmos sempre dispostos à pesquisa do vocabulário usado para nos comunicar, pois, é certo que não conseguiremos dominar por completo todo o léxico de uma língua em uso, mas podemos (e devemos!) estar sempre abertos ao enriquecimento vocabular, que é um processo infinito.

Sugestão:

Proponha pesquisas de escolha lexical em textos que privilegiem a linguagem denotativa e a conotativa. Em seguida, pode-se estabelecer um trabalho comparativo entre a possibilidade de palavras poderem fazer parte de um mesmo grupo semântico pelo significado denotativo e a possibilidade de abarcar outros significados no contexto da linguagem figurada.

Para enriquecer o estudo do léxico, apresentamos mais uma letra de música *Lavadeira do Rio*, com sugestões de agrupamento das palavras em grupos afins.

Referências Bibliográficas:

- BIDERMAN, Maria Tereza C. *A Estruturação Mental do Léxico*. In: *Estudos de Filologia e Linguística*. São Paulo: Ed. da USP, 1981.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de H. *Dicionário Aurélio Eletrônico Século XXI*, versão 3.0. Rio de Janeiro: Lexicon Informática e Nova Fronteira, 1999.
- MARQUES, Maria Helena Duarte. *Iniciação à Semântica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

Darcilia Simões, Luiz Karol e Any Cristina Salomão (orgs.)

SIMÕES, Darcilia. *Ícones e Índices na Superfície Textual*. In: Darcilia Simões (org.) *Estudos semióticos. Papéis avulsos*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2004. Disponível em <http://www.darcilia.simo.es.com>

SIMÕES, Darcilia. “De quando a escolha das palavras é novelo no labirinto do texto”. Palestra no VI Seminário de Língua Portuguesa: Leituras e Leitores. Publicação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 2002. [p. 26-39] Disponível em <http://www.darcilia.simo.es.com/textos.htm>

Português se aprende cantando

LAVADEIRA DO RIO

Seleção Vocabular no ato de se produzir textos

A seleção e a combinação de palavras são ingredientes que não podem faltar a um redator no ato de se produzir textos, pois é a partir dessas operações que os textos tornar-se-ão coesos e coerentes.

Para tanto, é necessário que sejam selecionados elementos textuais que mantenham uma relação semântica de modo que possibilitem a organização das palavras e das expressões escolhidas em grupos afins, chamados *grupos semânticos* (SIMÕES, Estudos Semânticos, nº6).

A partir da letra selecionada, “Lavadeira do rio“, de Lenine e Bráulio Tavares, procuramos demonstrar o modo como o trabalho da seleção vocabular influencia diretamente na relação de sentido entre as palavras e expressões, além de darmos uma atenção especial às palavras que remetem à fala despreocupada do dia-a-dia, com o objetivo de apontar a riqueza de expressividade do nosso idioma, sobretudo, nos campos fonológico, estilístico e semântico.

Música: Lavadeira do Rio (Lenine/ Bráulio Tavares)

A lavadeira do rio (v.1)	Ê ô! A folha caiu! (v.11)
Muito lençol pra lavar (v.2)	Ê ô! Cadê meu amor? (v.12)
Fica faltando uma saia (v.3)	Que a noite chegou fazendo frio. (2x)
Quando o sabão se acabar (v.4)	(v.13)Ô Rita, tu sai da janela (v.14)
Mas corra pra beira da praia (v.5)	Deixa esse moço passar (v.15)
Veja a espuma brilhar (v.6)	Quem não é rica e é bela (v.16)
Ouçã o barulho bravio (v.7)	Não pode se descuidar (v.17)
Das ondas que batem (v.8)	Mas, Rita, tu sai da janela (v.18)
Na beira do mar. (v.9)	Que as moça desse lugar (v.19)
Refrão	Nem se demora donzela (v.20)
Ê ô! O vento soprou! (v.10)	Nem se destina a casar. (v.21)

Título

Através do título “Lavadeira do rio“, tem-se revelada a apresentação do cenário que, então, materializa a imagem do ambiente nas mentes dos ouvintes/leitores. Essa imagem é evidenciada graças ao minucioso trabalho de seleção vocabular, que sugere o sentido manifestado em cada palavra. Segundo Simões (2004, p.17), tais palavras funcionam como ícones que produzem as imagens nas mentes dos ouvintes/leitores.

Eis, a seguir, o levantamento lexical do repertório de termos presentes no texto cujo campo lexical reflete a imagem do cenário.

Léxico

Da associação entre os signos de mesma natureza significativa, podemos formar um grupo lexical (associação possível pelo dicionário). Veja alguns exemplos extraídos do texto:

- Rio – praia - mar – espuma – sabão - lavadeira;
- Moça – donzela.

A partir da integração de palavras ou expressões que mantêm uma relação de sentido e que, por isso, retomam uma idéia ou uma imagem de outra palavra ou expressão a que chamamos *núcleo*, podemos organizar um grupo semântico (associação que nasce dentro do texto). Exemplificando:

PALAVRA-NÚCLEO	PALAVRAS ASSOCIADAS NO TEXTO
Mar	praia, ondas, barulho, bravio, beira, espuma
Moça	lavadeira, rica, bela, janela, casar, moço

Ainda no âmbito da seleção vocabular pode-se explorar o estudo das rimas presentes nessa letra-de-música.

As rimas, tanto as pobres como as ricas (cf. Ribeiro,

2006:368), são facilmente identificadas na letra, como se vê na primeira estrofe, da qual podemos extrair:

janela (v.18) / donzela (v.20); passar (v.15)/ descuidar (v. 17); lavar (v.2)/ acabar(v.4).	RIMAS POBRES Rimas entre palavras com a mesma terminação, ou entre palavras antônimas, ou, ainda, entre vocábulos da mesma classe gramatical.
rio (v.1)/ bravio(v.7); brilhar (v.6)/ mar (v.9) janela (v.14)/ bela (v.16); lugar (v. 19) / casar (v. 21).	RIMAS RICAS Rimas entre palavras de que só existem poucas, ou raríssimas, com a mesma terminação, ou, entre palavras de classes gramaticais distintas.

No primeiro grupo de pares de palavras, temos exemplos de rimas pobres, assim classificadas por pertencerem a uma mesma classe gramatical.

Já no segundo grupo, temos exemplos de rimas ricas, porque cada palavra do par pertence a uma classe gramatical. Nos dois primeiros pares desse grupo as palavras são classificadas morfologicamente como substantivo e adjetivo. Na última rima apontada, também ocorre o mesmo fenômeno (rimas ricas), com um substantivo e um verbo.

Ainda pode ser explorado nessas duas últimas rimas, um fenômeno de comum ocorrência na fala cotidiana que é a supressão do travador vibrante final [r], como o que veremos adiante com o vocábulo *amor >amô*.

Outras pesquisas interessantes na letra. Os estudos fonológicos

A ambientação sugerida no texto -região interiorana- é revelada, sobretudo no plano lingüístico.

É possível, pois, verificar alterações fonológicas no texto comuns à fala despreocupada do dia-a-dia, com tendências à economia de fonemas no ato comunicativo. Para demonstrar esse fenômeno, extraímos do texto algumas palavras:

Pra, por exemplo, tem como correspondente *para* (cf. uso padrão). Na palavra destacada, temos um exemplo de supressão de um fonema medial, do que resulta a redução do número de sílabas: a vogal suprimida deixa desapojada a consoante labial surda /p/ que passa a integrar a sílaba seguinte (que passa a ser única), formando o grupo consonantal /pr/. O encurtamento do vocábulo favorece a aceleração da fala e, no caso, ajusta-se ao ritmo da música.

A economia lingüística ainda pode ser apontada em outras palavras do texto, como as seguintes: *soprou* (v.10), *amor* (v.12) e *frio* (v.13). Na fala popular essas palavras são assim pronunciadas, respectivamente: *soprô*, *amô* e *friiu* (este vocábulo deveria ser monossílabo, no entanto a pronúncia corrente no sudeste faz evoluir um novo /i/, gerando uma segunda sílaba).

No caso de *soprou* > *soprô*, a vogal do ditongo pronunciada é apenas a tônica; dá-se a monotongação (redução do ditongo a uma vogal simples).

Em *amor* > *amô*, o travador vibrante [r] é apagado na fala cotidiana dando lugar a um [o] tônico.

A ocorrência *frio* > *friiu* é explicada pela tendência que, na linguagem coloquial, em sílaba átona final a identificação do timbre das vogais finais reduz-se de /o/ para /u/ ou, ainda, de /e/ para /i/, como em *leite* /i/, por exemplo. Vê-se ainda um fato fonético que é o prolongamento da vogal /i/, o que faz com que a palavra de torne dissílaba na pronúncia carioca.

Ainda pode-se explorar nos versos a seguir, variações entre a linguagem popular e o uso culto:

• <i>Que as moça desse lugar</i> (v.19) Concordância nominal	• <i>Nem se demora donzela</i> (v.20) Concordância verbal
---	--

<i>Nem se demora donzela</i> (v.20)	<i>Nem se destina a casar.</i> (v.21)
- eufemismo, constatado nos dois versos	

Conclusão:

De acordo com os fenômenos lingüísticos apontados, acreditamos que o professor poderá tirar proveito da letra-de-música em questão, de modo a abordar com uma maior ênfase o assunto que estiver tratando, ainda que possam ficar disponíveis outras possibilidades de análise.

Sugestão de atividade:

Peça ao aluno para pesquisar outras letras de música que sejam ricas em metaplasmos, para desenvolver um trabalho que explore fenômenos fono-semânticos, sintáticos e fono-ortográficos, além de variantes lingüísticas. Letras de Adoniran Barbosa podem ser uma boa sugestão para explorar o assunto. Na letra de música seguinte, *Metáfora*, partimos do léxico utilizado pelo autor para explicitar a relação de significado entre as palavras e a versatilidade da significação dos vocábulos de acordo com o contexto.

Referências bibliográficas

- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática da Língua Portuguesa*. 37ª ed. Revista e atualizada. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2004.
- RIBEIRO, Manoel Pinto. *Gramática Aplicada da Língua Portuguesa*. 16ª ed. Rio de Janeiro: Metáfora Editora, 2006.
- SIMÕES, Darcilia. *Fonologia em nova Chave: considerações sobre a fala e a escrita*. Rio de Janeiro: H.P. Comunicação Ed. 2ª ed., 2005.
- _____. *Ícones e Índices na Superfície Textual*. In: Darcilia Simões (org.) *Estudos semióticos. Papéis avulsos*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2004. Disponível em <http://www.darcilia.simo.es.com>.

METÁFORA: O QUE SE DIZ, O QUE SE ENTENDE

É certamente a mais utilizada, ou pelo menos a mais analisada das figuras de palavras. É prática constante na linguagem literária (...). Gide, por exemplo, escreve no seu Journal : “Não há piro inimigo do pensamento que o demónio da analogia”. (Cressot, 1980: 64)

O fragmento de Cressot em epígrafe parece-nos oportuna para introduzir esse capítulo.

Com o objetivo de enriquecer a nossa seção de análises textuais com ênfase no significado das palavras, tanto o literal quanto o conotativo, trazemos uma proposta de estudo da letra de música *Metáfora*, de Gilberto Gil, e fazemos comentários dos recursos semânticos utilizados pelo autor e os efeitos significativos que tais recursos, a saber, a *polissemia* e a *homonímia*, provocam no poema.

Eis a letra da música:

Metáfora	
Gilberto Gil	
Uma lata ₁ existe para conter algo, Mas quando o poeta diz lata ₂ Pode estar querendo dizer o incontível	Por isso não se meta ₃ a exigir do poeta Que determine o conteúdo em sua lata ₃
Uma meta ₁ existe para ser um alvo, Mas quando o poeta diz meta ₂ Pode estar querendo dizer o inatingível	Na lata ₄ do poeta tudo-nada cabe, Pois ao poeta cabe fazer O incabível
	Deixe a meta ₄ do poeta, não discuta, Deixe a sua meta ₅ fora da disputa, Meta ₆ dentro e fora, lata ₅ absoluta, Deixe-a simplesmente metáfora

Polissemia e homonímia

A polissemia é verificada quando há uma só forma com mais de um significado, que se define dentro do seu contexto (cf. Leitão, 2000: 251).

Cf.: Assim como eu preciso aprender a ser só/ eu preciso aprender a só ser (Gilberto Gil) (cf. Henriques, 2003:83).

Note-se que as diferenças de sentido do vocábulo *só* são evidentes nos dois versos. Enquanto no primeiro verso, *só* significa “sozinho“, no segundo, significa “apenas“.

Por homonímia, entende-se a propriedade de duas ou mais palavras terem a mesma estrutura fonológica, mas significações distintas.

Dentro da *homonímia*, alude-se aos *homófonos* (apresentam grafias diferentes, mas pronúncias idênticas), aos *homógrafos* (a grafia é a mesma, mas distinguem-se pela pronúncia e significados diferentes) e aos *homófonos e homógrafos* (a grafia e a pronúncia são as mesmas, porém diferem quanto à significação) (cf. Leitão, 2000:249).

Ilustrando:

- *cela* (substantivo) *sela* (verbo)- homófonos
- *gosto* (substantivo) *gosto* (verbo)- homógrafos
- *cedo* (verbo) *cedo* (advérbio)- homófonos e homógrafos.

Vejamos abaixo como o autor, Gilberto Gil, explora essas sutilezas semânticas na letra-de-música “Metáfora“.

Depois de fazer uma leitura atenta da letra de música e considerar as informações teóricas apresentadas, notar-se-á que dois vocábulos se repetem exaustivamente em todo o poema: os vocábulos *lata* e *meta*. Partiremos, então, de *lata* e *meta*, para discutir o fenômeno da polissemia que permite que um vocábulo atualize significados diversos.

O autor de *Metáfora* nos apresenta diferentes significações que se pode depreender do vocábulo *lata* no percurso da letra. Com isso, o autor brinca com a multiplicidade de sentidos de um

mesmo vocábulo sem, contudo, tornar o seu texto cansativo pela repetição, pois, as saídas semânticas de que ele se vale, inauguram, em um mesmo vocábulo, um sentido novo a cada passagem.

Veja-se o quadro 1, baseado nos estudos de Simões (1999), abaixo que mostra o jogo polisêmico com o vocábulo *lata*:

UNIDADE LEXICAL	ACEPÇÃO DE SIGNIFICADO	CLASSE GRAMATICAL
<i>lata</i> ₁	recipiente de metal	substantivo feminino
<i>lata</i> ₂	palavra-objeto, signo	substantivo feminino
<i>lata</i> ₃	sentido figurado: mente	substantivo feminino
<i>lata</i> ₄	sentido figurado: poema, produto	substantivo feminino
<i>lata</i> ₅	sentido figurado: poema, objeto artístico	substantivo feminino

Observando-se os versos, *Uma lata₁ existe para conter algo/ Mas quando o poeta diz lata₂ / Pode estar querendo dizer o incontível*, nota-se que, nas duas ocorrências, *lata* tem significações distintas: em *lata₁* o autor faz uso do vocábulo no sentido denotativo, portanto, dotado de significado literal, como sugere o próprio verso: a *lata* contém algo. Já em *lata₂* o vocábulo é esvaziado de significado e é apenas mencionado pelo autor sendo, trata-se de uma palavra-objeto. Através da conjunção adversativa *mas*, fica marcada a oposição de sentido do mesmo vocábulo nos dois versos.

Como ocorre com a maioria das palavras da nossa língua, o uso e a menção de um mesmo vocábulo provam que as significações não são definitivas, elas são suscetíveis a variações contextuais. Por isso, é necessário que o leitor esteja sempre atento a todas as possibilidades de significados que os itens léxicos oferecem e, ainda assim, atentar para uma significação não-dicionarizada, sobretudo, quando se trata do uso de um determinado vocábulo em sentido conotativo.

Nas outras ocorrências de *lata*, na terceira estrofe do poema, o vocábulo assume novas significações, como uma forma de demonstração de que o uso de uma palavra não se restringe ao

seu sentido denotativo, tal qual apresenta o dicionário. Ao contrário, assumindo um sentido figurado, o signo se renova na língua, tornando-se passível de novas interpretações que enriquecem o texto e que são possíveis pela “flexibilização dos signos de uma língua”, como nos lembra Simões (1999: 122). Vejamos os versos:

*Que determine o conteúdo de sua lata₃
Na lata₄ do poeta tudo-nada cabe /
[...] lata₅ absoluta*

Significando *mente* ou o próprio poema, *lata₃* e *lata₄* são exploradas pelo autor com a riqueza do valor polissêmico, ou seja, demonstrando diferentes possibilidades de significações que uma mesma forma pode conter. Em *lata₅* o vocábulo carrega o sentido de *ser a própria arte, o trabalho do poeta*. Sem mudar de classe – substantivo comum – ou de função sintática – núcleo de sintagma nominal, o vocábulo *lata* se atualiza nos versos carregando significados distintos ou mesmo deixando em aberto a definição de seu significado (cf. *lata₃* e *lata₄*).

Seguindo o jogo entre forma e conteúdo, o autor apresenta também algumas possibilidades de sentido que se pode atribuir ao vocábulo *meta*. Observe o quadro 2, baseado nos estudos de Simões (1999), que apresentamos abaixo mostrando as ocorrências da palavra e as acepções de significado que lhes são atribuídas no poema:

ENTRADA LEXICAL UTILIZADA	TIMBRE DA VOGAL TÔNICA	ACEPÇÃO ATUALIZADA	CLASSE GRAMATICAL
<i>meta</i> ₁ , <i>meta</i> ₄ e <i>meta</i> ₅	[m é ta]	alvo, objetivo	substantivo feminino
<i>meta</i> ₂	[m é ta]	palavra-objeto, signo	substantivo feminino
<i>meta</i> ₃	[m ê ta]	Atreva	Forma verbal de meter-se, Imperativo Negativo, na 3ª pessoa do singular

meta ₆	[m é ta]	alvo, objetivo	substantivo feminino ou forma verbal de meter-se, Imperativo Negativo, na 3ª pessoa do singular.
-------------------	----------	----------------	--

Assim como nas duas primeiras ocorrências do vocábulo *lata*, o uso de *meta*₁, *meta*₄ e *meta*₅ é experimentado primeiro como uso (no seu sentido literal), ou seja, a palavra carrega um significado, e em *meta*₂ serve apenas de menção, é palavra-objeto, é o signo verbal esvaziado, tomado apenas como forma disponível.

Em “Por isso não se *meta*₃ a exigir do poeta“ o autor faz um interessante jogo com a palavra destacada. *Meta*, que vinha sendo utilizada como substantivo, significando *objetivo*, manifesta nesse verso uma nova significação. Assume características verbais - uma flexão de *meter-se* - passando a significar “não interfira“. Valendo-se da identidade gráfica das formas (*meta*- s. /él/; *meta* f.v /ê/), o autor explora o recurso da *homografia*, enriquecendo assim o jogo entre forma e conteúdo que se abriga no fenômeno da metáfora.

Ambigüidade e metáfora

Para analisarmos a ocorrência do vocábulo *meta* no penúltimo verso do poema, “*Meta*₆ dentro e fora, *lata*₅ absoluta“, partimos da possibilidade de o vocábulo representar uma significação ambígua, podendo retomar tanto a forma de substantivo [méta] ou a forma verbal [mêta]. Também no verso “Deixe a sua *meta*₅ fora da disputa“ o uso do pronome possessivo *sua* possibilita acentua a ambigüidade, pois, o referente do pronome não fica claro, podendo ser tanto o poeta quanto o receptor.

A partir dessas ambigüidades, portanto, G. Gil parece querer sugerir uma definição do que seria o próprio poema: a metáfora. Esta representaria uma transgressão dos limites do significado. As estratégias verbais do autor, sugestionam o leitor a perseguir no texto a evolução do sentido das palavras

para além do que representam literalmente de modo a alcançar-lhes as significações no plano conotativo.

A pluralidade significativa é explorada nesse poema musical desde o título *Metáfora*. Este pode ser lido a partir de duas perspectivas: primeiro, no sentido próprio- metáfora como “... transferência de uma palavra para um âmbito semântico que não é do objeto a que ela designa... “ (s.u. Aurélio). Definida como figura de linguagem, ela (a metáfora) se insere no poema, sobretudo, observada através do vocábulo *lata*, que seria o próprio poema, uma criação do autor. Numa segunda possibilidade de leitura, *metáfora*, se desmembrada em *meta* e *fora*, sugere que o poema oferece múltiplas interpretações, não fechando as interpretações, como mostra os seguintes versos:

“*Meta*₆ dentro e fora, *lata*₅ absoluta,
Deixe-a simplesmente metáfora“

Conclusão

Na proposta de análise que sugerimos a partir da música “*Metáfora*“, de G. Gil, demonstramos que as palavras nem sempre (ou quase nunca!) ficam presas a uma significação dicionarizada. Um mesmo signo linguístico pode abarcar uma gama de significados, e outros sentidos podem ainda ser apreendidos a partir do contexto de produção de leitura.

Sugerimos como pesquisa para aprofundamento do assunto estudado, uma outra letra de música de Gilberto Gil, intitulada “A luta contra a *lata*“, na qual o compositor e cantor brinca com o valor polissêmico do vocábulo *lata*.

A indiscutível relevância do contexto na análise textual será abordada nas duas letras que se seguem, *Agora ou Nunca* e *O Quereres*, em que privilegiamos o tema *antonímia semântica*.

Referências bibliográficas

- FERREIRA, Aurélio Buarque de H. *Dicionário Aurélio Eletrônico Século XXI*, versão 3.0. Rio de Janeiro: Lexicon Informática e Nova Fronteira, 1999.
- HENRIQUES, Claudio Cezar. *Sintaxe Portuguesa para a Linguagem Culta Contemporânea*. 3ª ed. Revista. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 2003.
- LEITÃO, Luiz Ricardo (org.). *Gramática Crítica: o Culto e o Coloquial no Português Brasileiro*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 2000.
- SIMÕES, Darcilia. Artigo: *Ensino de Gramática sob Bases Semióticas*. In: Revista Linguagem e Ensino. Vol. 2, nº 1. jan/jul 1999.[pp. 107-122]. Fonte consultada: Internet: www.darcilia.simo.es.com. Acesso: junho/06.

AGORA OU NUNCA: ESTUDOS SEMÂNTICOS, PRODUÇÃO DE TEXTOS E LEITURA

Os limites impostos no ato da leitura de um texto são alvos de muitos questionamentos e dúvidas que, por vezes, fazem o leitor pensar se pode sentir-se livre para fazer qualquer leitura ou se a interpretação é completamente cerceada pelo *significado* (Simões, 2003).

Visando a diminuir o risco de interpretações extravagantes, a Semântica orienta o leitor no sentido de direcionar a leitura, de maneira que serão admitidas para um texto apenas interpretações compatíveis com os signos que constituem o tecido textual e que se ajustam no contexto de produção (Simões, 2003).

Ressalte-se que os sentidos das palavras, muitas vezes, não se fixam em significados literais, pelo contrário, nota-se com grande frequência nos textos, o uso de palavras que expressam valor figurado.

Urge, pois, demonstrar a relevância da Semântica no ato da produção escrita e da produção de leitura de textos, para que o aluno tome conhecimento das nuances de significado que os vocábulos podem adquirir no discurso, dando suporte para calcar a teoria gramatical.

O estudo do *significado* está, portanto muito além do que normalmente ainda vemos nas gramáticas. Os estudos de “denotação” e “conotação” ou de “figuras de linguagem” podem ser mais aprofundados de modo a levar o aluno a compreender os recursos da língua e fazer uso expressivo deles, o que é mais importante do que simplesmente registrar mais uma nomenclatura. Os aspectos semânticos que tratam da significação das palavras podem também tornar-se mais relevantes se considerados no ato da compreensão de um texto, ou as nuances de semelhança e diferenciação mais abrangentes do que a simples apresentação da palavra (Simões, 2005: 111-

12).
É desse tipo de relação entre as palavras que tratamos na proposta de estudo da música “Agora ou Nunca”, de Ana Carolina e em “O Quereres”, de Caetano Veloso.

Vejamos a letra da música:

Agora ou Nunca (Ana Carolina)	
Não existe a lei da gravidade (v.1)	Pode viajar de avião (v.8)
Nunca é hora da verdade (v.2)	Pode colocar os pés no chão (v.9)
Nunca se responde uma pergunta (v.3)	Nunca é... (v.10)
Nunca é o dia de São Nunca (v.4)	Não existe a lei da gravidade (v.11)
Nunca é agora ou nunca é nunca (v.5)	Nunca existiu o paraíso (v.12)
	Nunca é o dia do juízo (v.13)
	Nunca é... (v.14)
Quem é livre não quer liberdade (v.6)	
Não existe a lei da gravidade (v.7)	

Associação de significado entre as palavras

O título dessa música “Agora ou Nunca” merece destaque ao se tratar de *antonímia* entendida como uma relação de palavras que denotam significações opostas (Câmara Jr., 2004:53). Para tanto, é oportuno esclarecer algumas noções da relação antonímica entre tais palavras:

É possível depreenderem-se formas distintas de estabelecer a relação de oposição entre signos.

A *antonímia a priori* decorre de uma expectativa original gerada pelos signos da língua, antes mesmo de participarem de textos. Para ilustrar com *agora* e *nunca* (palavras presentes no título da música em análise), verifica-se que o antônimo esperado para *agora* seria *depois*, e o antônimo de *nunca* seria *sempre*.

Há, no entanto, uma outra modalidade de oposição a que chamamos *antonímia semântica ou textual*, que “se apresenta em decorrência de oposição realizada discursivamente”(Calçada, 2003). Nesse modelo, a relação de sentido entre as palavras *agora* e *nunca* é construída no texto. Por isso, em “O Quereres”, por exemplo, Caetano Veloso cria pares antonímicos como: *revólver / coqueiro; cowboy / chinês; comício / flipper vídeo; família / maluco* etc.

IMPORTANTE: A relação de antonímia apresenta-se também com os seguintes aspectos:
1) *Derivação* - palavras de uma mesma raiz, numa das quais é acrescentado um prefixo negativo. Ex: certo/incerto.
2) *Heteronímia lexical* - palavras de uma mesma raiz que se opõem pelos prefixos de significação contrária. Ex: inclusão/exclusão. (Câmara Jr., 2004:53)

A partir dos pares de palavras *livre/ liberdade* (v.7) e *paraíso/ juízo* (v.15) é possível verificar, também, uma relação de significações entre tais palavras pertencentes, portanto, a um mesmo campo semântico.

No primeiro par - *livre/ liberdade*- a relação de sentido concentra-se no radical; a palavra *liberdade* é derivada da palavra *livre*.

No segundo par - *paraíso/ juízo*- atentamos para o mesmo valor semântico que *paraíso* e *juízo* apresentam e que remetem às idéias de céu, figura divina, vida eterna.

Arranjo sintático – O Sujeito

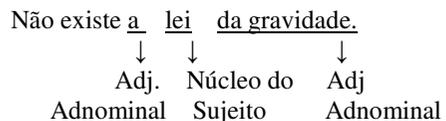
A associação do sujeito com as classes dos substantivos ou dos pronomes e, às vezes, dos numerais é comumente encontrada. Cumpre notar que além dessas associações é possível verificar que os advérbios, por sua base nominal, também podem desempenhar tal função (Henriques, 2003:36). Veja os exemplos:

a) Nunca é a hora da verdade (v.2)

b) Nunca é dia de São nunca. (v.4)

Há casos em que o sujeito pode aparecer na ordem inversa, como no primeiro verso do texto.

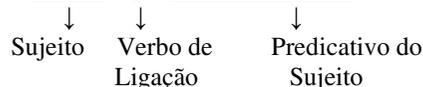
Observe:



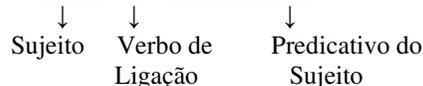
Verbo de ligação

O verbo de ligação estabelece direta e indiretamente um elo entre o sujeito e o predicativo, como pode se observar em:

a) Nunca é a hora da verdade. (v.2)



b) Nunca é o dia do juízo. (v.15)



IMPORTANTE: Predicativo do sujeito é aquilo que se declara do sujeito, funcionando como núcleo do predicado nominal. O predicativo do sujeito pode ser representado por: um substantivo, um adjetivo (ou locução adjetiva), um pronome, um numeral ou uma oração. (Cf. Cunha, 2001:125)

A anáfora (figura de sintaxe ou de construção)

Trata-se da repetição de uma palavra no início de frases ou de versos (Mesquita, 1994: 546).

- Nunca é a hora da verdade
- Nunca se responde uma pergunta
- Nunca é o dia de São Nunca
- Nunca é agora ou nunca é nunca. (vv.2-5)

IMPORTANTE: O recurso da anáfora em textos poéticos é possível; no entanto, na linguagem formal o uso abusivo do mesmo pode prejudicar o efeito comunicativo da dissertação.

Conclusão

O objetivo de se privilegiar a análise semântica partindo-se da letra-de-música “Agora ou Nunca” é o de incentivar os estudantes da língua materna a perseguirem os significados que vão além do dicionarizado. Desse modo tornar-se-á muito mais fácil estabelecer diferenças e semelhanças entre palavras, textos, etc. As diferenças ou as semelhanças que, por vezes, passam despercebidas, podem ser as chaves de produção de sentido de um texto.

Para as aulas de Semântica em que o professor estiver trabalhando *Antonímia*, deixamos, então, essa proposta de análise (“Agora ou Nunca” de Ana Carolina) como sugestão de material de subsídio para a aula, seguida de outro estudo de letra-de-música, a saber, “O Quereres” de Caetano Veloso, para enriquecer os exemplos sobre o assunto em questão.

Referências bibliográficas

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática da Língua Portuguesa*. 37ª ed. Revista e atualizada. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2004.

CALÇADA, Guiomar Fanganiello. *Antonímia de Sistema e Antonímia de Discurso*. Comunicação apresentada no VII CNLF. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viicnlf/anais/caderno06-05.html>. Acesso em agosto de 2006.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. 25ª ed. *Dicionário de Lingüística e Gramática*. Petrópolis - RJ: Vozes, 2004.

CUNHA, Celso Ferreira da & CINTRA, Luis Filipe Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 3ª ed. Revista. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

Darcilia Simões, Luiz Karol e Any Cristina Salomão (orgs.)

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Sintaxe Portuguesa para a Linguagem Culta Contemporânea*. 3ª ed. Revista. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 2003.

MESQUITA, Roberto Melo. *Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 1994.

SIMÕES, Darcilia. *Sobre Produção de Leitura*. Estudos Semânticos nº7. Disponível em <http://www.darcilia.simo.es.com> .

Português se aprende cantando

QUERERES: O QUE QUER, O QUE PODE ESSA LÍNGUA!

O QUERERES (Caetano Veloso)	
Onde queres revólver sou coqueiro, onde queres dinheiro sou paixão Onde queres descanso sou desejo, e onde sou só desejo queres não E onde não queres nada, nada falta, e onde voas bem alta eu sou o chão E onde pisas no chão minha alma salta, e ganha liberdade na amplidão.	Eu queria querer-te e amar o amor, construímos dulcíssima prisão E encontrar a mais justa adequação, tudo métrica e rima e nunca dor Mas a vida é real e de viés, e vê só que cilada o amor me armou E te quero e não queres como sou, não te quero e não queres como és.
Onde queres família sou maluco, E onde queres romântico, burguês Onde queres Leblon sou Pernambuco, e onde queres eunuco, garanhão E onde queres o sim e o não, talvez onde vês eu não vislumbro razão Onde queres o lobo eu sou o irmão, e onde queres cowboy eu sou chinês.	REFRÃO Onde queres comício, flipper vídeo, e onde queres romance, rock'nroll Onde queres a lua eu sou o sol, onde a pura natura, o inseticídeo E onde queres mistério eu sou a luz, onde queres um canto, o mundo inteiro
Ah, bruta flor do querer, ah, bruta flor, bruta flor	Onde queres quaresma, fevereiro, e onde queres coqueiro eu sou obus.
Onde queres o ato eu sou o espírito, e onde queres ternura eu sou tesão Onde queres o livre decassílabo, e onde buscas o anjo eu sou mulher Onde queres prazer sou o que dói, e onde queres tortura, mansidão Onde queres o lar, revolução, e onde queres bandido eu sou o herói.	O querer e o estares sempre a fim do que em mim é de mim tão desigual Faz-me querer-te bem, querer-te mal, bem a ti, mal ao querer assim Infinitivamente pessoal, e eu querendo querer-te sem ter fim E querendo te aprender o total do querer que há e do que não há em mim.

Essa *letra-de-música* revela uma espécie de jogo de xadrez em que as palavras são as peças e o sentido delas apreendido causa o movimento de cada palavra, unindo-as através de uma rede de significações. Portanto, o mecanismo do jogo de xadrez no texto só se faz perceptível ao leitor/ouvinte porque as palavras mantêm uma relação de significados entre si, necessária à compreensão do texto.

Enfatizamos, então, na nossa proposta de estudo da música “O Quereres”, uma análise com base semântica, para evidenciar alguns recursos de que o compositor se valeu no ato de produção do seu texto. A seguir destacaremos algumas estratégias.

Relação antonímica

Na proposta de estudo da música “Agora ou Nunca”, de Ana Carolina, tratamos da relação antonímica entre as palavras. A fim de enriquecer as exemplificações trazemos também a música “O Quereres”, de Caetano Veloso, em que há vários exemplos de pares antonímicos de valor semântico. Nesse tipo de relação, os valores antonímicos só serão reconhecidos no contexto, ou seja, não há uma relação direta de oposição entre pares de palavras, a relação de oposição é construída no texto. Considerando-se que a antonímia não tem de necessariamente ocorrer entre palavras isoladas como, por exemplo, nos pares *quente/ frio* ou *noite/ dia* mas, muito além disso, pela elasticidade de valores semânticos que compõem o léxico de uma língua, podemos dizer que a antonímia é um fenômeno do uso (Teixeira, 2005:21).

Para observarmos mais facilmente as relações de oposição no poema musical “O Quereres”, partimos de dois vocábulos, *eu* e *tu*, que apresentam visões contraditórias acerca do mundo, como podemos acompanhar nos versos seguintes:

- “vê só que cilada o amor me armou: eu te quero (e não

queres) como sou

- não te quero (e não queres) como és“

Vejamos no quadro 1 exemplos de palavras ou, ainda, de estruturas frasais que pontuam a relação de contradição mantida pelo par de vocábulos *tu* e *eu* no poema:

<i>Tu</i>	<i>Eu</i>
revólver	coqueiro
dinheiro	paixão
descanso	desejo
família	maluco
romântico	burguês
Leblon	Pernambuco
eunuco	garanhão
sim e não	talvez
lobo	irmão
cowboy	chinês
ato	espírito
temura	tesão
anjo	mulher
prazer	o que dói
tortura	mansidão
lar	revolução
bandido	herói
comício	flipper-vídeo
romance	rock'n'roll
lua	sol
pura natura	inseticídio
mistério	luz
um canto	o mundo inteiro
quaresma	fevereiro
coqueiro	obus
voas bem alto	eu sou o chão
pisas o chão	minha alma salta
vês	não vislumbro razão
não queres como sou	eu te quero como sou
não queres como és	eu não te quero como és
o queres o estares sempre a fim	do que em mim é de mim tão desigual

Percebe-se, a partir destes pares antonímicos, que as relações

são estabelecidas entre elementos que se completam como partes de um todo, não entre elementos que têm de *a priori* ser contraditórios.

Acompanhemos, agora, no quadro 2 (Rei, 2002) as relações de oposição dos pares de palavras exemplificados:

Pares antonímicos no texto	Relação de oposição
Revólver/ coqueiro	Revólver: associado a atos violentos; que pode tirar a vida; Coqueiro: que dá frutos, portanto, vida.
Dinheiro/ paixão	Dinheiro: algo concreto; material. Paixão: sentimento; abstrato; espiritual.
Descanso/ desejo	Descanso: corpo em repouso; inaptidão sexual. Desejo: corpo em atividade; apto sexual.
Família/ maluco	Família: apego ao lar. Maluco: comportamento inconseqüente; que gosta de experimentar liberdade.
Romântico/ burguês	Romântico: culto aos sentimentos Burguês: apego material, sobretudo ao dinheiro.
Leblon/ Pernambuco	Leblon: metrópole; badalação. Pernambuco: provincianismo; sossego.
Eunuco/ garanhão	Eunuco: associado ao que ou àquele que é estéril. Garanhão: com facilidade de reprodução.
O sim e o não/ talvez	Sim e não: certeza. Talvez: dúvida
Lobo/ irmão	Lobo: voracidade. Irmão: pacato.
Cowboy/ chinês	Cowboy: está associado à imagem do mocinho americano, do mundo ocidental (sua imagem é construída a partir de seus atos heróicos). Chinês: representa o mundo oriental, prefere se proteger mais, se posiciona contra os atos de heroísmos.
Ato/ espírito	Ato: concreto. Espírito: abstrato.
Ternura/ tesão	Ternura: sentimento dócil; afeto; espiritual. Tesão: desejo carnal; inconseqüente; sentimento num plano inferior.
Livre / decassílabo	Livre: não se prende a regras. Decassílabo: preso às regras.
Anjo/ mulher	Anjo: pureza; ingenuidade. Mulher: ser ambíguo; sedutor.
Prazer/ dói	Prazer: alegria Dói: tristeza

Tortura/ mansidão	Tortura: faz sofrer. Mansidão: acalma.
Lar/ revolução	Lar: tranqüilidade; estabilidade. Revolução: turbulência; desestabilidade.
Bandido/ herói	Bandido: transgride as leis. Herói: respeita as leis.
Comício/ flipper vídeo	Comício: reunião de pessoas que interagem entre si em um mesmo ambiente, em busca de um interesse comum. Flipper vídeo: várias pessoas em um mesmo ambiente, mas a relação de interação dá-se entre o sujeito e a máquina.
Romance/ rock'nroll	Romance: calma; sossego. Rock' nroll: protesto; barulho.
Lua/ sol	Lua: noite, escuridão. Sol: dia, claridade.
pura natural/ inseticídeo	Pura natural: aquilo que é próprio da natureza, é natural. Inseticídeo: produto industrializado, artificial.
Mistério/ luz	Mistério: que não é revelado; obscuro Luz: clareza
um canto/ o mundo inteiro	Um canto: atitude de egoísmo. O mundo inteiro: atitude de altruísmo.
Quaresma/ fevereiro	Quaresma: corresponde aos quarenta dias que se seguem após o carnaval. Nesse período, os cristãos fazem jejuns e penitências, relembrando os dias da via-crucis de Cristo. Fevereiro: o mês que marca, tradicionalmente, a festa de carnaval; festa pagã, profana.
Coqueiro/ obus	Coqueiro: que dá frutos, portanto, vida. Obus: uma espécie de morteiro ou granada; tira a vida.

Nessa *letra-de-música*, portanto, o autor se vale também do recurso da *antonímia a priori*, característica de pares de signos com valores opostos claros, em que um a alternativa nega a outra.

Veja os exemplos: sim / não; bandido / herói; lua / sol; bem / mal.

Nesse tipo de relação, os pares antonímicos podem ser mais facilmente identificados se deslocados do texto, ou seja, se vistos isoladamente.

Linguagem metafórica

A metáfora é um recurso amplamente rico de que os falantes de uma língua se valem quando querem dizer que “uma coisa (A) é outra (B) em virtude de qualquer semelhança percebida pelo espírito característico de A e o atributo *predominante*, atributo por *excelência*, de B, feita a exclusão de outros, secundários por não convenientes à caracterização do próprio termo A” (Garcia: 1981, 85).

Dentre os recursos de que Caetano Veloso se vale em “O Quereres”, a metáfora pode ser identificada com bastante frequência marcando a força da expressão desde de um ciclo de comparações diretas, seguindo a estrutura onde “queres x, quero y”, como nos exemplos:

- “onde queres descanso, sou desejo” / “onde queres romântico, burguês”
- “onde queres comício, flipper-vídeo” .

Frases em oposição

A oposição construída no poema se divide em dois grupos: oposição entre palavras – formando pares antonímicos e antíteses – e oposição entre frases – formando contrariedades :

“E onde buscas o anjo, sou mulher/ Onde queres o prazer sou o que dói/ e onde queres tortura, mansidão/ Onde queres o lar, revolução/ e onde queres bandido eu sou o herói”.

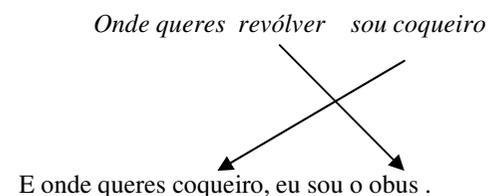
Há uma clara divergência de vontades (cf. Salgueiro, 2003). O autor explora o recurso da ambigüidade de maneira sublime, como que fechando o ponto de tensão em toda a letra, arrolado entre as figuras *eu* e *tu*, como podemos constatar nesses dois versos:

- *Onde queres revólver sou coqueiro*

- *E onde queres coqueiro, eu sou o obus.*

Veja que o segundo verso destacado, que é escrito no final do poema (último verso da penúltima estrofe), repete o primeiro, que se refere também ao primeiro verso do poema. No entanto, a repetição sinaliza uma oposição entre os sujeitos, pois a atitude do sujeito *eu* muda completamente em relação ao *tu*.

Para demonstrar a oposição entre *eu* e *tu*, o autor utiliza palavras repetidas ou de um mesmo campo semântico, produzindo um cruzamento na diagramação que materializa a oposição das idéias mantida ao longo da letra.



- Revolver e obus = armas → morte
- Coqueiro e coqueiro = natureza → vida

Outros assuntos que podem ser explorados nessa letra-de-música, vejamos.

Neologismo literário

A neologia é um processo de formação de palavras que se ocupa de recobrir lacunas semânticas da língua. São várias as maneiras de produzir neologismo. Quando se trata em especial do neologismo literário, percebe-se um criação que visa a inovar a língua sem que haja necessidade objetiva de criação vocabular.

Em “Quereres”, o neologismo de dá de uma forma inusitada, pois nasce de um uso especial de forma já existente na língua.

Na dissertação de Rei (2002), cujo *corpus* foram letras-de-

música de C. Veloso, incluindo “Quereres”, o autor conclui que a forma *quereres* constitui um uso especial nessa letra, pois, o emprego da forma flexionada como substantivo, sem, contudo, flexionar o artigo que a determina, gera um substantivo novo e inesperado.

Acompanhemos o raciocínio:

Infinitivo não-flexionado	querer	
Emprego do substantivo verbal	o querer	
Flexão de plural canônica	os quereres	
Emprego na letra com ruptura da concordância	o quereres	Substantiva-se então o desejo incontrolável e infinito do interlocutor do eu lírico.

Emprego do verbo QUERER

Além de aparecer no texto como forma verbal de infinitivo flexionado, o verbo central do poema varia, aparecendo também no:

- gerúndio –
“E eu querendo querer-te sem ter fim”.
- infinitivo não-flexionado
“Ah! Bruta flor do querer”.

Conclusão:

O objetivo desse estudo é enriquecer o estudo de interpretação com base semiótica observadas as riquezas icônicas dos vocábulos (cf. Simões, 2004), ou seja, as palavras não precisam representar o que significam *a priori*, mais que isso, elas podem ser carregadas de significados que extrapolam a escrita para alcançar o nível da imagem.

Sugerimos que o professor trabalhe com tipos de textos variados focando a versatilidade significativa das palavras de

um contexto para outro.

Referências bibliográficas

FERREIRA, Aurélio Buarque de H. *Dicionário Aurélio Eletrônico Século XXI*, versão 3.0. Rio de Janeiro: Lexicon Informática e Nova Fronteira, 1999.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em Prosa Moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1981.

LEITÃO, Luiz Ricardo (org.). *Gramática Crítica: o Culto e o Coloquial no Português Brasileiro*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 2000.

REI, Claudio Artur de O. *A palavra caetana: estudos estilísticos*. Dissertação de mestrado em Língua Portuguesa, orientada por Darcilia Simões, UERJ, 2002.

SALGUEIRO, Wilberth Claython Ferreira. Conceito e Concerto em “O Quereres” de Caetano Veloso. Disponível em <http://www.ufes.br/%7Emlb/fronteiras/textos.asp>. Acesso em agosto de 2006.

SIMÕES, Darcilia. *Semiótica & Ensino: Estratégias para a leitura e textualização*. In: *Estudos Semióticos. Papeis Avulsos/ Darcilia Simões* (org.). Rio de Janeiro: Dialogarts, 2004. [pp. 86-95].

TEIXEIRA, José. “Relações lingüísticas de antonímia: O insucesso da Lógica e o valor da cognição humana”. In: Maria Aldina Marques, Erwin Koller, José Teixeira, Aida Sampaio Lemos (Orgs), *Ciências da Linguagem: 30 anos de investigação e ensino*, Universidade do Minho, Braga: 2005.

O TEXTO E AS INDIVIDUALIDADES

Soneto XIII

"Ora (dizeis) ouvir estrelas! Certo
Perdeste o senso!" E eu vos direi, no entanto,
Que, para ouvi-las, muita vez desperto
E abro as janelas, pálido de espanto ...

E conversamos toda a noite, enquanto
A via láctea, como um pálio aberto,
Cintila. E, ao vir do sol, saudoso e em pranto,
Inda as procuro pelo céu deserto.

Dizeis agora: "Tresloucado amigo!
Que conversas com elas? Que sentido
Tem o que dizem, quando estão contigo?"

E eu vos direi: "Amai para entendê-las!
Pois só quem ama pode ter ouvido
Capaz de ouvir e de entender estrelas."
(Olavo Bilac - In *Via-Láctea*)

Sim! É com a liberdade dos loucos que iniciamos uma reflexão sobre a Estilística. Ciência ou Estudo da parte viva da língua. Da língua com sentimento: com dor e ardor. É a estilística que nos permite ser na língua. Individualizamo-nos estilisticamente. Ninguém fala igual, ainda que fale a mesma língua. Por isso, é da máxima importância conhecer e apropriar-se da língua para nela SER.

Transcrevo Simões (2005):

É por meio da estilística que se tem acesso a um conjunto de "instruções" sobre o funcionamento eficaz das formas de dizer. Também é de interesse estilístico a escolha do registro que, por sua vez, vai determinar a seleção vocabular e as combinações sintagmáticas que mais se adaptam à formulação textual pretendida.

Passamos a João Cabral que, por meio do poema nos orienta a criação verbal.

CATAR FEIJÃO

(João Cabral de Melo Neto)

Catar feijão se limita com escrever:
Jogam-se os grãos na água do alguidar
E as palavras na da folha de papel;
e depois, joga-se fora o que boiar.
Certo, toda palavra boiará no papel,
água congelada, por chumbo seu verbo;
pois catar esse feijão, soprar nele,
e jogar fora o leve e oco, palha e eco.

2.

Ora, nesse catar feijão entra um, risco
o de que entre os grãos pesados entre
um grão imastigável, de quebrar dente.
Certo não, quando ao catar palavras:
a pedra dá à frase seu grão mais vivo:
obstrui a leitura fluviente, flutual,
açula a atenção, isca-a com risco.

Vê-se nesse poema a importância das escolhas na construção textual. Ao tratarmos do léxico e da semântica já se falou das escolhas. Todavia, agora a eleição de formas para a construção de um texto vai além do dicionário e atravessa os espaços povoados pelas subjetividades, pelos sentimentos, pelas emoções.

Damazo (1997) diz:

"Catar feijão" é um poema que faz parte do livro Educação pela pedra, de João Cabral de Melo Neto, cuja primeira edição foi publicada em 1966. O rigor composicional do poemas largamente difundido pela crítica nesse livro chega a seu ápice. São quarenta e oito poemas escritos em duas estrofes que muito se assemelham a quadros pictóricos, visualmente considerados. Ao todo cada poema atinge dezesseis ou vinte e quatro versos e o universo temático sempre tendo a ver com o Nordeste/Espanha, a condição humana e o fazer poético. Tudo isso numa rede de inter-relações lucidamente arquitetada(...) "Catar Feijão" é um metapoema em que João Cabral, tendo como objeto a construção do poema, toma com referente um ato do

Darcilia Simões, Luiz Karol e Any Cristina Salomão (orgs.)

cotidiano em que também o escolher, o combinar são necessários.

O autor do ensaio “Sobre *Catar Feijão* de João Cabral de Melo Neto”, fala da astúcia de João Cabral ao construir suas poesias, em especial no livro *Educação pela Pedra*. O poeta deliberadamente calcula cada som e cada sílaba que vai inserir no seu texto com precisão de arquiteto (cf. sua formação acadêmica), buscando contruir formas originais e inusitadas a um só tempo. A intenção de surpreender o leitor é clara na obra de JCMN.

Assim como ele, basta que se faça um breve viagem pela nossa literatura para vivenciar felizes surpresas provocadas pela genialidade de nossos poetas, romancistas, contistas e cronistas.

Nossa música não faz por menos.

Vejamos:

CHÃO DE ESTRELAS (Sílvio Caldas e Orestes Barbosa)	
Minha vida era um palco iluminado E eu vivia vestido de dourado Palhaço das perdidas ilusões Cheio dos guizos falsos da alegria Andei cantando minha fantasia Entre as palmas febris dos corações Meu barracão lá no morro do Salgueiro Tinha o cantar alegre de um viveiro Foste a sonoridade que acabou E hoje, quando do Sol a claridade Forra o meu barracão, sinto saudade Da mulher, pomba-rola que voou	Nossas roupas comuns dependuradas Na corda qual bandeiras agitadas Pareciam um estranho festival Festa dos nossos trapos coloridos A mostrar que nos morros mal vestidos É sempre feriado nacional. A porta do barraco era sem trinco Mas a lua furando nosso zinco Salpicava de estrelas nosso chão E tu pisavas nos astros distraída Sem saber que a ventura desta vida É a cabrocha, o luar e o violão

Observem-se as lindas metáforas construídas pelo seresteiro Orestes Barbosa associadas à maviosa melodia de Sílvio Caldas. O poeta foi capaz de transformar o cenário humilde da

Português se aprende cantando

favela num teatro majestoso em que o amor encanta a natureza e os amantes, transformando toda a paisagem num ambiente mágico e suntuoso.

São as estratégicas escolhas verbais que fazem de um texto como esse uma peça de valor, uma obra de arte.

Vejamos mais alguma informação teórica:

Ciência ou técnica criada por Charles Bally, discípulo de Saussure, em 1902. Estuda os efeitos da afetividade e dos recursos expressivos da língua; os processos de que se servem as línguas para deixar ver a carga emocional que quase sempre acompanha o enunciado. Avalia o poder de expressão de cada elemento do texto, verificando se a escolha vocabular se ajusta à situação lingüística concreta. É evidente que as normas obrigatórias pertencem à Gramática, e as facultativas à Estilística. Melhor dizendo: a Estilística viabiliza até mesmo a transgressão deliberada de normas gramaticais em benefício da maior expressividade e comunicabilidade do texto. (Simões e Pereira, 2005: 9)

Para visualizar escolhas felizes, avancemos em nosso passeio pela história da música brasileira.

NOITE CHEIA DE ESTRELAS (<i>Cândido ds Neves</i>)	
Noite alta, céu risonho A quietude é quase um sonho O luar cai sobre a mata Qual uma chuva de prata De raríssimo esplendor Só tu dormes, não escutas O teu cantor Revelando à lua airosa A história dolorosa Desse amor	Canto E a mulher que eu amo tanto Não me escuta, está dormindo Canto e por fim Nem a lua tem pena de mim Pois ao ver que quem te chama sou eu Entre a neblina se escondeu
Lua Manda a tua luz prateada Despertar a minha amada Quero matar meus desejos Sufocá-la com meus beijos	Lá no alto a luz esquiva Está no céu tão pensativa As estrelas tão serenas Qual dilúvio de falenas Andam tontas ao luar Todo o astral ficou silente Para escutar O teu nome entre as endechas As dolorosas queixas Ao luar...

A alma apaixonada é capaz de fantasiar a vida e fazer elegias que arrebatam os amantes e estimulam outros a amar.

Considerando a importância do repertório dos falantes, cremos que debruçar-se sobre páginas da literatura e da música podem render uma expansão vocabular relevante, o que é muito importante para o trânsito social. Páginas como as que integram essa introdução à estilística podem ajudar não só a enriquecer vocabulário, mas muito especialmente a despertar o gosto pela leitura, pela literatura, pela música, pela arte.

É no plano do estilo que o homem mostra sua sensibilidade. E hoje, mais que sempre, é preciso despertar ou reavivar a sensibilidade humana para que as práticas sociais de dêem de uma forma mais amigável e acolhedora.

A língua portuguesa oferece ao falante um sem-número de recursos para suas criações. É-nos possível elogiar xingando e

vice-versa. Vocabulário, sonoridade, ritmo, métrica, etc., estão ao inteiro dispor do falante para, num doce quebra-cabeças, mandar recados expressivos a todo tipo de interlocutor e sobre qualquer tema.

Deliciemo-nos com mais poesia.

Cruz e Souza nos brinda com:

Vozes veladas, veludas vozes,
volúpias dos violões, vozes veladas,
vagam nos velhos vórtices velozes
dos ventos, vivas, vãs, vulcanizadas.
(Última estrofe de “Violões que choram” de Cruz e Souza)

Em que a assonância e a aliteração iludem-nos os ouvidos e nos fazem escutar sonoros violões vibrando voluptuosamente (não dá para resistir a uma aliteração!).

Segundo a jornalista Thaís Nicoletti de Camargo, “a aliteração presente nos versos de Cruz e Sousa “Vozes veladas, veludas vozes,/ volúpias dos violões, vozes veladas,/ vagam nos velhos vórtices velozes/ dos ventos, vivas, vãs, vulcanizadas” reforça a atmosfera musical e plangente do poema”.

Para concluir essa seção, tornaremos a repetir-nos:

Como no ato de leitura (interpretação) o que se busca é efetivamente o sentido, semiótica e estilística vêm ganhando contornos de maior relevância, uma vez que suas teorias alicerçam a discussão da tessitura textual e viabilizam a construção de paradigmas de análise consistente, bastante diferentes de modelos anteriormente praticados que deixavam no leitor a sensação de um trabalho de cunho quase esotérico. A linguagem poética quebra a linearidade da sintaxe verbal, recuperando as qualidades físicas e sensíveis do objeto. Por isso, o texto poético requer um observador extremamente atento, para que este possa saborear toda a delícia que uma poesia pode oferecer. Nesta perspectiva, a Semiótica traz um instrumental muito rico que permite ao observador (leitor, intérprete) examinar o objeto poético como um construto plástico, icônico. (Simões e Pereira, 2005: 16)

Darcilia Simões, Luiz Karol e Any Cristina Salomão (orgs.)

O passe da estilística já lhe foi dado. Boa viagem!

Referências bibliográficas:

CAMARGO, Thaís Nicoleti de . "A sonoridade das palavras". In *Noutras palavras*. Folha de São Paulo, 01/07/2005. disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/colunas/noutraspalavras/ult2675u24.shtm>

CRUZ E SOUSA. *Poesia Completa*. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1981.

DAMAZO, Francisco Antônio Ferreira Tito. "Sobre Catar Feijão, de João Cabral de Melo Neto".

MELONETO, João Cabral de. *Poesias completas*. 3ª.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

SIMÕES, Darcilia & PEREIRA, Juliana T. *Novos estudos estilísticos de I-Juca-Pirama. Incurções semióticas*. Rio de Janeiro: Publicações Dialogarts, 2005. Disponível em www.dialogarts.uerj.br/arquivos/jucapirama2005.pdf

Português se aprende cantando

SOMOS NÓS

Os recursos semânticos como antítese e campo semântico foram explorados nesta letra de maneira a mostrar como contribuem estilisticamente para a compreensão do texto.

SOMOS NÓS

(Wanderley Monteiro, Mário Lago Filho e Paulo Castro)

Cada samba que nasce é encantamento
Um breve momento acordando o país
O samba é um canto de paz embalando o lamento
Um grito a mais reforçando a raiz
Cada samba que brota é a flor mais formosa
A rosa jogando perfume na dor
Sempre que um samba floresce
A esperança aparece pelas mãos do compositor

E o samba se apresenta no valor das melodias
Rimas que o poeta inventa
Prazeres e melancolias
Tantas tristezas maquiadas
Nos disfarces lindos truques
Quantas paixões embaladas
Pelos mágicos batuques

Somos mensageiros de vocês
Mistura de loucura e lucidez
Somos todo mundo e cada um
Todos os lugares, lugar nenhum
Por isso quando um samba enfeitar a voz
Aplaudam, pois o samba somos nós

Antítese

Analisando as definições dadas para se referir a *samba*, notamos que a busca é pela abrangência do termo, o que se

comprova também quando nos detemos no título – *somos nós* - já que não há uma determinação clara de quem são os sujeitos que *nós* representa, sendo *nós*, então, uma categoria coletiva com quantidade infinita de elementos.

Primeiramente, vejamos quais as definições designadas a *samba* até a segunda estrofe do texto, atentando para a amplitude do leque semântico do termo assinalado:

Definições de <i>samba</i>	Encantamento
	Breve momento acordando o país
	Canto de paz embalando o lamento
	Grito a mais reforçando a raiz
	Flor mais formosa
	Rosa jogando perfume na dor
	Esperança
	Prazeres
	Melancolias
	Tristezas maquiadas
Lindos truques	

Listadas as definições, percebemos que são as mais diversas. Assim, quando destacamos a última estrofe da letra, percebemos que palavras de sentido oposto são utilizadas para dar uma definição conclusiva sobre o termo *samba*. À utilização de antônimos estilisticamente damos o nome de *Antítese*. Assim, percebem-se as seguintes antíteses:

Loucura	ANTÍTESE	Lucidez
Todo mundo		Cada um
Todos os lugares		Lugar nenhum

É possível afirmarmos que as antíteses utilizadas no final do texto funcionam como uma margem semântica no meio da qual estão presentes todas as definições de *samba*. Nesse sentido, utilizar a antítese como um recurso conclusivo para se definir algo é propor ao que está sendo definido uma rede infinita de sentidos. Afinal, se *samba* é, por exemplo, *loucura* e *lucidez*, ele é tudo o que existe entre aquilo que se concebe a respeito desses dois opostos – *loucura* e *lucidez*.

Campo semântico

Observe que, nos trechos abaixo, os autores associam *samba* a *flor*:

- *Cada samba que brota é a flor mais formosa*
- *A rosa jogando perfume na dor*

Ao ser feita essa associação, percebemos que a escolha de alguns verbos é estilisticamente intencionada para comprovar a mencionada relação entre os dois vocábulos – *samba* e *flor*. São verbos que pertencem ao mesmo campo semântico, entendendo-se por campo semântico a relação de sinomínia que as palavras mantêm entre si dentro de um determinado contexto. A relação de sinomínia pode ser definida como a relação que se estabelece entre palavras de significados semelhantes.

Retomando, selecionamos três verbos que, no texto, são atribuídos a *samba* e que, de acordo com o contexto, se relacionam com *flor*.

- *Cada samba que nasce*
- *Cada samba que brota*
- *Sempre que um samba floresce*

Quando os verbos assinalados são aplicados a *samba*, esse vocábulo adquire uma enorme significância, já que ele realiza ações verbais que só podem ser realizadas se for “contagiado”

pelos sentidos de *flor*.

Uma outra exploração de campo semântico encontrada no texto nos fala de certa faculdade de enfeite ou fantasia, a qual é concluída com maestria no penúltimo verso do texto.

- *Cada samba que nasce é encantamento*
- *A rosa jogando perfume na dor*
- *Tantas tristezas maquiadas*
- *Nos disfarces lindos truques*
- *Pelos mágicos batuques*
- *Por isso quando um samba enfeitar a voz*

Conclusão

Em *Somos nós*, percebemos que os campos semânticos são as margens que delinham as possibilidades estilísticas do texto. Isso mostra que a escolha de um outro vocábulo deve ser sempre bastante criteriosa quando, mais do que transmitir uma mensagem, uma letra preocupa-se em como fazer essa transmissão. Veremos novamente essa escolha criteriosa em *Suburbano Coração*.

SUBURBANO CORAÇÃO

Detemo-nos em aspectos morfológicos para identificar os recursos de estilo que o autor utilizou para dar expressividade ao seu texto, para tanto, analisamos aspectos verbais e a relação substantivo / adjetivo. A fonologia mostrou-se uma boa fonte de análise estilística, assim como a semiótica, que muito nos valeu para demonstrarmos a iconicidade presente no texto.

Suburbano coração (Chico Buarque)	
Isso não são horas, que horas são?	Quem vem lá, coração?
Isso não são horas, que horas são?	Quem vem lá, coração.
A casa está bonita	A dona está demais
A última visita	Quanto tempo faz
Balançam os cabides	Lustres se acenderão
O amor vai pôr os pés	No conjugado coração
Será que o amor se sente em casa	Ou vai sentar no chão
Será que vai deixar cair	A brasa no tapete coração
Quando aumentar a fita	As línguas vão falar
Que a dona tem visita	E nunca vai casar
Se enroscam persianas	Louças se partirão
O amor está tocando	O suburbano coração
Será que o amor não tem programa	Ou ama com paixão
Mulher virando no sofá	Sofá virando cama coração
O amor já vai embora	Ou perde a condução
Será que não repara	A desarrumação
Que tanta cerimônia	Se a dona já não tem
Vergonha do seu coração	Isso não são horas, que horas são?
Quem vem lá, coração?	Isso não são horas, que horas são?
Quem vem lá, coração.	

Sobre o título

O título principia um processo de intervenção entre aquele que porta o coração e o próprio coração. Assim, os atributos do primeiro serão, automaticamente, os atributos do segundo; ou seja, o coração de um suburbano será, como tal, suburbano.

Darcilia Simões, Luiz Karol e Any Cristina Salomão (orgs.)

Essa interferência é um processo marcante ao longo do texto, já que toda a letra se baseia em uma relação que se manifesta em um meio social específico, o subúrbio. O título, portanto, é uma antecipação e também uma síntese da proposta do autor de unificar os elementos *casa e mulher*.

Substantivo / Adjetivo

A idéia da mesclagem, que ocorre entre *casa e mulher*, é também verificada nas utilizações de substantivos e adjetivos. Sabendo que o substantivo é a palavra com que designamos ou nomeamos os seres em geral e que o adjetivo é essencialmente um modificador do substantivo, podemos perceber na letra que um substantivo se comporta também como adjetivo. Assim sendo, aquilo que é nomeado (substantivo) é também um termo de qualificação (adjetivo), provocando a comunhão de valores entre o termo nomeado e o qualificado, no que chamamos de mesclagem:

- Um suburbano
Aquele que mora no subúrbio.
Classe Gramatical: Substantivo.
- Coração Suburbano
Coração que tem as características daquele que mora no subúrbio.
Classe Gramatical: Adjetivo
- Um conjugado
Apartamento composto de sala e quarto reunidos em uma só peça.
Classe Gramatical: Substantivo.
- Conjugado coração
Coração que tem as características daquele que mora em um conjugado.
Classe Gramatical: Adjetivo

Iconicidade

A tabela a seguir dá conta dos elementos compõem o conjugado dentro do contexto da música.

Português se aprende cantando

OBJETOS	DEFINIÇÃO	REPRESENTAÇÃO
Cabides	Lugar provisório	Vida incerta
Lustres	Objeto de luxo	Desejo de ascensão
Conjugado	Lugar apertado	Ascensão social
Chão	Piso natural	Situação real

OBJETOS	DEFINIÇÃO	REPRESENTAÇÃO
Tapete	Piso artificial	Desejo de ascensão
Fita (gir.)	História sem crédito	Caso passageiro
Persianas	Objeto de luxo	Desejo de ascensão
Louças	Objeto de luxo	Desejo de ascensão

Ao destacarmos algumas sentenças do texto, podemos constatar que esse ambiente suburbano é explorado em diversos níveis, ainda através da idéia de construção de imagens, como vemos na tabela a seguir:

Sentença	Comentário	Representação
A casa está bonita	Essa é a primeira impressão da visita, que quer agradar. É também uma preocupação com as aparências, valor que é ratificado ao longo do texto.	Apreço, capricho
Isso não são horas	Sutil repreensão de comportamento.	Integridade moral
Será que o amor se sente em casa Ou vai sentar no chão	Preocupação com o conforto da visita.	Hospitalidade
Será que vai deixar cair A brasa no tapete coração	Preocupação com a limpeza da casa.	Cuidado
Sofá virando cama	O sofá-cama é um móvel muito eficaz quando a casa a pequena,	Versatilidade

	por ter dupla utilidade.	
O amor já vai embora Ou perde a condução	Condução seria, no caso, o ônibus; transporte de grande utilidade para as classes trabalhadoras.	Baixa condição financeira
Será que não repara a desarrumação	Quase um pedido de desculpas para qualquer descuido que incomode a visita.	Humildade; Preocupação
A dona está demais	Dona é um pronome pessoal de tratamento polido que está substituindo o nome da mulher.	Generalização
As línguas vão falar	Comentário da vizinhança. A preocupação com o comentário dos vizinhos é um elemento marcante do subúrbio.	Fofoca

Aspectos verbais

A idéia de intervenção que já discutimos anteriormente parece bem marcada no emprego das formas verbais no texto; isso porque existe uma correspondência entre as ações que se referem aos objetos do apartamento e as sensações promovidas pela chegada da visita.

Partindo do princípio de que *conjugado* sugere algo pequeno, portanto, compacto, há toda uma compreensão do texto que indica que a casa e a mulher formam essa unidade e, sendo assim, é perfeitamente cabível sublinharmos que os verbos funcionam como elementos de coesão entre esses dois pólos, sendo aplicáveis tanto para *dona* quanto para *casa* (o oitavo verso - *conjugado coração* - evidencia bem essa relação). Os trechos a seguir são exemplos de como o verbo é reversível já que aplicável às partes da casa e também à mulher.

- *Balançam os cabides*

A mulher também balança, no sentido de que se altera com a chegada da visita.

- *Lustres se acenderão*

Acender é iniciar. No caso, inicia-se um encontro. Pode também se referir ao desejo sexual que é instigado.

- *Aumentar a fita*

Aumentar a fita, o barulho. A visita e a anfitriã vão, tal como o toca fitas, “aumentar seus volumes“, ou seja, tratar-se com mais intensidade.

- *Se enroscam persianas*

Enroscar-se é, de acordo com uma seqüência progressiva de ações, um contato mais íntimo entre as personagens.

- *Louças se partirão*

Representa o momento significativo de algum movimento. Informa que a relação entre a dona e a visita chegou ao seu ápice.

O exemplo a seguir demonstra com muita exatidão essa consonância da casa com a mulher. É justamente a forma verbal que realiza essa confusão, como se a ação da mulher culminasse na ação do sofá. O verbo mostra-se reversível tanto quanto o sofá cama.

- Mulher *virando* no sofá
- Sofá *virando* cama coração

Fonologia

Analisando o que seria o refrão da letra, destacamos o substantivo *coração* e a oração interrogativa *que horas são*. Ao serem pronunciados, o substantivo e a oração se assemelham, da seguinte forma:

- *Coração*

Descrição fonológica: /kora'sãw/

- *Que horas são*

Descrição fonológica: /kyO'raysãw/

Essa semelhança é muito significativa diante dos recursos utilizados pelo autor para compor o texto, porque, como já demonstramos, a escolha vocabular age sempre no intuito de aproximar o conjugado, casa onde a mulher habita, do coração

Darcilia Simões, Luiz Karol e Any Cristina Salomão (orgs.)

dessa mulher. A repetição, portanto, dessas massas fonológicas semelhantes confirmam a “confusão“, a “intervenção“ sugerida pelo texto.

Conclusão

Suburbano Coração requer das palavras sua maior capacidade associativa, pois é nela que se apóia para fazer o jogo de vínculos entre casa e mulher. A força das palavras é certamente a base da estilística e, a partir disso, percebemos que a escolha vocabular muitas vezes é o que define o próprio texto. Na letra a seguir, *Linha de passe*, a escolha vocabular se mostra mais uma vez como um recurso que dá ao texto grande expressividade.

Português se aprende cantando

LINHA DE PASSE

A letra *Linha de Passe* é analisada à luz de recursos estilísticos, que dão conta da expressividade e da singularidade do texto. A seleção vocabular, processos de substantivação, assonância e aliteração foram os principais assuntos abordados nesse trabalho que levantou ainda, através da semiótica, questões de plasticidade.

Linha de Passe (Aldir Blanc e João Bosco)	
Toca de tatu, lingüiça e paio e boi zebu	Já era Tirolesa, o Garrincha, a Galeria
Rabada com angu, rabo-de-saia	A Mayrink Veiga, o Vai-da-Valsa, e hoje em dia
Naco de peru, lombo de porco com tutu	Rola a bola, é sola, esfola, cola, é pau a pau
E bolo de fubá, barriga d'água	E lá vem Portela que nem Marquês de Pombal
Há e no balaio tem também	Mal, isso assim vai mal, mas viva o carnaval
Um som bordão bordando o som, dedão, violação	Lights e sarongs, bondes, louras, King-Kongs
Diz um diz que viu e no balaio viu também	Meu pirão primeiro é muita marmelada
Um pega lá no toma-lá-dá-cá, do samba	Puxa saco, cata-resto, pato, jogo-de-cabresto
Um caldo de feijão, um vatapá, e coração	E a pedalada
Boca de siri, um namorado e um mexilhão	Quebra outro nariz, na cara do juiz
Água de benzê, linha de passe e chimarrão	Aí, e há quem faça uma cachorrada
Babaluaê, rabo de arraia e confusão...	E fique na banheira, ou jogue pra torcida
Eh, yeah, yeah...	Feliz da vida
Cana e cafuné, fandango e cassulê	
Sereno e pé no chão, bala, candomblé	
E o meu café, cadê? Não tem, vai pão com pão	

Sobre o título

Linha de Passe é um termo utilizado no futebol para nomear uma jogada em que a bola passa rapidamente de um jogador para outro, proporcionando dinamismo e versatilidade já que o jogador deve executar o passe dando o mínimo de toques possível na bola. Pode-se dizer que a estrutura da letra se assemelha a esse tipo de jogada por ser uma espécie de listagem de termos significativos, ou seja, termos que não só transmitem significados como remetem a algum aspecto cultural, social, geográfico, etc. É nessa hipótese de semelhança de imagem entre a linha de passe no futebol e a organização da letra homônima que se encontra a plasticidade das palavras, ou seja, a propriedade da matéria de adquirir formas sensíveis a partir de uma imagem sugerida ao observador (Simões, 2006).

Os termos significativos (ou evocadores) se agrupam em alguns campos semânticos específicos (futebol, culinária, linguagem popular) que abordaremos adiante e, dessa forma, funcionam como jogadores de uma mesma equipe.

Seguindo esse paralelismo que faz da palavra um *jogador*, a versatilidade citada anteriormente como um atributo aos integrantes de uma linha de passe é justificada, pois o ritmo e a sonoridade do texto requerem das palavras flexibilidade gramatical, sonora e semântica. Casos de aliterações, assonâncias e de processos de substantivação vêm como a fundamentar essa maleabilidade e destreza dos vocábulos que compõem o texto.

Assonância e Aliteração

Falando especificamente das assonâncias e aliterações percebemos que o texto utiliza recursos de estilística fônica para promover um certo dinamismo através da repetição de fonemas vocálicos e/ou consonantais que dão ritmo à letra. Isso

porque a utilização de verbos poderia fazer-nos supor que, na música, não há dinâmica. Seleccionamos os seguintes casos de Assonância e de Aliteração.

- Toca de tatu
Repetição do fonema /t/
Aliteração
- Um som bordão bordando o som, dedão, violação
Repetição do grupo fonético /ãw/ e do do fonema /ã/
Assonância
- Cana e cafuné / cassulê/ candomblé
Repetição do grupo fonético /ka/
Aliteração
- Pombal / pau a pau / mal / carnaval
Repetição do grupo fonético /aw/
Assonância
- Rola / bola / sola / esfola / cola
Repetição do grupo fonético /ola/
Aliteração
- Sarongs / bondes / King-Kongs
Repetição do grupo fonético /ong/
Aliteração
- Veiga / Vai-da-Valsa
Repetição do fonema /v/
Aliteração

Substantivação

A outra forma que o texto utilizou para conferir versatilidade aos vocábulos foi a substantivação. Cumpre salientar a

maleabilidade de verbos e de seus complementos que, antecidos de artigo, ganham vestes de substantivo sem perder o conteúdo processual característico do verbo, além de funcionarem juntos como um objeto do verbo anterior ao artigo.

- Há um diz que tem
Verbo *diz*
Substantivo *diz que tem*
- Diz um diz que viu
Verbo *diz*
Substantivo *diz que viu*
- Viu também um pega lá
Verbo *pega*
Substantivo *pega lá*
- no toma-lá-dá-cá
Verbo *toma*
Substantivo *toma lá dá cá*

Léxico

Além da versatilidade, outro recurso muito explorado na letra foram as associações provocadas pela origem das palavras ou pela variedade lingüística a que pertencem.

Antes, cumpre acrescentar palavras de Cressot (1980, 56):

Estética do termo próprio. – “Qualquer que seja a coisa que pretendemos dizer, há apenas uma palavra para exprimi-la”, aquela que traduz o pensamento com uma exactidão a um tempo qualitativa e quantitativa. Dão o esforço a que nos entregamos, as rasuras sucessivas até atingirmos ou julgarmos atingir o termo certo. (...) As hesitações do pensamento, as insuficiências ou ultrapassagem da expressão, as correcções que levam, gradualmente, ao termo exacto, tudo isto está expresso nas suas frases, sem retoque, expondo-nos a história do pensamento no estado bruto. E isto não deixaria de ter um certo sabor se, na maioria dos casos, não estivéssemos

perante um simples artifício literário e talvez mesmo oratório: (...)

As palavras geram a tonalidade emotiva que caracteriza a expressão. São elas também que respondem pelo poder evocativo da linguagem. Chamamos à cena as palavras evocativas.

Segundo Aprígio (2001),

A tonalidade emotiva de um grande número de palavras se deve a associações provocadas pela sua origem ou pela variedade lingüística a que pertencem. São as palavras de poder evocativo, conforme as classificou Bally. São elas: os estrangeirismos, os arcaísmos, os termos dialetais, os neologismos, a gíria, os quais não só transmitem um significado, mas também nos remetem a uma época, a um lugar, a um meio social ou cultural.

A escolha de termos evocativos é percebida na letra através da utilização de vocábulos típicos da culinária, do futebol e do linguajar popular sugere a pesquisa de suas origens, utilizações, e sinônimos, etc.

Podemos então classificar algumas dessas expressões segundo seus campos semânticos, o que contribui para a geração da idéia de que as palavras formam “times” de significado. Vamos aos “times” vocabulares:

EXPRESSÕES POPULARES	
Rabo de saia	Mulher
Bordão	Som forte
Rabo de Arraia	Violento golpe de capoeira executado com um giro específico de pernas.
Barriga d'água	Nome dado à região abdominal quando avolumada, o que normalmente ocorre por alta ingestão de cerveja ou de comidas doces ou gordurosas.
Boca de siri	Expressão popular que indica que não se deve comentar determinado fato.
Vai-da-Valsa	Expressão popular que significa algo feito sem capricho
Babaluaê	Termo utilizado no Candomblé.
Pão com pão	Expressão que indica uma espécie de

	sanduíche sem recheio, ou seja, algo básico.
Cachorrada	Safadeza, pilantragem.

FUTEBOL	
Ficar na banheira	Atitude de um sujeito pouco esforçado que não se insere em um processo como todo, mas apenas no final (satisfatório) desse.
Jogar pra torcida	Ação daquele que visa exclusivamente ao agrado de seus observadores.
Pedalada	Drible que consiste em passar as pernas alternadamente sobre a bola sem tocá-la, ludibriando o adversário.
Sola	Lance faltoso em que um jogador levanta a perna de modo a atingir seu oponente com a sola do pé.
Rola a bola	Expressão que caracteriza o início de uma partida. Normalmente é dita com uma entonação contundente que denota expectativa em relação à partida.
Pau-a-pau	Diz-se de um jogo muito disputado.
Cola	Ordem normalmente dada pelo técnico de um time aos seus jogadores para indicar uma marcação muito forte que não deixa espaço para o adversário se movimentar.

CULINÁRIA	
Rabo de saia	Tipos de bebida
Chimarrão	
Cana	
Peru	Tipos de comida
Lombo de porco	
Tutu	
Bolo de fubá	
Caldo de feijão	
Vatapá	
Coração	
Namorado	
Mexilhão	
Lingüiça	
Rabada	
Angu	
Paio	

Fechando essa subseção, sentimos necessidade de trazer ao texto, palavras de GALVÃO (1979: 37):

Se os impulsos afetivos e subscientes não se extereorizam a toda hora é porque sobre eles a inteligência educada exerce pressão, impedindo-os de vir à tona. A linguagem espontânea, no entanto, rica de automatismos, faculta sobremodo o vir-à-tona desses impulsos. O automatismo da linguagem é em cada um de nós maior do que geralmente se pensa.

Plasticidade

Outra forma de explorar os vocábulos é agir sobre sua plasticidade (conforme dissemos, a plasticidade⁶ é uma propriedade da matéria de adquirir formas sensíveis a partir de uma imagem sugerida ao observador). Logo, o grande número de substantivos aliados ao ritmo forte do texto produz a imagem dinâmica de uma narração de futebol, e, portanto, o fato de várias passagens da letra (desde o título) fazerem referência a elementos desse esporte é também um fator que contribui para que a imagem desse esporte seja formada antes mesmo de o leitor se deter a outros detalhes do texto.

A sugestão de imagens no texto ocorre em sua estrutura como um todo, segundo a informação do item anterior, e também em trechos de maior detalhamento. Há um momento em que o autor utiliza alguns vocábulos no intuito de, através deles, contrapor uma realidade passada a uma presente. Esse objetivo nos parece alcançado pois cada conjunto de palavras gera uma imagem muito peculiar:

Já era Tirolesa, o Garrincha, a Galeria
A Mayrink Veiga, o Vai-da-Valsa (...)

⁶ Sobre plasticidade, recomendamos ler SIMÕES, Darcilia. Iconicidade e Verossimilhança. Semiótica plaicada ao texto verbal. Edição digital. Rio Dialogarts, 2007.

Darcilia Simões, Luiz Karol e Any Cristina Salomão (orgs.)

Os termos selecionados caracterizam um tempo passado marcado pela tradição, pelo improviso, pelo carnaval e pela peculiaridade de grupos. Um momento de alegria e simplicidade.

A tabela a seguir mostra como os vocábulos utilizados pelo autor geram essa visão do passado – aquilo que o autor diz que “já era”.

VOCÁBULO	SIGNIFICADO	IMAGEM SUGERIDA
Tirolesa	Fantasia muito comum nos carnavais antigos por seu corte simples e tecido leve. Nome de uma marcha de carnaval	Simplicidade, Carnaval.
Garrincha	Jogador de futebol das décadas de cinquenta e sessenta conhecido pelos dribles desconcertantes. Sob a alcunha de “Alegria do Povo”, é associado à forma mais lúdica de se jogar futebol.	Alegria, magia, diversão.
Mayrink Veiga	Tradicional família carioca que entrou em processo de decadência a partir de meados dos anos noventa. Dona de uma extinta estação de rádio muito conhecida.	Tradição.
Galeria	Galeria Cruzeiro. Extinto local do centro da cidade do Rio de Janeiro onde os bondes da zona sul faziam o retorno. Lá havia um cruzamento de ruas que formavam o centro do carnaval carioca.	Carnaval, bagunça, gueto.
Vai-da-Valsa	Expressão popular que significa algo feito sem capricho.	Improviso.

(...) E hoje em dia é rola a bola, sola, esfolo, cola, é pau-a-pau

Os termos caracterizam um tempo presente associado à deslealdade, à disputa e à violência.

A tabela mostra como os vocábulos utilizados pelo autor geram essa visão do presente – aquilo que o autor chama de “hoje em dia”.

Vocábulo	Significado	Imagem sugerida
Rola a bola	Expressão que caracteriza o início de uma partida. Normalmente é dita com uma entonação contundente que denota expectativa em relação à partida.	Início de uma disputa, ansiedade
	Lance faltoso em que um jogador levanta a	

Português se aprende cantando

Sola	perna de modo a atingir seu oponente com a sola do pé.	Deslealdade, violência
Esfola	Tira a pele ou o couro.	Atrocidade.
Cola	Cópia clandestina em um exame escrito. É também uma ordem normalmente dada pelo técnico de um time aos seus jogadores para indicar uma marcação muito forte que não deixa espaço para o adversário se movimentar.	Illegalidade, roubo, asfixia
Pau-a-pau	Diz-se de um jogo muito disputado.	Disputa, competição

Conclusão

A letra de *Linha de Passe* é um jogo de adequação das palavras que sugere um dinamismo característico das trocas de passe que há em qualquer esporte.

A adequação das palavras também está implícita em todo momento quando nos comunicamos, é a escolha por uma palavra ou outra, entre outros critérios, que caracteriza o nosso discurso. Assim sendo, atualmente nota-se um grande número de palavras estrangeiras sendo utilizadas no nosso dia-a-dia. Por isso, para maior compreensão dessa questão, sugerimos o estudo de *Madame Roquefort*, de Nei Lopes, e *Samba approach*, de Zeca Pagodinho e Zeca Baleiro.

Referências bibliográficas

- APRÍGIO, Carina Rejane. “Estilística da palavra”. In Anais do V Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2001. Disponível em http://www.filologia.org.br/vcnlf/anais%20v/civ2_04.htm
- CRESSOT, Marcel. *O estilo e as suas técnicas*. São Paulo: Livraria Martins Fontes/Edições 70, 1980.
- GALVÃO, Jesus Bello. *Subconsciência e afetividade na língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

MADAME ROQUEFORT TAMBÉM TEM APPROACH

Darcilia Simões, Luiz Karol e Any Cristina Salomão (orgs.)

A estilística da palavra estuda aspectos expressivos referentes aos seus traços semânticos e morfológicos, correlacionando-os com os traços sintáticos e contextuais (Martins; 2003; 71). As palavras lexicais, ou nocionais, mesmo isoladas despertam em nossa mente uma imagem. Por isso, diz-se que sua significação é extralingüística, pois remetem a algo que está fora da língua. Nas letras de Nei Lopes e de Zeca Baleiro, observa-se o emprego exacerbado de estrangeirismos. Esse fenômeno lingüístico consiste no emprego de palavras que são denominadas evocativas devido a sua tonalidade emotiva e às conseqüentes associações “evocadas” por causa de sua origem ou variedade lingüística (Id; 77). Assim sendo, os estrangeirismos nos transmitem não somente um significado como também nos remetem a uma determinada época, lugar, meio social ou cultural.

Eis as letras:

A NETA DE MADAME ROQUEFORT (Nei Lopes)
Madame Roquefort traz cada vez melhor o seu charme burguês (v. 1) E já tem quase oitenta e três (v. 2)
Da Rua do Chichorro foi morar no morro, mas fala francês (v. 3) Sua garçonnière tem bufê, étagère e um lindo sumier (v. 4)
Só tem filé mignon, maionese, champignon, champagne e vinho rosê (v. 5) (Do bom Chateau Duvalier que é o que tem melhor buquê) (v. 6)
Já por volta das sete, ela pega o chevette e vai fazer balé (v. 7) De sapatilha de croché (v. 8)
Depois, no Arpoador, com seu maiô de tricô, ela não faz forfait (v. 9) De bustier com fecho-eclair (v. 10)
E quando chega à noite, ela vai à boate com seu chevrolet (v. 11) Mas quem dirige é o chofer (v. 12)
E você imagine que nem no Regine’s ela paga couvert (v. 13) (É hors-concours na discotêque, opinião de Eddie Barclay) (v. 14)
Porém, na gafeira, ela é bem brasileira no modo de ser (v. 15) (Collant grená, saia godê) (v. 16)
comendo croquete, tomando grapette de pé com bufê (v. 17) Com seu vestido de plissê (v. 18)
E quando ouve um trumpete, mesmo em fita cassete (v. 19)

Português se aprende cantando

Pega rouge e batom fazendo um charme pro garçon (v. 20)
Retoca a maquiagem ao som de um belo solo de piston (v. 21)
Numa canção de Jean Sablon (v. 22)
E a neta de Madame, por mais que eu reclame, (v. 23)
Por sua vez, também não fala português, (v. 24)
Segundo tradição, sua comunicação é no idioma inglês: (v. 25)
(É tudo rap, body-board, Cd-rom e cd-player) (v. 26)
Esse país não é mesmo sério, já dizia um bom gaulês (v. 27)

SAMBA DO APPROACH (Zeca Baleiro)	
(2x)	Fica ligada no link (v. 17)
Venha provar meu brunch (v. 1)	Que eu vou confessar, my love (v. 18)
Saiba que eu tenho approach (v. 2)	Depois do décimo drink (v. 19)
Na hora do lunch (v. 3)	Só um bom e velho engov (v. 20)
Eu ando de ferryboat (v. 4)	Eu tirei o meu green card (v. 21)
Eu tenho savoir-faire (v. 5)	E fui pra Miami Beach (v. 22)
Meu temperamento é light (v. 6)	Posso não ser pop star (v. 23)
Minha casa é hi-tech (v. 7)	Mas já sou um nouveau rich (v. 24)
Toda hora rola um insight (v. 8)	
Já fui fã do Jethro Tull (v. 9)	(2x)
Hoje me amarro no Slash (v. 10)	Venha provar meu brunch (v. 25)
Minha vida agora é cool (v. 11)	Saiba que eu tenho approach (v. 26)
Meu passado é que foi trash (v. 12)	Na hora do lunch (v. 27)
	Eu ando de ferryboat (v. 28)
(2x)	
Venha provar meu brunch (v. 13)	Eu tenho sex-appeal (v. 29)
Saiba que eu tenho approach (v. 14)	Saca só meu background (v. 30)
Na hora do lunch (v. 15)	Veloz como Damon Hill (v. 31)
Eu ando de ferryboat (v. 16)	Tenaz como Fittipaldi (v. 32)
	Não dispenso um happy end (v. 33)
	Quero jogar no dream team (v. 34)
	De dia um macho man (v. 35)
	E de noite drag queen (v. 36)

Ao longo de nossa história, observamos, primeiramente, a

predominância de empréstimos lingüísticos da língua francesa – galicismos, que são evidenciados por Nei Lopes na fala de Madame Roquefort, cujo próprio nome, *Roquefort*, é o de um queijo francês e a palavra *Madame* é um aporuguesamento do francês *madamoisele*.

Nilce Santa’Anna Martins destaca que “Atualmente é grande a tolerância com os termos estrangeiros [principalmente da língua inglesa], inevitáveis pela maior comunicação entre os povos”, algumas expressões, “mesmo conservando a grafia, estão bem popularizadas e são de emprego corrente, variando as palavras e a intensidade do seu uso conforme as áreas de atividades“. A autora destaca ainda o comércio como um dos principais responsáveis pelo abuso de termos “alienígenas“ ao nomear lojas e produtos, aproveitando-se do nosso preconceito de que o que é estrangeiro é “melhor e mais *chique*“ (Id; 83).

O emprego de termos da língua inglesa chamamos de anglicismos. Estes são evidenciados na fala da neta de Madame Roquefort e ao longo de todo o *Samba do approach*.

Com o levantamento lexical dessas músicas expresso no quadro a seguir, poderemos evidenciar esses empréstimos:

Galicismos	Anglicismos
Garçonière – tipo de quitinete usada para encontros amorosos	Rap – tipo de música oriunda da periferia
Bufê – <i>buffet</i> , aparador	Body-board – tipo de prancha
Étagère – estante, prateleira	Cd-rom – disco digital
Sumier – um tipo de sofá sem braços	Cd-player – aparelho que toca disco digital
Filé mignon – tipo de carne	Brunch - É um tipo de refeição de origem americana que combina café da manhã com almoço
Maionese – tipo de tempero para salada	Approach – aproximar (na gíria é <i>achego</i>)
Champignon – tipo de legume para salada	Lunch – almoço
Champagne – tipo de bebida	Ferryboat – tipo de embarcação
Rosê – tipo de molho	Light – leve
Chateau Duvalier – tipo de vinho	Hi-tech – última geração
Buquê- Embora, em português, <i>buquê</i> também se refira a flores, nesse caso, refere-se ao aroma do vinho.	Insight – penetração, compreensão
Chevette – tipo de carro	Jethro tull – banda de música
Balé – <i>ballet</i>	Slash – idem
Forfait - crime, erro	Coll – legal
	Trash – lixo

Bustier – tipo de sutiã	Link – vínculo
Fecho-eclair – zíper	My love – meu amor
Chevrolet – marca de automóvel	Drink – bebida
Chofer – motorista	Green card – documento que permite a legalização de imigrantes nos EUA
Couvert – couvert artístico	Miami beach – praia de Miami
Hors-concours – apresentação	Pop Star – designação utilizada para artistas do mundo jovem
Discotèque – discoteca	<i>Nouveau rich</i> – novo rico
Collant grená (<i>grenat</i>) – blusa colante vermelha	Sex-appeal – apelo sexual
Saia godê – saia comprida na altura do joelho	Background – segundo plano
Rouge – tipo de maquiagem	Happy end – final feliz
Garçon – rapaz	Dream team – time dos sonhos
Piston – instrumento musical	Macho man – homem machão
Plissé – pregueado uniforme e feito em prensa especial	Drag queen – homem que faz dublagens vestido de mulher

A partir desse breve comentário sobre anglicismos e galicismos, pode-se solicitar ao aluno que pesquise sobre o emprego dessas palavras no nosso dia-a-dia, sobre os fatores históricos que desencadearam seu uso ou ainda sobre o emprego estilístico dos estrangeirismos.

É interessante que essa música seja trabalhada em parceria com o professor de história, com o de geografia e com o de língua estrangeira, pois, uma vez que se trata de um tema interdisciplinar, pode ser mais frutífero para o aluno compreender quais foram as razões históricas, econômicas e sociais que desencadearam esses usos, bem como a origem dessas palavras.

Bibliografia:

MARTINS, Nilce Sant’Anna. *Introdução à estilística: a expressividade na língua portuguesa*. 3ª ed. rev. e aum. São Paulo: T. A. Queiroz: 2003.

SIMÕES, Darcilia. *Semiótica & Ensino. O livro-sem-legenda e a redação*. 2ª.ed. CD. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2006.

VOZES EM MONTE CASTELO

A Estilística é uma disciplina que se volta para os fenômenos da linguagem e tem como objeto o *estilo* que, por sua vez, adquiriu inúmeras definições ao longo dos anos. É fato, porém, que a Estilística desconserta a visão daqueles que concebem a língua como apenas um sistema abstrato, pois se apropria dos recursos disponíveis na língua para realçar o discurso. Assim sendo, a Estilística considera além dos planos convencionais (fonológico, morfológico, sintático e semântico), o contexto extralingüístico onde o discurso ocorre (Sant’Anna; 2003; 1–11).

Como já dissemos, a Estilística apropria-se dos recursos disponíveis na língua. Na letra da música *Monte Castelo*, do Legião Urbana, os autores recuperaram um poema de Camões, poeta português do Renascimento e parte do capítulo 13 da Primeira Epístola do Coríntios de Paulo. Esse recurso, denominado *polifonia textual* pela *Estilística da enunciação* (Id; 192), caracteriza-se justamente pela recuperação de um discurso já existente, objetivando validar, contrapor ou enfatizar um novo discurso, sendo, por isso, muito comum nos veículos de comunicação, principalmente nos jornais. Entretanto, formalmente, quando tal recuperação é feita, devemos dar o devido crédito ao seu autor, seja direta ou indiretamente.

MONTE CASTELO (Renato Russo)	
Ainda que eu falasse a língua dos homens. (v. 1)	É um não contentar-se de contente. (v. 15)
E falasse a língua do anjos, sem amor eu nada seria ⁷ . (v. 2)	É cuidar que se ganha em se perder. (v. 16)
	É um estar-se preso por vontade. (v. 17)

⁷ Coríntios. **13:1** AINDA que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine.

Português se aprende cantando

É só o amor, é só o amor. (v. 3)	17)
Que conhece o que é verdade. (v. 4)	É servir a quem vence, o vencedor; (v. 18)
O amor é bom, não quer o mal. (v. 5)	É um ter com quem nos mata a lealdade. (v. 19)
Não sente inveja ou se envaidece. (v. 6)	Tão contrario a si é o mesmo amor. (v. 20)
O amor é o fogo que arde sem se ver. (v. 7)	Estou acordado e todos dormem todos dormem todos dormem. (v. 21)
É ferida que dói e não se sente. (v. 8)	Agora vejo em parte. Mas então veremos face a face. (v. 22)
É um contentamento descontente. (v. 9)	
É dor que desatina sem doer. (v. 10)	É só o amor, é só o amor. (v. 23)
Ainda que eu falasse a língua dos homens. (v. 11)	Que conhece o que é verdade. v. 24)
E falasse a língua dos anjos, sem amor eu nada seria. (v. 12)	Ainda que eu falasse a língua dos homens. (v. 25)
É um não querer mais que bem querer. (v. 13)	E falasse a língua do anjos, sem amor eu nada seria. (v. 26)
É solitário andar por entre a gente. (v. 14)	

Sobre o estilo do poema, ele é praticamente baseado em *oxímoros*, característica da época. O *oxímoro*, assim como o *paradoxo*, é uma variante da *antítese* - figura da retórica que consiste em opor a uma idéia outra de sentido contrário (Garcia; 2003; 100-102). Todavia, no *oxímoro*, os termos não apenas se opõem como se contradizem:

- É ferida que dói e não se sente.
- É um *contentamento descontente*.
- É dor que desatina sem doer.
- É um *não contentar-se de contente*.
- É cuidar que se ganha em se perder.

A contradição no soneto de Camões foi empregada na tentativa de explicar o contraditório amor, como nos é relatado em “Tão contraditório a si é o mesmo amor“. O apelo ao oxímoro, então, torna-se reflexo da própria realidade (Id; Ibid), ou seja, a falta

de homogeneidade desse sentimento inspirou o poeta a recorrer a essa figura para tentar explicá-lo. Essa busca pela definição pode ser exemplificada pela enumeração iniciada pelo verbo *ser*, caracterizando a *anáfora* e desencadeando inúmeros processos de comparações mentais, as metáforas (vv 7-10, 13-16, 17-20).

Renato Russo, ao recuperar esse discurso, enfatiza essa idéia de contradição, trazendo-a para o seu texto. Contudo, embora o amor seja tão contraditório, já na primeira estrofe, ao recuperar os dizeres da epístola de Paulo, é declarado que “*sem o amor eu nada seria*“, isto é, sabemos que o amor é um sentimento contraditório e inexplicável, mas não conseguimos viver sem ele. A própria disposição da oração tem o objetivo de enfatizar essa idéia ao antepor o adjunto adverbial *sem amor*. Do mesmo modo, observa-se a anteposição da oração subordinada do período: “*Ainda que eu falasse a língua dos homens/ E falasse a língua dos anjos, sem amor eu nada seria*“. Tal construção constitui um processo de correlação, pois relaciona partes entre si de tal modo que a enunciação de uma (prótase, condicionante), prepara a enunciação da outra (apódose, condicionada), enfatizando a primeira idéia (Id; 72-73).

Ainda observando a composição do estilo, destacamos a proximidade da oralidade. Na primeira estrofe, por exemplo, a locução conjuntiva concessiva *ainda que* formalmente deve preceder o verbo no presente do subjuntivo (*Ainda que eu fale*) ou, para que se mantenha o verbo no pretérito do subjuntivo, deve-se trocar a partícula *que* pela partícula *se* (*Ainda se eu falasse*). Independentemente da opção feita, a partícula deve ser repetida na oração seguinte, que corresponde estruturalmente à anterior (*E se eu falasse / que eu fale a língua dos anjos*). Devemos ressaltar que estas regras são regidas pelo princípio do paralelismo sintático e estrutural e que a falta de conhecimento destas representa inúmeros “erros“ na produção textual dos alunos. Para que o aluno consiga degluti-las e

empregá-las, é preciso explicar-lhes por que tal construção estaria incorreta de acordo com a gramática normativa. Já para a fixação, basta exercitar.

Como podemos observar, por mais que tentemos dissertar exclusivamente sobre um traço lingüístico, sempre recaímos sobre questões que dizem respeito a outros traços, principalmente quando nos propomos a falar de Estilística, já que esta se refere à possibilidade de escolha entre os inúmeros recursos disponíveis. Isso porque a língua é um todo lingüístico que não pode, ou pelo menos não deveria, ser separado em partes, pois todos os traços estão intrinsecamente relacionados.

Para fixação do conteúdo abordado nessa análise, incentive os alunos a construir períodos empregando os conceitos estudados. A produção pode ser independente; se preferir, distribua orações absolutas semanticamente relacionadas e peça que eles as unam, tornando uma ou mais subordinada e empregando o princípio do paralelismo. Quanto às figuras de retórica, seria interessante promover a produção de pequenos poemas, talvez um concurso.

Para finalizar esta seção, trazemos ao leitor o Soneto XI de Luís de Camões que inspirou Renato Russo:

Amor é fogo que arde sem se ver;
É ferida que dói e não se sente;
É um contentamento descontente;
É dor que desatina sem doer;

É um não querer mais que bem querer;
É solitário andar por entre a gente;
É nunca contentar-se de contente;
É cuidar que se ganha em se perder;

É querer estar preso por vontade;
É servir a quem vence, o vencedor;
É ter com quem nos mata lealdade.

Mas como causar pode seu favor
Nos corações humanos amizade,
se tão contrário a si é o mesmo Amor?

Esse soneto, que reúne 14 contradições esplêndidas. Todas juntas representam a irracionalidade do amor apaixonado. E parece que foi ontem que o poeta que cantara a Morte de Inês de Castro compôs esse lindo soneto de amor.

Como sugestão, vale a pena pedir aos alunos que façam uma pesquisa sobre Luís de Camões e sua lírica.

A seguir, em *ECT*, de Nando Reis, daremos continuidade ao estudo da Estilística da Enunciação, com viés semântico.

Bibliografia:

GARCIA, Othon M. Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 23ª ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

CUNHA, Celso e Luís F. Lindley Cintra. Nova gramática do português contemporâneo. 3ª ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. Introdução à estilística: a expressividade na língua portuguesa. 3ª ed. rev. e aum. São Paulo: T. A. Queiroz: 2003.

MELO, Gladstone Chaves de. Novo Manual de análise sintática. (Racional e lógica). 3ª. Ed. revista e melhorada de acordo com a NGB. 2ª. Tiragem. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica. 1971.

OUTROS ESTUDOS

Nesta segunda parte do livro, reunimos trabalhos realizados nos cursos de pós-graduação (*stricto sensu*), em que os pesquisadores, comprometidos com a linha de pesquisa Ensino da língua portuguesa; história, políticas, sentido social, metodologias e pesquisa, desenvolveram ensaios técnicos em que as letras de música fossem trabalhadas didaticamente e permitissem explorar todos os níveis da análise lingüística.

O leitor vai se perguntar – Mas isso não foi a meta da primeira parte do livro?

Respondemos que sim, mas esclarecemos que o nível de análise muda. Na primeira parte, os estudos contemplam informações que se deve adquirir nos ensinamentos básico e médio. Na segunda parte, as explicações se mostram mais complexas por serem destinadas não mais ao falante comum, mas ao pesquisador de língua portuguesa e lingüística.

Assim sendo, as páginas seguintes, apresentam estudos avançados em letras de música, os quais podem servir de sugestão para trabalhos de conclusão de curso ou mesmo como paradigmas para planejamento de aulas no terceiro grau.

UM ESTUDO SEMIÓTICO DA LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DE LETRAS DE ZECA BALEIRO

Marcelo Beauclair

Palavras iniciais

O ensino do português, como língua materna, tem suscitado discussões mais específicas acerca do que se espera desse processo de ensino-aprendizagem, visto ser a língua a mola-mestra da construção cognitiva em qualquer nível, independente da área em que se atua. O fraco desempenho dos alunos, tanto na compreensão quanto na produção de textos, aponta para a busca de soluções que possam trazer fluência da competência lingüística do aluno, o que seria um resultado satisfatório para o trabalho dos professores.

Os estudiosos Emile Genouvrier e Jean Peytard (1973: 17) comparam o ato da aprendizagem da língua materna a atitudes naturalmente adquiridas como andar, por exemplo. Da mesma forma que uma vez adquiridas as funções essenciais da marcha não há a necessidade do que os autores chamam de “pedagogia do andar”, o falante contemporâneo não vê necessidade de um aprofundamento nos estudos lingüísticos: basta-lhe o ato de comunicação. E aqui reside um dos grandes problemas da deficiente aprendizagem no ensino do idioma, segundo os próprios autores: “*Não é esse fato que explica, em grande parte, por que a sociedade se dispensou por largo tempo de tornar obrigatório o conhecimento e o uso da leitura e da escrita?*”.

A despeito de novos recursos pedagógicos, como a utilização da informática, ou outro recurso áudio-visual, os profissionais da área de ensino vêm-se, sempre, diante da insólita pergunta quando se questiona o aluno a respeito de alguma inadequação na sua produção escrita: “Mas você não entendeu?”. Para ele, comunicar já é o suficiente, independentemente da adequação

ao padrão formal que se exige em um texto escrito. Lutamos – e aqui me incluo como profissional desta área – contra a rispidez da informação do mundo contemporâneo, a superficialidade das relações via internet, a construção do Homo Videns, de que nos fala Giovanni Sartori, em detrimento do Homo Sapiens. Tomando a televisão como símbolo desse processo, o autor diz que “*Na realidade, a televisão produz imagens e apaga os conceitos; mas desse modo atrofia a nossa capacidade de abstração e com ela toda a nossa capacidade de compreender*”. (Sartori, 1997: 33).

Diante de tal situação, cabe ao professor de língua materna a busca da amplitude das metodologias de ensino do português, com estratégias que visem à multiplicidade do estudo lingüístico como algo dinâmico e funcional, sem que se menospreze, entretanto, o aprofundamento dos conceitos que regem a estrutura da língua. Entende-se, aqui, o dinamismo não como uma visão rasteira da língua, mas como o emprego da multiplicidade de linguagens inseridas no cotidiano do aluno: da linguagem referencial dos jornais à linguagem imagética das charges; do emprego de uma construção irônica em uma manchete a uma formação ambígua em um cartaz publicitário. A língua contextualizada.

Esse procedimento traz ao estudo do idioma uma nova perspectiva, na medida em que são enfatizados aspectos lingüísticos que enriquecem o processo comunicativo. Eurides de Brito Silva (2004) afirma que “*trabalhar com textos de tipologia diversa e produzidos por diferentes setores da cultura nacional significa, em última análise, dar aos alunos meios e instrumentos para uma leitura plural do mundo*” (apud Simões, 2004: 4). Aqui reside a pertinência maior deste trabalho: perceber a língua como – além de um instrumento de comunicação – um veículo explorado em suas possibilidades expressivas, o que, de alguma forma, revela os pressupostos culturais da população, sujeito, afinal, desse processo cognitivo

que é a linguagem.

Dentre várias possibilidades de estratégias para o ensino do português, elegeu-se para o enfoque deste presente trabalho o estudo da Língua Portuguesa a partir de letras de música brasileira, analisadas em suas expressividades, suas relações intertextuais, intersemióticas, ampliando as possibilidades de compreensão do leitor/ouvinte não só dos paradigmas lingüísticos estruturais em si, mas de grande parte do universo lingüístico que compõe o processo de ensino-aprendizagem de língua materna.

Segundo Ilari (2001: 11),

uma das características que empobrecem o ensino médio da língua materna é a pouca atenção reservada ao estudo da significação. [...] Esse descompasso é problemático quando se pensa na importância que as questões da significação têm, desde sempre, para a vida de todos os dias, e no peso que lhe atribuem hoje, com razão, em alguns instrumentos de avaliação importantes, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio, os vestibulares que exigem interpretação de textos e o Exame Nacional de Cursos.

Dessa forma, este trabalho objetiva analisar traços expressivos presentes nas letras do compositor maranhense Zeca Baleiro, vislumbrando as relações de sentido presentes nesses textos musicais, ampliando, então, as possibilidades que a língua oferece em sua riqueza lexical e estética, tanto do ponto de vista gramatical como cultural. Assim, ao se estudarem as letras, numa abordagem semiótico-estilística, além da estrutura lingüística intrínseca ao texto, perceber-se-á, também, a memória que permeia o ideário do povo brasileiro. Resgatam-se, assim, valores da tradição popular, comportamentos, vocabulário, elementos da cultura brasileira retratados pela língua que nos forma, e que é formada por nós.

A escolha de Zeca Baleiro se justifica exatamente por sua multiplicidade. A marca desse compositor maranhense – e

talvez o que faça dele um dos músicos de maior brasilidade, hoje lida como *pop* – é a mistura de ritmos que emprega em suas músicas. Do samba de partido alto *high-tec*, do reggae maranhense, do tecnodoxado à releitura da música do grupo de rock Charles Brown Jr., passando pela embolada, pelo romântico e o repente, esse músico maranhense agrega a tradição de nossas raízes culturais à visão urbana que identificam o homem brasileiro, quiçá universal. Tal multiplicidade musical se reflete também em suas letras, que exploram a riqueza das construções lingüísticas de maneira poética e visceral.

Considerações teóricas

Para as autoras Monica Rector e Eliana Yunes (1988: 4), “denomina-se Semiótica, na teoria de Charles Sanders Peirce, ou Semiologia, segundo Ferdinand de Saussure, a uma teoria geral dos signos”. Ainda que venha sendo pesquisada há algum tempo, a Semiótica ainda guarda olhares desconfiados. Entre muitas definições para o conceito de “signo”, da teoria de Hjelmslev à teoria behaviorista de Watson, os estudos acadêmicos – acreditamos – caminham entre a dicotomia saussuriana de significado e significante e a visão triádica proposta por Peirce. Preferimos, neste trabalho, seguir a linha semiótica do cientista americano. Nela, o processo de semiose se estrutura numa tríade, que envolve Signo/Objeto/Interpretante, cuja relação é analisada por Darcilia Simões (1999: 91):

Nessa tríade, o filósofo retoma um esquema aristotélico e nos mostra um processo de inter-relações por meio das quais a consciência humana dialoga com o exterior. Em outras palavras: o que Peirce designa como signo é aqui tomado como um fato ou fenômeno (aquilo que sensibiliza a consciência – a que ele designou phaneron) que estimula a ação da consciência. Esta, por sua vez, reage ao lampejo da idéia-mensagem e a associa a um

Darcilia Simões, Luiz Karol e Any Cristina Salomão (orgs.)

objeto imediato de natureza sígnica (representamen) que processa os dados em forma de pensamento com base no interpretante — “tradução“ do phaneron em juízo verbal.

Nessa visão triádica, adotamos, dentre as várias definições de “signo”, a que nos parece mais simples: segundo Humberto Eco, define-se como “signo” aquilo que “à base de uma convenção social previamente aceita, possa ser entendido como algo que está no lugar de outra coisa“ (Eco, 1976:11).

Para exemplificar tais conceitos, tomemos como exemplo a música “Lenha”:

LENHA

Eu não sei dizer
o que quer dizer
o que vou dizer
eu amo você
mas não sei o que
isso quer dizer
eu não sei por que
eu temo em dizer
que amo você
se eu não sei dizer
o que quer dizer
o que vou dizer

se eu digo pare
você não repare
no que possa parecer
se eu digo siga
o que quer que eu diga
você não vai entender
mas se eu digo venha
você traz a lenha
pro meu fogo acender

(BALEIRO, Zeca. CD *Vô Imbolá*. MZA Music. 1999.)

As palavras “lenha” e “fogo” não representam seus significados originais, são *signos* de conotações sexuais. São *signos* porque estão em lugar de outra coisa, representando essa coisa, o que na visão semiótica seria o *objeto*. Tais noções sexuais estão previamente validadas pelo grupo social que interage com o *signo*, respaldando seu sentido. Assim, “fogo” e “lenha”, descontextualizados, trazem como significado a idéia

Português se aprende cantando

cristalizada da madeira e o que se produz com ela – é o *objeto imediato*, o *referente imediato*. Contudo, no contexto da música, esses vocábulos ganham novos sentidos, por individualizados que são, contextualizados que estão. Na ótica do filósofo americano, correspondem ao *objeto dinâmico*. A legitimação das conotações sexuais de tais vocábulos é representada pelo *interpretante*. Na visão de Peirce, o interpretante não designa unicamente o intérprete ou ainda o usuário do signo, mas uma espécie de *Supersigno* ou *Supercódigo*, seja ele individual ou coletivo, que se reestrutura constantemente, renovando seu conjunto de signos diante da experiência, dando-lhes o seu significado real. Segundo Pignatari (2002: 33), o “*interpretante, assim, não é uma ‘coisa’, mas antes um processo relacional pelo qual os signos são absorvidos, utilizados e criados*”.

À concepção de signo, traz um comentário interessante o estudioso Isaac Epstein (2002: 21):

A transmissão de significados constitui o fluxo intersubjetivo pelo qual circula a cultura. A experiência vivida, o real sentido, percebido ou compreendido, o mundo do real ou do imaginário, das teorias científicas ou dos mitos, enfim, da vigília ou do sonho, é mediado de homem a homem por entes concretos capazes de impressionar nossos sentidos: os signos.

Estes, porém, apontam para fora de si, são presenças que marcam ausências, e são precisamente estas ausências, ou seja os “significados“ destes signos, aquilo que constitui a seiva da cultura humana. [...]

Segundo Peirce, um signo é um signo quando há alguém que possa interpretá-lo como signo de algo. O significado é então a interpretação desse signo, que, por sua vez, indica um objeto.

Feitas essas primeiras considerações, tomemos o exemplo de um *tecnóxaxado*, gravado em conjunto com Genival Lacerda, representante máximo desse ritmo no Brasil:

O PARQUE DE JURACI

Juraci me convidou preu ir
Num parque mais ela lá em Birigui
E eu vesti o meu terninho engomado
alisado alinhado pra brincar com Juraci
já no caminho
eu comi um churrasquinho de charque
e um suco de sapoti (refresco de kiwi)
e foi ficando divertido pra caramba
Juraci dançando samba
Enquanto eu lia o Guarani
Mas lá chegando
Eu tive o maior susto
E tentei a todo custo
Então crer no que vi
No lugar do parque

Um self-service por quilo
Fiquei puto com aquilo
E perguntei pra Juraci
Juraci que parque
Juraci que parque Juraci
Que parque é esse que eu
nunca vi
Juraci que parque
Juraci que parque Juraci
Quebrei o pau fiquei de mal
com Juraci
(juro por Deus que odiei a
Juraci)

(BALEIRO, Zeca. CD *Por onde andaré Stephen Fry?*. MZA Music. 1997).

Analisemos primeiro o refrão da música “Juraci que parque / Juraci que parque Juraci”: a aproximação das palavras e a maneira como é lida revelam o jogo semiótico: em um plano de leitura, o eu-poético reclama de sua namorada, Juraci, a propósito da ida àquele parque “que parque é esse que eu nunca vi”; em outro plano de leitura, no nível fônico, temos Jurassic Park, numa analogia ao filme de Steven Spielberg. O próprio título desse xaxado permite esse jogo semiótico, na medida em que inverte as palavras do título do cineasta americano e cria “O parque de Juraci”. Na própria apresentação, Zeca Baleiro dedica a música a Steven Spielberg. Dessa forma, *Jurassic Park* representa um signo, que corresponde ao filme; por outro lado, *Juraci e parque* representam outros signos no contexto da música.

A esses planos de leitura dá-se o nome de *isotopias*, assim definidas por Dubois:

Português se aprende cantando

O termo isotopia designa, segundo A. J. Greimas, a propriedade característica de uma unidade semântica que permite apreender um discurso como um todo de significação. Podem existir várias isotopias para um mesmo discurso. Por exemplo, os dois sentidos da palavra chute (pontapé vs mentira, balela) permitem interpretar de duas maneiras o discurso Que chute!, conforme o contexto no qual intervém. (DUBOIS *et al.*, 1997: 355)

As isotopias dessa música estão intimamente ligadas aos campos semânticos definidos por Zeca Baleiro: ainda que sutilmente, a partir da seleção vocabular feita pelo compositor, podemos perceber uma tensão entre o universo brasileiro marcado, por exemplo, pelos semas dos lexemas *Birigui*, *terninho engomado*, *churrasquinho de charque*, *suco de sapoti*, que apontam para uma brasilidade, mais especificamente algo interiorano, e o universo americanizado, marcado pelo lexema *self-service*, e ainda a própria relação com *Jurassic Park*.

Leher (1974: 1) define campo semântico como “um grupo de palavras estreitamente relacionadas entre si pelo significado, geralmente resumidas por um termo geral” (apud REHFELDT, 1980:91). Ainda segundo a autora, Nida (1975: 174) afirma que “para qualquer língua, um campo semântico (ou domínio semântico, conforme sua terminologia) consta de significados que possuem traços (componentes) semânticos em comum” (Id.Ib).

Assim, também os lexemas *samba* e *O Guarani* fariam parte do campo semântico da brasilidade em oposição ao universo americanizado conforme mencionado. Poderíamos representar desta forma o grafo dos campos semânticos:

Universo de brasilidade	Universo americanizado
Birigui, terninho engomado, churrasquinho de charque, samba, “O Guarani”	Self-service, Jurassic Park

As expressões destacadas em “convidou preu ir” e “Num parque mais ela lá em Birigui” podem ser consideradas índices

do falar interiorano do Brasil. A propósito desse conceito de índice, esclarece-nos Charles Peirce em sua Semiótica:

Um signo é um ícone, um índice ou um símbolo. Um ícone é um signo que possuiria o caráter que o torna significante, mesmo que seu objeto não existisse, tal como um risco feito a lápis representando uma linha geométrica. Um índice é um signo que de repente perderia seu caráter que o torna um signo se seu objeto fosse removido, mas que não perderia esse caráter se não houvesse interpretante. Tal é, por exemplo, o caso de um molde com buraco de bala como signo de um tiro, pois sem o tiro não teria havido buraco; porém, nele existe um buraco, quer tenha alguém ou não a capacidade de atribuí-lo a um tiro. Um símbolo é um signo que perderia o caráter que o torna um signo se não houvesse um interpretante. Tal é o caso de qualquer elocução de discurso que significa apenas por força de compreender-se que possui essa significação. (Peirce, 1999: 74).

Dessa forma, também seriam índices de brasilidade as palavras agrupadas naquele campo semântico. Peirce intervém, esclarecedor:

Um signo ou representação que se refere ao seu Objeto não tanto em virtude de uma similaridade ou analogia qualquer com ele, nem pelo fato de estar associado a caracteres gerais que esse objeto acontece ter, mas sim por estar numa conexão dinâmica (espacial, inclusive) com o Objeto. (Peirce, 1999: 74).

O levantamento dos signos indiciais de um texto, definindo suas isotopias, traz para o texto uma pluralidade de sentidos e revela a riqueza da língua, como podemos ver nesta outra música de Zeca Baleiro:

MALDIÇÃO

Baudelaire Macalé Luiz Melodia
Quanta maldição
O meu coração não quer dinheiro
Quer poesia
Baudelaire Macalé Luiz Melodia
Rimbaud a missão
Poeta e ladrão
Escravo da paixão sem guia
Edgar Allan põe tua mão na pia
Lava com sabão
Tua solidão

Tão infinita quanto o dia
Vicentinho Van Gogh
Luiza Erundina
Voltem pro sertão
Pra plantar feijão
Tulipas para a burguesia
Baudelaire Macalé
Luiz Melodia
Waly Salomão
Itamar Assumpção
O resto é perfumaria

(BALEIRO, Zeca. CD *Vô Imbolá*. MZA Music. 1999)

A música presta uma homenagem a poetas, músicos e figuras fora do circuito da mídia, os chamados malditos, como Jards Macalé, Itamar Assumpção, Luis Melodia. Zeca Baleiro parte do poeta Charles Baudelaire, precursor do simbolismo europeu, movimento considerado decadente na Europa por se opor à ideologia cientificista do final do século XIX. Enquanto o mundo pulsava as novas conquistas do homem, a era da modernização, Rimbaud, Verlaine e Mallarmé, poetas simbolistas, propunham uma volta à visão sentimental do homem, a visão pessimista desse homem angustiado diante do final do século. Segundo Peirce (1999: 67), “tudo o que atrai a atenção é índice. Tudo o que nos surpreende é índice, na medida que assinala a junção entre duas porções de experiência“. Percebemos, destarte, que a aproximação de Baudelaire a Macalé e Melodia indicia a relação que se estabelece entre os autores: a de se pôr na contramão social. Quanto ao plano fônico, Zeca cria um jogo semiótico com a sonoridade das palavras: O poeta Rimbaud, pela pronúncia de

seu nome (lê-se rambô), é associado à Silvester Stallone e seu personagem Rambo, no filme Rambo, a missão. A segunda isotopia, a relação com o filme, só se realiza a partir da entrada do lexema a missão, o que ressignifica o lexema anterior, Rimbaud / Rambo. Essa ressignificação de um lexema a partir da entrada de um outro lexema se constitui numa marca da construção poética de Zeca Baleiro. Em outra música, “Skap” (CD Por onde andaré Stephen Fry?. MZA Music. 1997) esse alargamento de significado aparece:

*Você me faz parecer menos só, menos sozinho
Você me faz parecer menos pó, menos pozinho*

A palavra *sozinho*, na música “Skap”, num plano de leitura representa um sinônimo de *só*, *solitário*. Porém, quando se completa o refrão, “menos pó, menos pozinho”, a palavra *sozinho* pode assumir uma outra significação – num outro plano de leitura – o de diminutivo de *só*, como *pozinho* de *pó*.

Retomando a música “Maldição”, percebemos outro jogo fônico quanto ao nome do escritor Edgar Allan Poe: “Edgar Allan põe tua mão na pia”. A construção poética deixa clara a relação sonora *Poe / põe*. Da mesma forma, o primeiro nome do pintor Van Gogh serve também para nomear o sindicalista brasileiro Vicentinho no verso “Vicentinho Van Gogh Luiza Erundina”. Estabelecem-se, então, dois planos de leitura, duas isotopias por meio das quais o leitor / ouvinte pode caminhar. O jogo com as possibilidades lingüísticas é explorado, aqui, de maneira extremamente poética.

Por fim, chama a atenção o termo *perfumaria*, tomado como índice que nos remete a uma idéia de *enfeite*, de *glamour*, que extrapola a essência das coisas. O traço essencial, o que realmente importa estaria na poética, na conduta daqueles homenageados por Zeca Baleiro nessa composição.

A seleção vocabular, a polissemia que assumem termos no contexto da letra de música, os procedimentos lúdicos envolvendo a sonoridade das palavras representam traços da

construção deste compositor, que a língua portuguesa admite como um recurso de imensa grandeza poética. A aproximação sonora entre as palavras, presente em várias músicas de Zeca Baleiro, pode ser exemplificada em outra música do compositor maranhense, “O hacker” (CD *Pet shop mundo cão*. MZA Music. 2002.). Vejamos as últimas estrofes da letra:

O HACKER

[...]

baby eu te espero
para o chat das cinco
quem sabe cyber
quem não sabe sobra

A letra aponta para elementos da tecnologia contemporânea, como o próprio título referenda. No verso “para o chat das cinco”, o termo *chat* aparece como um signo indicial de modernidade opondo-se ao termo *chá*. Revela-se, aqui, a tensão Modernidade & Tradição, concretizada pela substituição de *chá* por *chat* na expressão *chá das cinco*.

O índice de modernidade também aparece na entrada lexical *cyber* na expressão *quem sabe sabe*. Ao opor *cyber / sabe*, Baleiro cria uma imagem sonora – típica do seu universo, conforme mencionado – e reitera a temática contemporânea da letra da música.

Analisemos esta outra música:

HEAVY METAL DO SENHOR

O cara mais underground que eu conheço é o diabo
Que no inferno toca cover das canções celestiais
Com sua banda formada só por anjos decaídos
A platéia pega fogo quando rolam os festivais

Enquanto isso Deus brinca de gangorra no playground
Do céu com os santos que já foram homens de pecado
De repente os santos falam toca Deus um som maneiro
E Deus fala agüenta vou rolar um som pesado
A banda cover do diabo acho que já está por fora
o mercado tá de olho é no som que Deus criou
com trombetas distorcidas e harpas envenenadas
o mundo inteiro vai pirar com o Heavy Metal do Senhor

(BALEIRO, Zeca. CD *Por onde andar* Stephen Fry?. MZA Music. 1997).

A dicotomia Deus / diabo – tradição da literatura cristã – está presente na música de Zeca Baleiro. Valoriza-se na letra da música a posição superior de Deus: na 1ª estrofe, o diabo toca cover das músicas celestiais, logo vemos que o original é Deus. Nessa estrofe, Baleiro retoma outras tradições da visão cristã na música: a idéia de que o diabo fazia parte do céu – era um anjo que sonhou criar o seu próprio reino – aparece nas isotopias da palavra “decaídos”. Aqui, esse signo cria duas leituras: tem-se a visão do inferno abaixo do céu, assim como uma idéia de decadência, alguma coisa *out*. Outro signo que merece atenção é *fogo*. Fica clara a irônica relação fogo-inferno. Assim, em “A platéia pega fogo quando rolam os festivais”, a noção indicial se estabelece por meio de uma conexão dinâmica, como nos fala Peirce (1999) em sua semiótica, em função do espaço em que está inserido o contexto: a platéia está no inferno. Pura ironia do compositor. É interessante notar as palavras que indicam uma modernidade na música, como *playground*, *cover*, *mercado*, *underground*,

maneiro, *pirar*, além das expressões *trombetas distorcidas* e *harpas envenenadas*. Nessa visão contemporânea, há a ironia de reconhecer que “a banda cover do diabo está por fora, o mercado tá de olho é no som que Deus criou”.

De certa maneira, Zeca estabelece dois campos semânticos claros divisando o mundo de Deus e o mundo do diabo:

Deus	diabo
brinca de gangorra no playground do céu, santos, som maneiro, trombetas distorcidas, harpas envenenadas	underground, anjos decaídos, inferno, cover

Podemos perceber que o mundo celestial é mais leve, o emprego do verbo *brincar* em “brinca de gangorra no playground / do céu com os santos que já foram homens de pecado” é representativo aqui. Além da informação implícita de que Deus é magnânimo: seus santos são homens que já cometeram pecados, que naturalmente obtiveram o perdão do Todo-Poderoso.

Vale analisar a mistura de índices que apontam, ao mesmo tempo, para o ideário celestial e a atualização *pop* em *trombetas distorcidas* e *harpas envenenadas*, nos quais os substantivos (instrumentos musicais) indicam o ideário pomposo do céu, de harpas e trombetas, e os adjetivos (*distorcidas* e *envenenadas*) apontam para o ideário do rock, concretizado, inclusive, no título da música, “Heavy metal do senhor”.

Palavras finais

O universo das letras de música, em especial, as de Zeca Baleiro, podem e devem servir como base nas aulas de português, já que, além de sua riqueza poética, cheia de nuances léxico-estilísticas, permite-nos fazer com que o aluno amplie seu lastro cultural, familiarizando-se com outras formas de ver o mundo em que, afinal, está inserido. É a música

Darcilia Simões, Luiz Karol e Any Cristina Salomão (orgs.)

brasileira servindo de instrumento a um brasileiro como forma, talvez, de enxergar um Brasil que ele – aluno – não conhece, além, é claro, de fornecer dados da língua, da nossa língua, que o falante contemporâneo tanto menospreza.

Dessa maneira, a partir da descoberta dos jogos semióticos que envolvem as letras, poder vislumbrar que a língua é o instrumento que permite ao produtor do texto e ao leitor / ouvinte viajar por caminhos que trarão, com certeza, um conhecimento mais amplo de si e do mundo que os cerca.

Referências bibliográficas

- BALEIRO, Zeca. CD *Por onde andaré Stephen Fry?*. MZA Music. 1997.
_____. CD *Vô Imbolá*. MZA Music. 1999.
_____. CD *Pet shop mundo cão*. MZA Music. 2002.
- DUBOIS, Jean (et al). *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix, 2001.
- ECO, Humberto. *Tratado geral de semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- EPSTEIN, Isaac. *O Signo*. São Paulo: Ática, 2002.
- GENOUVRIER, Emile e PEYTARD, Jean. *Lingüística e ensino do português*. Coimbra: Livraria Almedina, 1985.
- ILARI, Rodolfo. *Introdução à semântica. Brincando com a gramática*. São Paulo: Contexto, 2001.
- NETTO, J. Teixeira Coelho. *Semiótica, informação e comunicação*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- PIGNATARI, Décio. *Informação. Linguagem. Comunicação*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.
- RECTOR, Monica e YUNES, Eliana. *Manual de semântica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.
- REHFELDT, Gládis Knak. *Polissemia e campo semântico. Estudo aplicado aos verbos de movimento*. Rio Grande do Sul: Editora da URGs, 1980.
- ROCHA, Décio Orlando Soares da. *A natureza do signo lingüístico*. In CARNEIRO, Marísia (Org.). *Pistas e travessias*. Eduerj: Rio de Janeiro, 1999.
- SANTAELLA, Lúcia. *A teoria geral dos signos: como as linguagens significam as coisas*. São Paulo: Pioneira, 2004.
- SARTORI, Giovanni. *Homo videns. Televisão e pós-pensamento*. São

Português se aprende cantando

Paulo: EdUSC, 1997.

SIMÕES, Darcilia. *Leitura e produção de textos: subsídios semióticos*. In: VALENTE, André (org.). *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. *Semiótica, música e ensino do português*. Comunicação apresentada no Simpósio *Pesquisa e Ensino em Letras: Temas e Variações*, 52º Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos do estado de São Paulo – UNICAMP – julho, 2004.

TATIT, Luiz. *Análise semiótica através das letras*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

A MÚSICA NA SALA DE AULA: UM ESPELHO DA LÍNGUA

Claudia Moura da Rocha

Quem canta, seus males espanta.
Ditado popular

Canta, canta, minha gente
Deixa a tristeza pra lá
Canta forte, canta alto
Que a vida vai melhorar
Martinho da Vila

A música na sala de aula

Quando se pensa em música na escola, logo nos vêm à mente algumas situações: a música sendo usada como formadora de bons hábitos e atitudes por parte dos alunos (música para lavar as mãos, para fazer as refeições, música da hora da novidade), esta relacionada, em geral, ao ensino infantil e ao primeiro ciclo do ensino fundamental. Falar de música também suscita a lembrança da aula de Música propriamente dita, ministrada por um professor licenciado em Educação Musical, e que é espaço para o trabalho com os instrumentos musicais, para o canto, para o desenvolvimento da percepção de qualidades como timbre, duração, altura, intensidade do som, entre outras. A palavra *música* também pode evocar aquelas solenidades cívicas (oportunidade de executar o Hino Nacional) ou as tradicionais festas juninas, do folclore, da primavera. Ao lembrar da música na escola, também se pode associá-la às aulas de Língua Portuguesa, espaço disciplinar que tem se aberto às letras de canções para um trabalho efetivo com a língua.

E é sobre esta última situação de que trataremos: uma sugestão

de aproveitamento, em sala de aula, de letras de músicas pertencentes ao repertório da Música Popular Brasileira. No entanto, antes de começarmos este percurso, é muito relevante analisarmos o que alguns documentos oficiais (portanto, representativos do pensamento dito governamental) têm a nos dizer.

Os documentos oficiais e a música

Começamos pelos documentos mais antigos, chegando aos atuais, podendo assim visualizar o caminho trilhado pela visão governamental. Optamos pelos documentos referentes ao Ensino Fundamental (1ª a 8ª série).

No documento Fundamentos para a elaboração do currículo básico das escolas públicas do município do Rio de Janeiro (1991), elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, na seção Componentes Curriculares – Língua Portuguesa, a música pode ser entendida como texto: Entendemos texto, assim, em um sentido amplo: não só os textos escritos, mas orais, as ilustrações, a música, etc — tudo que apresenta uma unidade de significação. (p.13)

Apesar de não fazer referência explícita à letra de música — parece-nos que, neste caso, a música pode ser entendida tanto como melodia, como letra, ou como as duas juntas —, no entanto, o documento destaca o seu papel de linguagem, capaz de transmitir significados, o que interessa ao professor de Língua Portuguesa, pois quanto melhor nosso aluno interagir com diferentes linguagens, tanto mais saberá se expressar.

À página 17, pode-se perceber que, para os elaboradores deste documento, a letra de música e o poema são considerados textos em verso, ressaltando o parentesco sempre discutido entre música e poesia.

Na seção 4.4.3.1. *Compreendendo os sons da vida* (referente aos fundamentos para a elaboração de um currículo básico de música), prega-se a interdisciplinaridade, a não fragmentação

dos conteúdos pelo currículo. Pode-se partir de uma canção, da audição de uma música instrumental, de ruídos do meio ambiente, da brincadeira com a rítmica e a entonação da palavra, das imagens suscitadas com a leitura de um texto, dos movimentos realizados com o corpo no espaço, ou com o lápis no papel, e se tirar partido dos múltiplos resultados possíveis de cada experiência, sem fragmentá-la no currículo. Devem ser substituídas as atividades que se sucedam em momentos estanques, comprometidas com o desenvolvimento de um ser compartimentalizado: ora musical, ora lingüístico, ora matemático, ora sensorial, ora racional, ora motor, ora estético. (p. 62)

A interdisciplinaridade pode promover a união das diferentes linguagens, inclusive a lingüística e a musical, aproximando-as. Vê-se também que a música (nas aulas de Educação Musical) será mais trabalhada quanto ao seu aspecto sonoro, melódico, pois são propostas atividades como: a interpretação do texto cantado, destacando-se, também, a rítmica da palavra, sua acentuação, sua sonoridade, a brincadeira com determinados fonemas e a criação de novas imagens (plásticas, literárias, musicais); a fluência de palavras com a mesma terminação (rima); a criação de onomatopéias; a inflexão rítmico-sonora de um texto. (p. 62)

Percebe-se uma maior preocupação com a questão sonora, rítmica do que com o texto musical (letra). Não que este não seja trabalhado nas aulas de música propriamente ditas, mas há a predominância da preocupação com o aspecto sonoro.

Mais adiante, encontramos: O trabalho educativo orienta-se, então, para a: (...) análise crítica do uso da música pelos meios de comunicação, e do papel das gravadoras (...) (p. 63), sugerindo uma leitura crítica do que é imposto aos ouvintes de rádios e CDs: as músicas impostas pela mídia ou pelo modismo estrangeiro. Essa discussão é bastante interessante de ser feita em sala de aula, possibilitando um olhar reflexivo do aluno

sobre a música que “consome“. Isto o ajudará, mais tarde, até na análise dos conteúdos lingüísticos presentes nas letras.

De 1996 é o documento *Multieducação: Núcleo Curricular Básico* (também da SME-RJ), que enfoca a música como instrumento de trocas culturais:

Engana-se, quem acredita num isolamento entre diferentes culturas. Sempre houve e agora se amplia uma interpenetração entre os grupos sociais, trocando-se influências mútuas. A tradição oral que transmite conhecimentos e valores de uma geração para outra e de um para outro grupo humano tem peso nessas trocas. Os livros, a música, as artes e a tecnologia cuidam de disseminar e fazer circular as idéias. (p. 125)

Ainda neste documento salienta-se o fato de vivermos em uma sociedade profundamente tecnológica, imersa num universo onde o racional impera. No entanto, o documento adianta, a razão não consegue eclipsar o poder da imaginação e a música é, a um só tempo, uma linguagem e um dos meios de expressão da imaginação. (p. 128)

Novamente, a música aparece como uma linguagem.

A escola é vista como o espaço ideal, privilegiado porque desenvolve os indivíduos como pessoas, construindo seus conhecimentos, conceitos e valores. E é dentro da escola que os conflitos e as diferenças, ao se explicitarem, contribuem para a construção de novas formas de ver, sentir, entender, organizar e representar o mundo. (p. 133)

E a música, como as outras linguagens, é considerada uma maneira de proporcionar à criança a oportunidade de simbolizar, de imaginar, de se colocar no lugar do outro; e é um espaço de reflexão também:

Sempre que a criança tiver oportunidade de brincar com objetos, utilizando-os para representar outras coisas — uma caixa que vira uma casa ou um carro — ela estará exercitando sua capacidade de simbolizar e, aos poucos, construirá a noção de que as diferentes linguagens nos

permitem representar aquilo que está ausente: coisas, pessoas, sentimentos, idéias e opiniões. Através do desenho, da música, das expressões corporais, das palavras, de imagens e de histórias, qualquer um de nós: crianças, jovens e adultos, podemos estar onde não estamos, ser o que não somos, podendo experimentar o lugar do outro, o lugar do medo, de desejo, do sonho, de outras realidades que não a nossa própria. Experimentar a diferença. Viver a MULTIEDUCAÇÃO. (p. 133)

E no mesmo documento, no capítulo dedicado à Língua Portuguesa, a música é proposta como forma de transmissão cultural em meio a um trabalho que valoriza a diversidade, que não deve ser vista com julgamentos de valor.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do 1º e 2º ciclos (de 1ª a 4ª série), de 1998, documento elaborado pelo Ministério da Educação, há uma associação da música tanto à linguagem oral quanto à escrita. Entre os gêneros discursivos adequados para o trabalho com a linguagem oral e com a linguagem escrita, são citados: canções, poemas, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas. (p. 111-112)

No último documento analisado, os *Cadernos do professor* (2004), da SME-RJ, há uma referência à articulação das diferentes linguagens, sem o que será difícil o trabalho com os significados. Note-se que não se fala em música, mas em sons, ao se propor a integração de variados tipos de textos e das diferentes mídias (incluindo-se aí imagens, vídeos, sons). (*Cadernos do professor* – Leitura, nº 7, p. 6)

No caderno dedicado à Arte (nº 22), é explicitado como deve ser o trabalho com a música na escola. É salientado que a prática musical na escola precisa ser constante, e são levantadas três questões conceituais que são fundamentais para que haja cumplicidade de professores e alunos com a Música: criar e produzir Música, ouvir e analisar diferentes obras musicais e contextualizar histórico-culturalmente as produções

musicais do Brasil e do mundo. São citadas práticas que permitem o exercício da imaginação, da expressividade, da criatividade e da flexibilidade: experimentar, individualmente ou em grupo, diferentes maneiras de improvisar, de interpretar palavras, sons, melodias; de tocar instrumentos, convencionais ou não; de perceber e reconhecer a origem de diferentes fontes sonoras; de compor sons e silêncios. (p. 4)

Podemos concluir, após essa breve e incompleta análise dos documentos oficiais, que a visão que as entidades governamentais (Secretaria Municipal de Educação e Ministério da Educação) têm da Música é a seguinte:

- a música é, sem dúvida, uma linguagem; e as canções são fruto de duas linguagens distintas: a verbal (letra) e a musical (melodia);

- a música e seus aspectos sonoros (timbre, melodia, rima, entre outros) são mais associados à aula de Educação Musical propriamente dita; a letra da música, parece-nos, está mais relacionada às aulas de Língua Portuguesa. Não que haja essa exclusividade (letra só na aula de Língua Portuguesa, melodia na de Educação Musical), mas percebe-se esta tendência predominante.

- a música é encarada como estratégia de intercâmbio cultural, de circulação de idéias; como forma de exercitar a imaginação, de organizar e representar o mundo, de simbolizar, de se colocar no lugar do outro; como transmissora de significados.

- a música é uma estratégia integradora, interdisciplinar.

Nosso interesse por esses documentos se justifica porque são propostos pelas esferas governamentais como sugestões, parâmetros, diretrizes para o trabalho didático-pedagógico e, ao

serem adotados pelo corpo docente, acabam por influenciar também a sua visão de música e sua prática. Sabemos que nem todos os professores “compram” essas idéias, mas uma grande parte deles, bem intencionada e ávida por soluções para os problemas que encontram em sala de aula, acabam adotando-as.

Não podemos negar, apesar do caráter impositivo de tais documentos (já que apenas poucos e pequenos grupos de professores participam das discussões e debates para sua elaboração), que eles trazem o que há de mais moderno e interessante para o professor, proporcionando-lhe uma atualização. Pena que nem sempre esses documentos venham acompanhados das condições materiais adequadas para sua implementação.

Mas por que o trabalho com a música nas aulas de Língua Portuguesa?

Em primeiro lugar, porque a sala de aula deve ser um espaço onde o aluno encontre prazer em aprender, e nada melhor do que a música para proporcionar momentos de agradável reflexão. Aquilo que aprendemos com prazer, que faz sentido para nós, que podemos relacionar ao que já sabemos, se torna significativo e dificilmente esqueceremos:

O estudante hodierno, em consequência dos estímulos que o envolvem (e às vezes sufocam), precisa encontrar significado nas coisas a que se dedica. Logo, o paradigma didático-pedagógico mais ajustado à ansiedade do aluno contemporâneo é a chamada *aprendizagem significativa* (cf. Moreira, 1999: 20), que consiste num processo cuja essência é que idéias simbolicamente expressas sejam relacionadas (relacionável ou incorporável) — de forma não-arbitrária e não-literal — à estrutura cognitiva do aprendiz, ou melhor, ao que ele já sabe. Um dos caminhos para que se atinja tal modelo pedagógico é o trabalho interdisciplinar. (Simões, 2004: 3)

Como professores devemos muitas vezes parar e refletir sobre como nós mesmos aprendemos. Com certeza nos lembraremos de nossas experiências em sala de aula, só que do outro lado da situação: sentados nos bancos escolares. É bom lembrar como nós aprendemos, como construímos o que hoje sabemos (o nosso cabedal), desde o pré-escolar até a universidade. Com certeza lembraremos das músicas, das peças, dos filmes que nos foram apresentados pelos nossos mestres e com os quais, com prazer, tomamos contato, ouvindo ou assistindo.

Transformar a sala de aula em um ambiente agradável, acolhedor e ao mesmo tempo interessante, atraente, é um de nossos maiores desafios como educadores. E a música pode ser uma grande aliada nesta jornada.

Uma segunda razão para o uso de músicas (letra e melodia) é que estaremos proporcionando a nosso aluno a oportunidade de desfrutar daquilo que chamamos de prazer estético, possibilitando-lhe ampliar seus horizontes e exercitar sua sensibilidade. Podemos fazer com nosso aluno uma “alfabetização” musical, falando-lhe de outros ritmos, de outras tendências, de outros artistas, não apenas deixando-o confinado ao seu mundo de *rocks*, *funks*, *hip hops*, “cachorras” e *egüinhas pocotós*. Isto não quer dizer, em momento nenhum, que nós professores devam ignorar sua vivência musical e cultural, ou recriminá-la, desprezá-la, mas se podemos ampliar seus horizontes (a repetição é intencional), por que limitarmo-nos a trabalhar apenas com aquilo que ele já conhece?

Trabalhar com música é lidar com, no mínimo, duas linguagens distintas: a verbal (as letras) e a musical (a melodia, os ritmos, os graves e os agudos) (cf. Costa, 2002: 107), o que faz com que o ensino através de canções ganhe relevância, configurando-se mais uma razão para sua adoção.

Além do que já foi dito, especificamente para nós, professores de Língua Portuguesa, as letras das canções permitem que identifiquemos inúmeros fenômenos lingüísticos, o que vem a

ser excelente para o ensino de língua materna, uma vez que o aluno poderá perceber que os conteúdos estudados em sala de aula têm aplicabilidade no mundo real, concreto, já que aparecem até nas canções.

Como último argumento para valorizar o ensino de Língua Portuguesa através de canções, lembremos da extrema facilidade com que os alunos lidam com a música: ela faz parte da vida! Crianças e adultos, ricos e pobres, homens e mulheres, analfabetos e letrados, todos, em alguma situação, interagem com a música.

A música, em especial, exerce um papel importante nessa conceituação, porque é a mais popular das artes, superando inclusive a escrita, que acompanha a própria história. Para fazer música, a única coisa que o indivíduo precisa é estar vivo. Não precisa saber ler, nem adquirir materiais e sequer sair de casa. Reflita: basta abrir a boca e cantar, bater palmas ou os pés, assobiar ou murmurar, que você estará fazendo música. (Montanari, 2001: 6)

A música como espelho

Algo que não se pode refutar é que a música funciona como um espelho. Sua capacidade de refletir uma imagem é inegável. Ora reflete uma época, um tempo, ora reflete os pensamentos do indivíduo. Pode refletir a ideologia dos opressores ou dos oprimidos. Pode, ainda, espelhar a realidade de uma nação, como a brasileira, por exemplo. A música popular é uma forma de narrativa sobre a moderna tradição brasileira, capaz de expor o país ao conhecimento de si e, ao fazê-lo, ampliar o círculo de intérpretes do Brasil. (Cavalcante, 2004: 39)

A música pode também refletir as mudanças que vêm ocorrendo na língua.

E é a esse papel que a música exerce de espelho das mudanças lingüísticas, de refletora dos fenômenos da língua, a que nos dedicaremos a partir de agora.

Análise do corpus

Segundo os PCNs do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental (5ª a 8ª séries), um dos objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental é que o aluno conheça e valorize as variedades de sua própria língua, procurando combater o preconceito lingüístico. (1998:16)

A música oferece ótimos exemplos da língua e de suas variedades sincrônicas (geográficas, socioculturais, estilísticas) e diacrônicas.

Algumas canções remetem às variedades diacrônicas, aos usos lingüísticos que caíram em desuso, aos arcaísmos, como “Tempo de Don-don”:

TEMPO DE DONDON (Nei Lopes)
No tempo que Dondon jogava no Andaraí, Nossa vida era mais simples de viver, Não tinha tanto miserê, nem tinha tanto tititi, (REFRÃO) No tempo que Dondon jogava no Andaraí, (no tempo...) No tempo que Dondon jogava no Andaraí
Propaganda era <i>reclame</i> e ambulância era <i>dona assistência</i> , Mancada era um <i>baita vexame</i> e pornografia era só <i>saliência</i> , Sutiã chamava-se <i>porta-seios</i> , revista pequena <i>gibi</i> , iiiii... No tempo que Dondon jogava no Andaraí, No tempo que Dondon jogava no Andaraí, (REFRÃO)

Rock se chamava *fox*, e tiete era *moça fanática*,
 O que hoje se diz que é xerox, chamava-se então de *cópia fotostática*,
 Motorista era sempre *chofer*, cachaça era Parati, iiii...
 No tempo que Dondon jogava no Andaraí,
 No tempo que Dondon jogava no Andaraí,
 (REFRÃO)
 22 era *demente*, minha casa era meu *bangalô*,
 A *tama* era soco urgente, todo *cana duro* era investigador,
 Malandro *esticava* o cabelo, mulher fazia *misampli*, xiii...
 No tempo que Dondon jogava no Andaraí,
 No tempo que Dondon jogava no Andaraí,
 (REFRÃO)
 Hortifruti era *quitanda*, jeans era só *calça Lee*, diz aí:
 No tempo que Dondon jogava no Andaraí,
 No tempo que Dondon jogava no Andaraí,
 Loteria era *contravenção*, moleque pequeno *guri*, segue por aí.
 No tempo que Dondon jogava no Andaraí,
 No tempo que Dondon jogava no Andaraí

Esta música consegue reunir várias palavras que vieram a ser substituídas por outras no decorrer dos anos. É interessante discutir com os alunos se haveria alguma diferença entre as palavras antigas e as suas correspondentes atuais, e o que poderia ter motivado tais mudanças.

A gíria pode ser mostrada como um fenômeno lingüístico que não é apenas atual, moderno, mas que ocorre na língua continuamente. Os idosos de hoje já tiveram as gírias de seu tempo de juventude. A abordagem da gíria não precisa se limitar à sincronia; uma visão diacrônica é interessante para demonstrar ao aluno a amplitude deste fenômeno. Canções antigas, da Jovem Guarda, dos anos 60, 70, 80, podem ilustrar muito bem isto:

FESTA DE ARROMBA (Roberto Carlos/Erasmus Carlos)	
<p>Vejam só que <i>festa de arromba</i> No outro dia eu fui parar Presentes no local, O rádio e a televisão Cinema, mil jornais Muita gente, confusão Quase não consigo Na entrada chegar Pois a multidão <i>Estava de amargar</i> Hey, Hey,(hey, hey) <i>Que onda</i> Que <i>festa de arromba</i> (Refrão)</p> <p>Logo que eu cheguei notei Ronnie Cord com um copo na mão Enquanto Prini Lorez Bancava o anfitrião Apresentando a todo mundo Meire Pavão Wanderléa ria e Cleide desistia</p>	<p>De agarrar um doce Que do prato não saía</p> <p style="text-align: center;">Refrão</p> <p>Renato e seus Blue Caps Tocavam na piscina The Clevers no terraço Jet Black's no salão Os Bells de cabeleira Não podiam tocar Enquanto a Rosemary Não parasse de dançar Mas vejam quem chegou de repente Roberto Carlos em seu novo <i>carrão</i> Enquanto Tony e Demétrius Fumavam no jardim Sérgio e Zé Ricardo Esbarravam em mim Lá fora um corre corre Dos <i>brotos</i> do lugar Era o Ed Wilson que acabava de chegar</p>

“Festa de Arromba” (de 1964) reproduz as gírias que eram usadas pelos jovens dos anos 60 (*festa de arromba, brotos, que onda!*). Uma sugestão é pedir aos alunos que reescrevam a música, fazendo as alterações necessárias para adequá-la aos dias atuais. Por exemplo, em vez de *brotos*, que gíria usaríamos atualmente para chamarmos uma moça bonita?

MALANDRAGEM DÁ UM TEMPO

(Popular P. M. Bombeiro e Adelzonilton)

<p>Vou <i>apertar</i> Mas não vou acender agora Vou <i>apertar</i> Mas não vou acender agora Se <i>segura</i> malandro</p> <p>Pra <i>fazer a cabeça</i> tem hora É, você não está vendo Que a <i>boca tá assim de corujão</i> Tem <i>dedo de seta adoidado</i> Todos eles a fim de entregar os irmãos Ô malandragem <i>dá um tempo</i></p>	<p>Deixa essa <i>pá de sujeira</i> ir embora E é por isso que eu <i>vou apertar</i> Mas não vou acender agora (...) É que o 281 foi afastado O 16 e o 12 no lugar ficou E uma <i>muvuca</i> de espertos demais <i>Deu mole e o bicho pegou</i> Quando <i>os homens da lei</i> <i>grampeiam</i> <i>o coro come a toda hora</i> E é por isso que eu <i>vou apertar</i> Mas não vou acender agora (...)</p>
--	---

Esta segunda canção nos apresenta um tipo específico de gíria, a dos malandros, que para não serem compreendidos, criavam seu próprio linguajar. Cumpre lembrar que um dos motivos do aparecimento da gíria é o desejo de uma comunicação restrita, intragrupo.

Em “Inútil”, a questão da concordância pode ser abordada. A ausência de concordância é extremamente significativa; é sinal da linguagem popular, mas também indica, além da desigualdade no campo educacional e lingüístico, a desigualdade social, política, econômica (pois quem não tem acesso à escola, não tem acesso ao ensino da norma padrão, não tendo, portanto, meios de disputar, em condições de igualdade, as melhores oportunidades).

INÚTIL

(Roger Moreira)

A gente não sabemos escolher presidente A gente não sabemos tomar conta da gente A gente não sabemos nem escovar os dente Tem gringo pensando que nós é indigente (REFRÃO) Inútil A gente somos inútil A gente faz carro e não sabe guiar A gente faz trilho e não tem trem prá botar A gente faz filho e não consegue criar A gente pede grana e não consegue pagar	(REFRÃO) Inútil A gente somos inútil A gente faz música e não consegue gravar A gente escreve livro e não consegue publicar A gente escreve peça e não consegue encenar A gente joga bola e não consegue ganhar
--	---

O título *Inútil* ajuda a corroborar essa idéia de inaptidão. A música, ao fazer uma crítica bem-humorada, consegue demonstrar que essa inaptidão se manifesta até no campo lingüístico, pois o eu-lírico e o grupo que ele representa, não dominam a norma de prestígio da sociedade.

Há variedades geográficas (diatópicas), que podem ser mais bem exemplificadas com o auxílio do cancionero popular e da MPB:

ASA BRANCA (L. Gonzaga e H. Teixeira)	
Quando <i>oiei</i> a terra ardendo Qual fogueira de São João Eu perguntei a Deus do Céu, ai, <i>Prá</i> que tamanha judiação Que braseiro, que fornalha Nem um pé de plantação Por falta d'água perdi meu gado Morreu de sede meu alazão <i>Inté</i> mesmo a asa branca Bateu asas do sertão	<i>Entonce</i> eu disse: adeus Rosinha Guarda contigo meu coração Hoje longe muitas léguas Numa triste solidão Espero a chuva cair de novo <i>Prá mim vortá</i> pro meu sertão Quando o verde dos teus olhos <i>Se espaiá</i> na <i>prantação</i> Eu te asseguro, não chore, não, viu Eu <i>vortarei</i> , viu, meu coração

CUITELINHO (Folclore recolhido por Paulo Vanzolini e Antônio Xandó)	
Cheguei na beira do Porto onde as ondas se <i>espaia</i> As <i>garça</i> , dá meia volta, senta na beira da praia E o Cuitelinho não gosta, que um botão de rosa <i>cáia</i> , ai, ai Ai quando em vim da minha terra, despedi da <i>parentaia</i> Eu entrei no Mato Grosso, dei em terras Paraguaia	Lá tinha revolução, enfrentei fortes <i>bataia</i> , ai, ai A tua saudade corta como aço de <i>navaia</i> O coração fica aflito, bate uma a outra <i>faia</i> E os <i>óio</i> se enche d'água, que até a vista se <i>atrapaia</i> , ai, ai

“Asa Branca“ e “Cuitelinho“ são apenas alguns exemplos das muitas canções que podem ser apresentadas aos alunos como documentos das variedades rurais da língua portuguesa, podendo-se fazer um contraponto com as variedades urbanas. Já entre as variedades socioculturais (diastráticas), podemos

exemplificar os diferentes níveis de fala ou registros:

TÃO SEU (S. Rosa e C. Amaral)	
<i>Cê</i> sabe que eu sinto a <i>sua</i> falta Não posso esperar tanto tempo assim O nosso amor é novo É o velho amor ainda e sempre Não diga que não vem me ver De noite eu quero descansar Ir ao cinema com <i>você</i> Um filme <i>à toa</i> no Pathé Que culpa <i>a gente</i> tem de ser feliz Que culpa <i>a gente</i> tem, meu bem O mundo bem diante do nariz Feliz aqui e não além <i>Cê</i> sabe que eu faço tanta coisa	Pensando no momento de <i>te</i> ver A minha casa sem <i>você</i> é triste E a espera arde sem me aquecer Não diga que <i>você</i> não volta Eu não vou conseguir dormir À noite eu quero descansar <i>Sair à toa</i> por aí Que culpa <i>a gente</i> tem de ser feliz Eu digo eles ou nós dois O mundo bem diante do nariz Feliz agora e não depois <i>Me</i> sinto só, me sinto só, me sinto tão <i>seu</i> <i>Me</i> sinto tão, me sinto só e sou <i>teu</i>

Na canção “Tão seu“, podemos encontrar o registro informal da língua: a mistura de pronomes de tratamento (*você/te; tão se/sou teu*); a escolha das formas *cê* por *você*, *a gente* por *nós*; pronome oblíquo iniciando o verso (*me* sinto só...), contrariando o padrão formal.

ROSA (Pixinguinha/Otávio de Souza)	
<p><i>Tu és</i>, divina e graciosa Estátua majestosa do amor Por Deus esculpura E formada com ardor Da alma da mais linda flor De mais ativo <i>olor</i> Que na vida é preferida pelo beija- flor Se Deus me fora tão clemente Aqui nesse ambiente de luz Formada numa tela deslumbrante e bela <i>Teu</i> coração junto ao meu <i>lanceado</i> Pregado e crucificado sobre a rósea cruz Do <i>arfante</i> peito seu</p> <p><i>Tu és</i> a forma ideal Estátua magistral oh alma perenal Do meu primeiro amor, sublime amor <i>Tu és</i> de Deus a soberana flor <i>Tu és</i> de Deus a criação Que em todo coração <i>sepultas</i> um amor O riso, a fé, a dor Em sândalos <i>olentes</i> cheios de sabor</p>	<p>De todo <i>fenecer</i> Em vozes tão dolentes como um sonho em flor <i>És</i> láctea estrela <i>És</i> mãe da realeza <i>És</i> tudo enfim que tem de belo Em todo resplendor da santa natureza</p> <p>Perdão, se ousar confessar-<i>te</i> Eu <i>hei</i> de sempre amar-<i>te</i> Oh flor meu peito não resiste Oh meu Deus o quanto é triste A incerteza de um amor Que mais me faz penar em esperar Em conduzir-<i>te</i> um dia Ao pé do altar Jurar, aos pés do <i>onipotente</i> Em preces comoventes de dor E receber a unção da <i>tua</i> gratidão Depois de <i>remir</i> meus desejos Em nuvens de beijos <i>Hei</i> de envolver-<i>te</i> até meu <i>padecer</i></p>

Esta belíssima canção foi composta utilizando-se o registro formal. Há a presença da ordem indireta, pouco usual (*Do arfante peito seu; Tu és de Deus a soberana flor*), e de um vocabulário culto, erudito até: *olor, lanceado, arfante, perenal*,

olentes, remir, fenecer; a predominância da 2ª pessoa do singular (*tu/teu*), havendo, porém, uma única ocorrência da 3ª pessoa (*Do arfante peito seu*); o verbo *haver* (*hei*). Estas características do nível formal são pouco encontradas nas canções mais recentes e é relevante discutir este fenômeno com os alunos.

Algumas canções apontam o problema do uso indiscriminado de estrangeirismos, sem uma conscientização por parte do usuário da língua. Ótima oportunidade para discutir com a turma o papel do estrangeirismo e o seu emprego (porque isto denota classe, *status* para quem o adota, mas que nem sempre sabe o que está dizendo, como é o caso do eu-lírico da música “Samba do Approach”).

SAMBA DO APPROACH (Zeca Baleiro)	
<p>Venha provar meu <i>brunch</i> Saiba que eu tenho <i>approach</i> Na hora do <i>lunch</i> Eu ando de <i>ferryboat</i> Eu tenho <i>savoir-faire</i> Meu temperamento é <i>light</i> Minha casa é <i>hi-tech</i> Toda hora rola um <i>insight</i> Já fui fã do <i>Jethro Tull</i> Hoje me amarro no <i>Slash</i> Minha vida agora é <i>cool</i> Meu passado é que foi <i>trash</i> Fica ligada no <i>link</i> Que eu vou confessar, <i>my love</i> Depois do décimo <i>drink</i></p>	<p>Só um bom e velho <i>engov</i> Eu tirei meu <i>green card</i> E fui pra <i>Miami Beach</i> Posso não ser um <i>pop star</i> Mas já sou um <i>nouveau riche</i> Eu tenho <i>sex appeal</i> Saca só meu <i>background</i> Veloz como <i>Damon Hill</i> Tenaz como <i>Fittipaldi</i> Não dispenso um <i>happy end</i> Quero jogar no <i>dream team</i> De dia um <i>macho man</i> E de noite <i>drag queen</i></p>

Na música “Arerê”, o emprego dos estrangeirismos soa como algo gratuito, apenas se justificando pelo apelo sonoro; pode-se discutir com os alunos a inclusão de palavras de outras línguas e a sua adequação ou não aos contextos:

ARERÊ	
(A. Tavares e G. Babilônia)	
O que mais quero nessa vida Toda vida É amar você O seu amor é como uma chama Acesa Queima de prazer, de prazer Eu já falei com Deus Que não vou te deixar Vou te levar pra onde for	Qualquer lugar Farei de tudo pra não te perder Arerê, arerê Um <i>lobby</i> , um <i>hobby</i> , um <i>love</i> com você (2X) Cai, cai, cai, cai,cai pra cá Ê, ê, ê Tudo, tudo vai rolar Arerê, arerê

Diferentemente de “Samba do Approach“, onde é percebida uma crítica subjacente a este comportamento de subserviência lingüística, um tom irônico (de caso pensado), “Arerê“ é o melhor exemplo da concretização deste comportamento de importação lingüística questionável.

A presença de figuras de linguagem nas letras das canções já vem sendo até exaustivamente trabalhada em livros didáticos, mas como nosso objetivo é catalogar algumas possibilidades do uso da música, nunca é demais lembrá-las. Há a presença de metáforas, metonímias, hipérboles, personificação nas canções, podendo-se fazer um contraponto entre linguagem literária e linguagem cotidiana. A seguir apresentamos duas canções do genial compositor Cartola, que exemplificam o que foi dito anteriormente:

O MUNDO É UM MOINHO	
(Cartola)	
Ainda é cedo, amor Mal começaste a conhecer a vida Já anuncias a hora de partida Sem saber mesmo o rumo que irás tomar Preste atenção, querida Embora eu saiba que estás resolvida Em cada esquina cai um pouco a tua vida E em pouco tempo não serás mais o que és	Preste atenção, o mundo é um moinho Vai triturar teus sonhos tão mesquinhos Vai reduzir as ilusões a pó... Ouça-me bem, amor Preste atenção, querida De cada amor tu herdarás só o cinismo Quando notares estás à beira do abismo Abismo que cavaste com teus pés

AS ROSAS NÃO FALAM	
(Cartola)	
Bate outra vez Com esperanças o meu coração Pois já vai terminando o verão, enfim... Volto ao jardim Com a certeza que devo chorar Pois bem sei que não queres voltar Para mim.	Queixo-me às rosas, Mas que bobagem as rosas não falam, Simplesmente as rosas exalam O perfume que roubam de ti, ai... Devias vir para ver os meus olhos tristonhos E quem sabe sonhavas meus sonhos, por fim

Algumas conclusões

Após nossa breve pesquisa sobre a música em sala de aula, gostaríamos de apresentar algumas conclusões.

A música pode, e deve, ser adotada como recurso didático, pois

é um elemento agregador, dinâmico e extremamente atraente para os alunos. Estes, em geral, demonstram vivo interesse pela música, pelos ritmos, e, mesmo aparentando uma certa resistência inicial, alguns risinhos ou até piadinhas, quando se acostumam a esse tipo de trabalho ou percebem a sua validade, passam a apresentar uma boa receptividade a esse tipo de atividade.

A música é uma linguagem especial. Ao ouvirmos uma canção, estaremos explorando, portanto, duas linguagens: a verbal e a musical. Este contato com as linguagens verbal e musical também deve ser proporcionado ao aluno, pois este precisa dominar o maior número possível de linguagens, a fim de traduzir e compreender melhor o mundo que o cerca.

O professor de língua portuguesa, ao utilizar as canções em suas aulas, dará ao aluno mostras de sua língua em uso real, efetivo, sem aquela artificialidade dos exercícios forjados pelos livros didáticos. Realizará um trabalho interdisciplinar, pois as canções trazem para a sala de aula muitas outras questões a serem discutidas, além da gramática em si.

Além disso, as canções refletem as diversas mudanças por que a língua passou ou está passando (variedades diacrônicas e sincrônicas). Ao deixar transparecer tal variabilidade lingüística, permite que o aluno reconheça ali a sua variedade (valorizando-a), como também lhe mostra que existem outras, possibilitando-lhe a oportunidade de dominá-las.

Por fim, ao desenvolvermos esta proposta de trabalho metodológico, nosso aluno será um ouvinte mais crítico das canções que escuta, formulando seu próprio juízo de valor acerca das composições musicais.

Parafraseando o velho ditado popular “Quem canta, seus males espanta“, que nós, professores, possamos, cantando, espantar os males (desinteresse, repetência, evasão, baixo aproveitamento) que assombram nossas salas de aula.

Referências bibliográficas

CAVALCANTE, Berenice. STARLING, Heloisa. EISENBERG, José (org.) *Decantando a República: inventário histórico e político da canção popular moderna brasileira*. Vol 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

COSTA, Nelson Barros da. “As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária“. In: DIONISIO, Ângela P. MACHADO, Anna Rachel. BEZERRA, Maria A.(org.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 107-121.

MONTANARI, Valdir. *História da música: da idade da pedra à idade do rock*. São Paulo: Ática, 2001.

Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Online: disponível na internet via <http://www.sinepe-sc.org.br/5a8port.htm>.

PRETI, Dino. *Sociolingüística: os níveis da fala: um estudo sociolingüístico do diálogo na literatura brasileira*. São Paulo: EDUSP, 1994.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (1ª a 4ª série)*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Fundamentos para elaboração do currículo básico das escolas públicas do município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: 1991.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/MULTIRIO. *Cadernos do professor*. Rio de Janeiro: 2004.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/MULTIRIO. *Multieducação: Núcleo curricular básico*. Rio de Janeiro: 1996.

SIMÕES, Darcilia. *A música e o ensino do português: um projeto semiótico-semântico-gramatical*. UERJ, 2004.

MARIA-FUMAÇA – O BRASIL DE KLEITON E KLEDIR

Maria Noêmi Freire da Costa Freitas

A cultura nacional tem legítima expressão na música popular brasileira. E não é só no estilo sertanejo que se pode ver a sua representação. Se correremos Brasil afora, seremos surpreendidos com outros vestígios de brasilidade que surgirão à nossa frente.

Kleiton e Kledir, gaúchos nascidos e criados em Pelotas, tiveram sua expressão artística mais forte na década de 80, mas ainda hoje podemos nos deliciar com as estratégias melódico-lingüísticas de suas composições. O material é rico e útil ao trabalho de Língua Portuguesa, quando se quer ter contato com a expressão popular em textos escritos. O estudo estilístico desse material oferece ao aluno a oportunidade de sensibilizar-se para a percepção da expressão lingüística na letra de música, reconhecer os valores populares que marcam a nossa cultura e compreender o mundo, desenvolvendo o domínio lingüístico e a sua capacidade de expressão.

O projeto do texto e a natureza da análise

Música é um *signo complexo* – articula duas ou mais formas de linguagem. Neste conceito, “Maria Fumaça” é exemplar: é um trabalho artístico no qual letra, ritmo e melodia convivem em plena harmonia. Articulados entre si, um complementa o outro na produção do sentido. Os autores exploram as potencialidades de cada um desses componentes do signo, num projeto único de expressão e comunicação, que correlaciona forma e conteúdo. É um material apropriado para a análise estilística – análise dos fatos lingüísticos decorrentes da expressividade -, por sua qualidade estética, com possibilidades para o estudo da conotação, da seleção vocabular e dos

recursos fonológicos associados ao ritmo e à melodia. A proposta é observar os efeitos produzidos pela utilização desses recursos, isoladamente e no conjunto da obra, ou seja, os resultados dessa utilização na produção do sentido.

MARIA FUMAÇA	
Essa Maria fumaça é devagar quase parada Ô seu fogueira bota fogo na fogueira Que essa chaleira tem que es(ta)r até sexta-feira Na estação de Pedro Osório, sim senhor Se esse trem não chega a tempo vou perder meu casamento Atraca, atraca-lhe carvão nessa lareira Esse fogão é que acelera essa banheira O padre é louco e bota outro em meu lugar Se eu chego tarde não vou casar Eu perco a noiva e o jantar A moça não é nenhuma miss Mas é prendada e me faz feliz Seu pai é um próspero fazendeiro Não é que eu seja interesseiro Mas é sempre bom e aconselhável Unir o útil ao agradável Esse trem não sai do chão Urinaram no carvão Entupiram a lotação E eu nem sou desse vagão Mas que baita confusão Tem crioulo e alemão Empregado com patrão Opa! Me passaram a mão Ora, vá lamber sabão! Se por acaso eu não casar, Alguém vai ter que indenizar	Esse expresso vai a trote, mais parece um pangaré Essa carroça é um jabuti com chaminé Eu tenho pena de quem segue pra Bagé Seu cobrador, cadê meu troco, por favor Dá-lhe apito e manivela, passa sebo nas canelas Seu maquinista eu vou tirar meu pai da força Por que não joga esse museu no ferro velho E compra logo um trem moderno japonês? No dia alegre do meu noivado Pedi a mão todo emocionado A mãe da moça me garantiu É virgem só que morou no Rio O pai falou: é carne de primeira Mas se abre a boca só sai besteira Eu disse: fico com essa guria Só quero mesmo é pra tirar cria Esse trem não era o teu Esvaziaram o pneu Mas cadê esse guri? Ta na fila do xixi Tem chiclete com tatu Foi alguém do cangussu – BARBARIDADE! Me roubaram meu chapéu Chama o homem do quartel Deu enjôo na mulher

	Fez porquinho no meu pé Se por acaso eu não casar Alguém vai ter que indenizar E é o presidente dessa tal RFFSA,RFFSA,RFFSA,RFFSA.
--	--

Análise do texto

A música e o ritmo acompanham o desenvolvimento do tema. Articulados com a letra, fazem a representação do trem e das idéias. Acelerando e desacelerando o texto, vão-se revelando os movimentos e a sonoridade do expresso, produzindo no leitor/ouvinte a sensação de estar viajando junto com o personagem, co-participando dos seus problemas. O tema é um protesto contra as condições da viagem: o trem velho, a vapor, não desenvolve a velocidade, produzindo no locutor, o personagem agente do protesto, angústia e receio de perder a hora do seu casamento. O queixume é interrompido duas vezes: primeiro, por uma explicação, através da qual o personagem justifica a sua pressa: se não chegar a tempo, vai perder seu próprio casamento e o jantar de comemoração, além disso, perde o bom partido - a moça é filha de um fazendeiro próspero e “o padre é louco e bota outro em (seu) lugar“; na segunda interrupção, o moço casamenteiro faz um relato do seu noivado – o texto passa ao modo narrativo. Esses dois momentos destacam-se na canção: a melodia e o ritmo tomam forma interiorana. Durante o relato, o narrador usa o discurso direto e o intérprete (na gravação) reproduz as vozes das personagens – pai e mãe da noiva. No restante do texto, que corresponde ao protesto, há também algumas variações no ritmo da melodia, que é acompanhado pelo ritmo dos versos, ou seja, pelo que podemos chamar de sílabas melódicas, semelhantes às sílabas

poéticas, mas com características específicas que se adaptam à melodia.. Na gravação, no início e no fim da música, ouve-se ao fundo o som real do trem, que acompanha, na última parte, o processo de desaceleração seguido de aceleração do ritmo da melodia.

Vê-se que, quando se tem acesso, a análise da letra pode ser enriquecida pela análise do ritmo, da melodia e de outros efeitos associados a ela A função apelativa no texto

O texto se organiza em oito estrofes de protesto e argumentação: duas de estribilho, claramente apelativas, que participam da argumentação com a função de convencimento - iniciam com a conjunção condicional *Se*, em tom de ameaça. O ritmo desacelerado do estribilho realça a ameaça, chamando a atenção do interlocutor: *Se por a caso eu não ca.....sar... .* Duas estrofes (a 2^a. e a 6^a.) destacam-se pela música – ritmo e melodia – e pelo conteúdo explicativo: na 2^a, o discurso é organizado no modo argumentativo, explica os motivos da pressa; a 6^a. estrofe organiza-se no modo narrativo, conta a história do noivado em discurso direto, mas serve também à explicação e à argumentação. A 1^a. e a 5^a. apresentam o protesto propriamente dito - no ritmo mais acelerado do trem. A 3^a. e a 7^a. fazem a descrição da cena. Nessas estrofes, a predominância do presente do indicativo produz no leitor/ouvinte a sensação de estar vivenciando a situação.

Apesar dos variados modos de organização do texto, todos confluem para uma função maior: a função apelativa.

A seleção vocabular

Na primeira estrofe, reúnem-se várias palavras, associadas entre si pela idéia de aquecimento da água para produzir o vapor, combustível do trem: *maria fumaça, foguista, fogo, fogueira, chaleira, carvão, lareira e fogão*. Entre estes

vocábulos, cinco denominam o trem – *maria fumaça*, *fogueira*, *chaleira*, *lareira* e *fogão*. Mais adiante, em outra estrofe, o trem é designado ainda por *expresso*, *carroça* e *museu*, e é comparado a um *pangaré* e a um *jabutí com chaminé*. Observa-se o sentido conotativo-pejorativo nessas escolhas, inclusive em *maria fumaça*, sem hífen, que passa de vocábulo designador a expressão qualificadora (como “maria gasolina“, na fala popular). Essas palavras e esses sentidos contribuem para o teor humorístico do texto.

Também a expressão *devagar quase parando* que, modificada pela substituição do gerúndio pelo particípio – *devagar quase parada* – toma claramente a forma adjetiva, e atribui um valor qualitativo negativo à máquina.

Para contribuir na expressão da lentidão do trem em conflito com a pressa do passageiro, foram selecionados os seguintes vocábulos e expressões: *devagar quase parada*, *vai a trote*, *pangaré* - este substantivo, de acordo com o Dicionário Aurélio, é um brasileirismo e significa *cavalo manhoso*, *estragado*; como adjetivo, é termo do Sul e de Goiás -, *carroça* – brasileirismo, também, significa *veículo velho*, *calhambeque* -, *manivela*, e as frases populares apelativas *passa sebo nas canelas*, *eu vou tirar meu pai da força* e *joga esse museu no ferro velho e compra logo um trem moderno japonês*.

Alguns vocábulos foram escolhidos para participar do texto por seus valores fonológicos, para servirem como recurso sonoro na representação das idéias, e serão, por essa característica, analisados mais adiante.

Gírias e regionalismos

Reunimos essas duas rubricas - *gírias* e *regionalismos* - em um mesmo item por caracterizarem, tanto uma quanto a outra, peculiaridades de alguns grupos de falantes, e às vezes confundirem-se em *gírias regionalistas*.

Diz Mattoso Câmara Jr. que “a *gíria* assinala o estilo na linguagem popular, é o aspecto poético da linguagem falada“ (cf. Martins, 1989: 88). Esse recurso, nas palavras de Nilce Sant’anna Martins, “dá cunho de espontaneidade à fala das personagens (...) mas não deixa também de imprimir, às vezes, um tom de vulgaridade um pouco excessivo“ (op.cit.).

Nem sempre dicionarizadas e de forte valor afetivo, muitas vezes as *gírias* só ganham sentido nos contextos em que são inseridas. Algumas ficam restritas a determinados grupos sociais ou profissionais, outras se generalizam até adquirirem *status* e serem reconhecidas como palavras mesmo da língua. São exemplos de *gíria* no texto: *porquinho*, *cadê*, *baita* e *guria* – as duas últimas são *gírias* do Sul. A interjeição *Barbaridade!* também é típica da fala gaúcha. Os regionalismos podem passar despercebidos, quando o ouvinte acostuma-se a ouvi-los. Se, porém, em sua região, o termo não lhe é habitual, “soa como pitoresco ou exótico”. (Martins, 1989: 89)

Análise fonológica

Os autores aproveitam-se do potencial fonoestilístico na produção artística, na composição do trinômio expressivo: letra-ritmo-melodia, que se presta, que se prestam à representação do trem e das idéias.

Do valor sonoro das palavras, faz uso dos seguintes recursos:

a) as “onomatopéias acidentais“ de Herculano de Carvalho (1973), que talvez não sejam tão acidentais assim, e que sugerem o som chiado do trem, acentuando a relação entre significante e significado, na repetição de :

- *f* : *fumaça*, *foguista*, *fogo*, *fogueira*;
- *g* : *foguista*, *fogo*, *fogueira*
- *sons do s* e do *x* : *Essa*, *fumaça*, *quase*, *foguista*, *essa*, *estar*, *sexta-feira*, *estação*, *Osório*, *sim*, *senhor*, *esse*, *chega*, *casamento*, *nessa*, *esse*, *acelera*, *essa*.

b) a repetição, em *Atraca, atraca-lhe carvão...*, que sugere um problema nas engrenagens do trem, por meio da rima aliterante, que tem função imitativa. Rodrigo de Sá Nogueira a teria chamado “onomatopéia fonético-ideológica” (Martins, 1989: 88), que consiste na imitação de um som, não por sílaba ou por palavras isoladas, mas por frases, e que, neste caso, é também produzido pela seleção de palavras.

c) O ritmo dos versos, também um recurso onomatopaico, produzido pelo número de ‘sílabas melódicas’, assim dispostas: na proporção de 1 verso de 15 sílabas para 3 versos de 12 sílabas, na 1^a. e na 5^a. estrofes; versos de 7 sílabas melódicas na 3^a. estrofe; 8 dessas sílabas em cada verso do estribilho (4^a. e 8^a. estrofes) e, na 7^a. estrofe, versos de 7 sílabas, com exceção do 3^o., que conta com 14, porque inclui pergunta e resposta, como processo de aceleração: *Mas cadê esse guri? Ta na fila do xixi*. O segundo estribilho é mais extenso do que o primeiro, com 4 versos – o anterior tem 2 versos –, mas ambos contam com o mesmo número de sílabas, por verso.

d) A anominação, que consiste no emprego de palavras derivadas do mesmo radical, em “Ô seu fogueira bota fogo na fogueira (1^a. estrofe), e que enfatiza a significação do lexema.

e) A rima, que também acompanha o desenvolvimento do tema: na representação do ritmo acelerado do trem é rara (pois desaceleraria a leitura), mas aparece em “*fogueira, sexta-feira, lareira* e em *pangaré, chaminé, Bagé*” dando realce ao sentido pejorativo dessas palavras. Essa quase ausência de rima acelera o ritmo do texto (e também do trem). Já na 2^a. e na 6^a. estrofes, ocorrendo a cada 2 versos, a rima dá um tom de trova e galanteio à argumentação e à narração. Na 3^a. estrofe, vê-se um tipo raro de rima, quase viciosa: a repetição insistente do ditongo nasal *ão*, no final de todas as estrofes. Este recurso, fortemente sonoro e expressivo, sugere o embalo descontínuo do trem.

Todos os recursos fonológicos reunidos contribuem para a

unidade (textualidade), e garantem a relação entre forma e conteúdo, que está no projeto estético do texto.

A expressão cultural e ideológica

Desse texto, podem-se inferir, pelo menos, os seguintes valores culturais-ideológicos:

- o casamento como fator de ascensão social, em: *Seu pai é um próspero fazendeiro / não é que eu seja interesseiro;*
- a expectativa da sociedade em relação à mulher: a mulher-objeto, em: *não é nenhuma miss / mas é prendada e me faz feliz.*
- a discriminação social, em: *Eu nem sou desse vagão / Mas que baita confusão / Tem crioulo e alemão / Empregado com patrão e em Foi alguém do cangussu.*

Cangussu: ‘município em cuja região central, entre as nascentes dos arroios Peronduba, Amêndoa, Pantanoso e Moinho, fica a cidade do mesmo nome. (A letra minúscula desvaloriza ideologicamente o lugar.)

- o desprezo pelo erudito e a valorização do moderno e do importado, em: *Por que não joga esse museu no ferro-velho e compra logo um trem moderno japonês?;*
- a virgindade como fator relevante para o casamento, em: *A mãe da moça me garantiu;*
- o preconceito contra a mulher carioca, em: *É virgem só que morou no Rio.*

Conclusão

Entre as astúcias lingüísticas observadas no texto, temos ainda o registro coloquial, com palavras, expressões, frases feitas,

articuladores e interjeições próprios da fala.

A comunhão entre a temática e os recursos lingüísticos e seus valores expressivos dá à obra certa qualidade poética, o que indica a riqueza lingüística do material.

A análise estilística desse tipo de texto desenvolve no aluno a percepção do potencial expressivo da língua e das formas de representação dos valores culturais.

Nesse conjunto, temos um recurso de alto valor didático-pedagógico para as aulas de Língua Portuguesa.

Referências bibliográficas

CÂMARA JR., J. Mattoso. *Dicionário de filologia e gramática*. 2ª. ed. ref. RJ/SP: J. Ozon Ed., 1964.

CARVALHO, J. G. Herculano. *Teoria da linguagem*. Coimbra: Atlântida Ed., 1973.

FIORIN, J. Luiz e SAVIOLI, F. Platão. *Para entender o texto – Leitura e redação*. SP: Ed. Ática, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário AURÉLIO da língua portuguesa*. 1ª. ed. RJ; Nova Fronteira, s.d.

MARTINS, Nilce Sant'anna. *Introdução à Estilística*. SP: EDUSP, 1989.

SIMÕES, Darcilia. "Subsídios para análise dos conteúdos textuais". UERJ: Matruga, 2004.

_____. "A música e o ensino do português: um projeto semiótico-semântico-gramatical". Comunicação apresentada no Simpósio *Pesquisa e Ensino em Letras: Temas e variações*, 52º Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo – Unicamp – jul/2004.

ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: A MÚSICA COMO ELEMENTO DE INTERAÇÃO E DE APREDIZAGEM

Ione Moura Moreira

*Ouvir música com significado:
um desafio possível
(Luíz Fernando Lazzarin)*

Considerações iniciais

Ao dar aula de Língua Portuguesa, o professor tem consciência de que está ensinando uma língua que é instrumento de comunicação de seus alunos e que eles a conhecem desde a primeira infância. A língua materna vai permanecer com uma pessoa durante toda a vida. Pode até ocorrer de ela vir a adotar uma segunda língua, mas esta não apaga a estrutura lingüística adquirida anteriormente.

Durante o período da *educação básica (Lei 9394/96)*, o aluno convive com uma multiplicidade de linguagens que interferem no seu cotidiano lingüístico; muitas vezes entrecruzam-se no caminho desses jovens. Alguns deles manifestam sua criatividade e suas diferenças, seja na forma de comunicar-se, de vestir-se ou de comportar-se. A escola é o local para onde convergem diversas culturas; segundo Kenski (Apud Alves-Mazzotti et al, 2000:123) *a escola é polifônica* e acrescenta que os sons se espalham pelos ambientes e dão sentido ao espaço educativo. Vozes e músicas se mesclam nos corredores escolares. Ecos provocam lembranças de imagens, cores e cheiros e linguagens diferenciadas permanecem impregnadas em todo o perímetro escolar. Múltiplas e variadas são as linguagens da escola.

Nesse período em que o jovem convive com diferentes

linguagens, o professor precisa estar consciente da situação e preparado para ministrar o ensino da língua nacional, não só na sua modalidade escrita (e demais variedades orais e escritas), mas também apto para orientar o aluno a tornar-se um usuário eficiente da língua que lhe serve de instrumento de comunicação.

De posse de métodos técnicas que tornem as aulas mais significativas, o aprendizado da língua será mais eficaz e isso permitirá o fortalecimento de toda ação pedagógica das demais áreas do saber; segundo Simões (2004a:02) a *língua materna (ou nacional)* é a *mola-mestra* no processo de ensino-aprendizagem em geral, já que é o *código-base* para as interações interpessoais, independentemente da área de ensino; o não domínio ou domínio deficitário da língua portuguesa resulta em graves seqüelas no âmbito da instrução escolar.

A música como recurso para o ensino de língua

Ao referir-se ao ensino de língua, é necessário que o professor esteja atento para a definição do ele deve utilizar como recursos para atingir seus objetivos em tal ensino. Outrossim, é de fundamental importância que ele tenha claro a concepção de *linguagem, gramática e texto*, para que saiba fazer a inter-relação entre esses elementos lingüísticos que constituem a ação do ensino-aprendizagem.

É notório que a escola vem sofrendo um grande desgaste devido a políticas educacionais demagógicas que interferem no trabalho pedagógico do professor em sala de aula. O resultado são aulas de língua baseadas no ensino metalingüístico e pouco eficiente.

Esse contexto nos desafia a investigar formas de superação da ineficácia do ensino de língua, e a música é um dos recursos de grande aceitabilidade; não só pelos alunos, mas pelas pessoas em geral, é raro encontrar alguma delas que não aprecie a

música.

A música contém sonoridade e significação lingüística tal que exprimem sensações e mensagens que encantam e informam ao mesmo tempo. A música encontra-se presente nos momentos mais importantes da vida de cada um - batizados, solenidades, comemorações, aniversários, salas de espera, lojas comerciais, clubes ou em ambientes de trabalho.

A influência da música estrangeira na década de 60 não foi suficiente para ofuscar a produção da música popular brasileira. Temos grandes compositores da MPB que continuam sua produção musical e entre os que se destacam estão Milton Nascimento e Fernando Brant, compositores da música *Bola de meia bola de gude* que escolhemos para servir de base para o nosso ensaio.

Apresentação da música *Bola de Meia Bola de Gude* de Milton Nascimento e Fernando Brant

BOLA DE MEIA BOLA DE GUDE

(Milton Nascimento e Fernando Brant)

Há um menino, há um moleque Morando sempre no meu coração Toda vez que o adulto balança Ele vem pra me dar a mão Há um passado no meu presente Um sol bem quente lá no meu quintal Toda vez que a bruxa me assombra O menino me dá a mão E me fala de coisas bonitas Que eu acredito que não deixarão de existir Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, Alegria e amor	Pois não posso, não devo, não quero Viver como toda essa gente insiste em viver E não posso aceitar sossegado Qualquer sacanagem ser coisa normal Bola de meia, bola de gude O solidário não quer solidão Toda vez que a tristeza me alcança O menino me dá a mão Há um menino, há um moleque Morando sempre no meu coração Toda vez que o adulto fraqueja Ele vem pra me dar a mão.
--	--

In www.mpbnet.com.br/musicos/milton.nascimento/letras/bola_de_meia_bola_de_gude.htm

Uma breve abordagem semântico-lexical

O título *bola de meia bola de gude* traz-nos à memória cenas de infância mesmo que não se trate de experiências vivenciadas, mas pelo menos presenciadas. O referido título se reporta a entretenimentos infantis praticados por meninos ao brincar e jogar bola. Essa prática comum pode ser flagrada tanto na zona urbana como nas zonas rurais, nos quintais das casas, nos terrenos baldios, nas ruas, à beira de estradas e, principalmente nos pátios das escolas nos horários de recreio.

Com um olhar mais específico para a expressão que compõe o título, nota-se que se refere a duas modalidades de jogos que têm em comum a *bola*, objeto que fascina sobremaneira o mundo infantil e o mundo adulto. A partir desse signo lingüístico *bola* começaremos a análise da composição musical cujo objetivo é o de auxiliar o professor na sua prática de ensino da língua materna, tanto no domínio da modalidade escrita como no domínio da capacidade de fazer inferências sobre o que lê.

Consultando dois dicionários gerais, vamos ver o que eles dizem sobre o lexema *bola*:

Bola [do lat. *Bulla*, pelo provenç. Ant. *bola*]. S.f. 1. Qualquer corpo esférico. 2. *p.ext.* Qualquer coisa q que se dá, ou que toma feitio ou forma de bola. 3. Artfeto esférico de borracha ou de outro material, freqüentemente envolto em couro, feltro, etc., que, em geral, salta por efeito da elasticidade, e é usado em diversos esportes. (FERREIRA, A.B. de Holanda. *Novo Dicionário Sec. XXI: o dicionário da Língua Portuguesa*. Rio: Nova Fronteira, 1999, p. 314)

Bola /ól/ s.f. (1305 cf. IVPM) 1. Objeto natural ou fabricado, maciço ou oco, redondo em toda a volta; esfera [*bola de bilhar*] 2. *p. Ana.* Qualquer objeto de formato

Português se aprende cantando

mais ou menos arredondado [*nosso planeta é uma bola*] (...) 8. DESP LUD objeto esférico ou ovóide, de espécie e matéria várias, maciço ou cheio de ar comprimido, us. em certos jogos ou esportes para ser chutado, batido ou lançado. (HOUAISS, Antônio e VILLAR, M de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 479).

Partindo da pesquisa acima, investigaremos, a princípio, por meio de um suporte léxico-semântico, a produtividade de uso do signo lingüístico *bola* em construções lingüísticas do cotidiano do povo brasileiro. Para fundamentar o presente estudo não se pode deixar de evidenciar que A.G. Cunha (Apud Simões, 2002b) a *lexicologia* é o setor da Lingüística que trata do estudo dos vocábulos, examinando, com a possível minúcia, todos os aspectos a ele pertinentes, tais como a evolução histórica, a sua etimologia, a sua maior ou menor difusão em determinados estágios de sua evolução e a freqüência de uso deste ou daquele termo.

Na comunicação verbal entre os falantes de uma dada língua é comum haver mudanças de significado dos itens lexicais, o que é considerado uma inovação semântica. Segundo Marques (2001:37) (...) *as inovações lingüísticas e alterações de significado são vistas como resultantes de um esforço permanente de ajuste expressão/pensamento/sentimento, a partir de associações entre forma e sentido de palavras.*

Essas considerações evidenciam que um item lexical pode assumir significações várias, dependendo dos fatores contextuais. Para endossar esta afirmação, apresentaremos levantamento com base no Dicionário Aurélio (1999:314) que nos mostrará alguns diferentes empregos do lexema *bola*:

CONTEXTO/ITEM LEXICAL	SIGNIFICADO
Bater <i>bola</i> (bras.)	Praticar bate-bola.
Bater uma <i>bola</i> (bras. fut)	Jogar futebol.
Boa <i>bola</i> (bras.)	Piada feliz, espirituosa.
Bom da <i>bola</i> (bras.)	Que tem juízo, tino, discernimento
Comer a <i>bola</i> (bras. fut)	Jogar futebol muito bem, primorosamente.
Como <i>bola</i> sem manicla (bras. RS)	Sem rumo, a esmo, às tontas.
Dar <i>bola</i> a (bras. gir)	Dar confiança a, dar entrada a , para namoro.
Dar uma <i>bola</i> (bras. SP. gir.)	Fumar maconha.
Entrar com <i>bola</i> e tudo (bras. fut)	Driblar os defensores adversários, inclusive goleiro, entrando com a bola no gol.
Estar com a <i>bola</i> cheia	Ter muito prestígio ou cartaz.
Estar pela <i>bola</i> sete (bras. pop)	Estar pendente de alguma coisa.
Levar <i>bola</i> (bras. gir)	Deixar-se peitar, ser subordinado.
Pisar na <i>bola</i> (bras.)	Cometer engano, dar um fora.
Ruim da <i>bola</i> (bras. fam)	Amalucado, adoidado.
(Ser) a <i>bola</i> da vez	Estar prestes a ser objeto de análise, crítica ou exclusão.
Ter a <i>bola</i> de cristal	Ser adivinho, poder de prever o futuro.
Trocar as <i>bolas</i>	Dizer ou fazer alguma coisa em lugar de outra.

No quadro acima se observam as diversas realizações do lexema *bola* que sugerem diferentes significados. Esse fenômeno pode ser esclarecido para o aluno que precisa conhecer a capacidade de uso e mudanças semânticas do léxico. Assim, cabe ao professor abordar o caráter polissêmico das palavras.

Nesse quadro verifica-se que o vocábulo *bola* é empregado tanto em construções lingüísticas pertencentes ao campo semântico de *esportes* como também ao campo semântico de *fatos, acontecimentos do cotidiano* e com significado próprio a cada situação de uso.

Voltando à expressão *bola de meia bola de gude*, verifica-se que os *sintagmas-título* que a compõem trazem à memória do adulto as lembranças infantis, e estas por sua vez ativam elementos que as conectam ao mundo da maioridade.

Abordagens semântico-semiótica e semântico-gramatical

Após a análise léxico-semântica do título, partiremos para um estudo semântico-semiótico e semântico-gramatical que vai contribuir para o entendimento da composição musical eleita como um todo. Para tanto, esclareceremos que as referências feitas à autoria da composição durante todo o trabalho será na terceira pessoa do singular, por considerarmos que os dois compositores tornam-se um na co-autoria do texto.

Antes, é preciso destacar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ao redefinir os objetivos para o ensino da língua materna, enfatizam as mudanças no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Segundo tais documentos, o aluno deve ser orientado para desenvolver habilidades como a de *analisar recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos (...)* (PCN,1999:145). A partir desses domínios, é possível um ensino de língua voltado para a eficiência comunicativa.

Os recursos expressivos da música configuram-na como um gênero textual que o professor pode utilizar para desenvolver o seu trabalho pedagógico: o seu caráter híbrido conjuga as linguagens verbal e não-verbal (musical = ritmo e melodia) que agradam o aprendiz.

A composição de Milton Nascimento tem seu título, como já dissemos, composto por dois sintagmas nominais que são *ícones* de um texto cujo tema faz referências ao período infantil-juvenil. Ao longo da leitura da música, poderemos observar que tal expressão serve como elemento que, lembrando a infância, traz à memória do adulto atitudes e valores quase inexistentes no mundo da maioridade. Para tanto, aproveitaremos essa possibilidade de estudo e tentaremos abordar neste ensaio as seguintes apresentações: na primeira, uma análise semiótico-semântica de sugestões que possam orientar o professor a trabalhar com a produção textual e, na segunda, faremos uma abordagem sobre aspectos semântico-gramaticais contidos na composição musical.

Tomada isoladamente, a expressão *bola de meia bola de gude* traz-nos a isotopia do lúdico, do jogo de futebol com bolas caseiras ou do jogo com bolas vítreas, o da bola de gude – brincadeiras infantis predominantes entre os meninos - mas que agradam também as meninas. De certa forma, todo adulto possui lembranças desse período, experiências vividas ou presenciadas por irmãos, primos, amigos, vizinhos, ou mesmo de colegas de classe.

A leitura dessa expressão *bola de meia bola de gude* faz ativar imagens mentais construídas a partir de elementos como *menino, moleque, quintal* - presentes no texto - e outros como *lazer, divertimento, jogo, disputa, vencedor, prêmio, união, brigas, apelidos, solidariedade, passeio etc* - não presentes no texto.

É importante acrescentar que tais imagens permitem que o texto seja tomado como um objeto visual não só para o autor, como também para o leitor que com ele se identifique e, a partir daí, traga à mente desse leitor imagens que lhes são familiares. É a extensão da *iconicidade* - fundada na *plasticidade* - para o plano dos sons. Segundo Simões (Apud Simões & Dutra, 2004: 39) *plasticidade* é a propriedade da matéria de adquirir formas sensíveis por efeito de uma força exterior, a partir do que a imagem pode ser gravada na mente do observador mesmo em ausência.

A partir daí, verifica-se que o tema é próprio para o professor de língua aproveitar idéias, fatos, sugestões decorrentes das associações e, depois de uma discussão, desenvolver em classe um trabalho de produção textual. O recurso da *narração* é o que nos parece adequado, porque permite ao aluno narrar histórias reais ou imaginárias, relacionando personagens e ações, considerando-se as circunstâncias de tempo e espaço. Ao abordar a *narração*, o professor estará proporcionando o desenvolvimento da criatividade dos alunos (nos ensinamentos fundamental e médio) e ensinando-lhes a utilizar o idioma

como instrumento de comunicação.

A produção textual não precisa ser realizadas apenas por uma modalidade de *redação narrativa*, expressão comum nos segmentos de ensino básico, mas com o aproveitamento de outras modalidades. É preciso que os alunos conheçam as características de cada uma, para escolher e utilizar aquela que lhes for conveniente. No quadro abaixo, apresentamos algumas delas:

MODALIDADES DE NARRATIVAS	ATIVIDADES
Contos	- Produção de pequenos contos com temas sugeridos pelos alunos.
Fábulas	- Produção de pequenas fábulas com a utilização de provérbios populares.
Diários	- Relatos pessoais de situações vividas ou presenciadas em casa, na escola, no clube, na rua, no convívio com as pessoas (texto bem aceito pelas adolescentes).
Cartas	- Produção de cartas sociais ou familiares (atualmente substituídas por <i>e-mail</i> , mas a escola tem a obrigação de orientar sobre como se escreve uma carta).
Histórias em quadrinhos	- Produção que trabalha com a linguagem verbal e a linguagem não-verbal
Relatórios	- Produção de texto contando experiências escolares, de passeios, excursões, etc.
Pequenos textos teatrais	- Produção de textos com atos curtos para serem encenados em sala (permitem o desenvolvimento da entonação da fala).

Continuando nessa perspectiva, os alunos precisam saber que eles não escrevem só para si, mas também para os outros, para que suas idéias sejam divulgadas, comentadas, enriquecidas; enfim, eles devem ser sensibilizados de que o ato de escrever é um processo contínuo e social. O professor pode, ainda, orientá-los sobre outros tópicos ligados ao estudo da produção textual e, em específico, à narração, como:

TÓPICOS DE ESTUDOS	ITENS A SEREM ORIENTADOS
Elementos da narrativa	- Personagens (antagonistas e protagonistas) - Enredo (linear e não-linear) - Ambiente (físico e social) - Tempo (cronológico e psicológico) - Foco narrativo (narrador personagem e narrador onisciente)
Linguagem na narrativa: tipos de discurso	- Discurso direto - Discurso indireto - Discurso indireto-livre
Níveis de linguagem na narrativa	- Culta (formal) - Coloquial (informal)

Ao serem contextualizados na composição musical, o significado dos sintagmas nominais do título se amplia e o leitor é conduzido à mensagem básica do texto.

Nos dois primeiros versos *há um menino, há um moleque/morando no meu coração*, o compositor utiliza o advérbio de tempo circunstancializa o verbo *morar*, para referir-se ao estado *menino-moleque* que está presente no mundo da maioria, como se dissesse que o adulto pode sentir-se em estado *pueril*. Entretanto, como veremos mais adiante, esse estado não significa tornar-se *ingênuo*.

A gradação utilizada com o emprego dos lexemas *menino* e *moleque* (v.1) demonstra o tom de ação que vai perpassar todo o texto; trata-se de dois substantivos com significações diferentes no uso cotidiano: *menino* é um termo mais familiar e afetuoso, e *moleque* é um termo aplicado a menino criado à solta, garoto travesso, que vive na rua, brincalhão.

Como se nota que o valor semântico desses lexemas se ampliam e sugerimos o neologismo *menino-moleque* para referir-se ao mundo infantil, porque essa composição lexical é ícone de um mesmo estado de espírito. No texto, há pistas características desse estado de ser afetuoso e travesso ao mesmo tempo, como nos empregos: *vem ... dar a mão, fala coisas bonitas e o solidário não quer solidão*.

Para que se tenha uma visão da seleção lexical que representa os dois mundos descritos, faremos um levantamento das principais palavras e expressões que os compõem em campos semânticos específicos:

MUNDO INFANTIL		MUNDO ADULTO
Menino, moleque	<i>Menino-moleque</i>	Adulto, balançar, fraquejar
Dar a mão		Coração
Passado		Presente
Sol quente, quintal		Bruxa, assombrar
Falar		Acreditar
Coisas bonitas		Não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito, caráter, vontade, alegria, amor		Sacanamagem, coisa normal
Bola de meia, bola de gude		Tristeza
Solidário		Solidão

O emprego dos nomes substantivos:

Observa-se que na seleção lexical presente predomina o emprego de verbos e nomes substantivos. Se pensarmos no léxico como potencial icônico ligado ao eixo-temático *mundo infantil X mundo adulto*, nota-se que os *substantivos abstratos* ativam elementos genéricos, abstraídos das ações, das atitudes e dos valores humanos. Vejamos:

MUNDO INFANTIL	MUNDO ADULTO
(o) passado, amizade, alegria, respeito, caráter, vontade, solidário	(o) presente, sacanamagem, solidão, tristeza

Os *substantivos abstratos* *amizade, alegria, respeito, caráter, vontade* e *solidário* são muito significativos para o contexto analisado, porque falam de valores e atitudes que fazem parte do mundo social. Logo, o professor pode, com o apoio de dicionários escolares, solicitar aos alunos um estudo dos referidos substantivos e, após a pesquisa, provocar uma discussão sobre a atividade realizada. Dessa forma, poderá dar um tratamento didático e contextualizado a um dos temas transversais que, implicitamente, a música, sugere: a questão

da ética.

Trazer a ética para o espaço escolar significa enfrentar o desafio de instalar, no processo de ensino e aprendizagem que se realiza e cada um das áreas de conhecimento, uma constante atitude crítica, de reconhecimento dos limites e possibilidades dos sujeitos e das circunstâncias, de problematização das ações e relações e dos valores e regras que os norteiam. (PCN-Temas Transversais, 1998:61).

Além desses *substantivos abstratos* que representam cada mundo, o compositor utiliza sintagmas em que os substantivos presentes têm valor de substantivos abstratos, pois só existem na memória do adulto ou estão no sentido figurado neste contexto, é o caso de:

- Morando ... <i>no meu coração</i>	- presente na memória do adulto
- Ele vem ... <i>dar a mão</i>	- auxiliar, confortar
- Um <i>sol</i> bem quente	- aconchego, animação, prazer
- No <i>meu quintal</i>	- espaço do prazer, da distração
- <i>Coisa normal</i>	- algo comum, corriqueiro

Aos adultos, a representatividade do mundo infantil com as características descritas acima só lhes ocorre verdadeiramente no estágio da maioridade, porque quando infantes assim o são, mas sem consciência de tal estado. O valor semântico dessas expressões pode renovar-se diante da experiência de vida de cada leitor. O professor pode explorar a criatividade dos alunos, conduzindo-os ao mundo da reflexão e das inferências sobre o emprego das palavras num dado contexto.

O emprego dos verbos e aspectos verbais:

Para melhor entendimento das etapas em que acontecem as interferências *mundo infantil X mundo adulto*, faremos uma nova organização do texto, levando em conta o marco temporal dos acontecimentos. Observa-se que predomina o presente do

indicativo, mas há uma ordem de expressão das ações, umas anteriores, outras posteriores ao momento da fala e, ainda, as que têm duração muito longa.

A nova estrutura terá quatro partes ordenadas pela sucessão dos fatos:

Primeira Parte: o emprego do verbo *haver* com valor semântico de *existir* denota aspecto durativo, processo que continua depois de se iniciar. O verbo refere-se a elementos do mundo infantil permanentes na memória do adulto.

Há um menino, há um moleque
Há um passado no meu presente
(Há) um sol bem quente lá no me quintal

Segunda Parte: é composta por verbos de ações pontuais referentes ao mundo adulto. A expressão *toda a vez* contribui para realçar as interferências do mundo infantil na vida do adulto.

Toda a vez que o adulto balança
Toda a vez que a bruxa me assombra
Toda a vez que a tristeza me alcança
Toda a vez que o adulto fraqueja

Terceira Parte: contém formas verbais que se referem às ações atribuídas ao estado de ser *menino-moleque* que *vem e dá a mão* (...). No uso dessas atribuições, ele interfere na vida adulta quando *fala de coisas bonitas*. O verbo *falar*, por ter aspecto permansivo, permite que seus resultados continuem atuando sobre o sujeito adulto. Pode-se discutir sobre essa voz que fala de valores importantes ao homem.

O menino me dá a mão
Ele vem pra me dar a mão
Ele fala de coisas bonitas
Amizade, palavra, respeito, caráter, vontade,
Alegria e amor

Quarta Parte: esta última exprime ação cursiva, durativa por meio do emprego do verbo *acreditar* seguido da locução (*não*)

Darcilia Simões, Luiz Karol e Any Cristina Salomão (orgs.)

deixarão de existir.

Que eu acredito que não deixarão de existir

Com o emprego de formas verbais dos verbos destacados, o compositor assevera sua crença de que *as coisas bonitas* superarão o que ele chama de *aceitar (...) qualquer sacanagem* como *coisa normal*. No contexto analisado, o lexema *sacanagem* funciona como um possível hiperônimo de *transgressões de regras sociais, corrupção, desrespeito, maldade, ingratidão, deslealdade, entre outras atitudes*.

Pois não posso, não devo, não quero
Viver como toda essa gente insiste em viver
E não posso aceitar sossegado
Qualquer sacanagem ser coisa normal

Para finalizar, o compositor utiliza auxiliares modais nas locuções verbais que vêm circunstancializadas pelo advérbio *não*, com o intuito de confirmar essa crença: *não posso viver*, *não posso aceitar* (possibilidade, capacidade), *não devo viver* (necessidade, obrigação, dever) e *não quero viver* (vontade, desejo) como as pessoas que aceitam *qualquer sacanagem* como *coisa normal*.

O emprego de pronomes

Na composição musical predomina o emprego de pronomes oblíquos e possessivos de primeira pessoa do singular – *me* e *meu*. Essa ocorrência se dá em função de o compositor referir-se a si mesmo como o representante do mundo adulto ou porque estabelece a idéia de posse ao citar o espírito *menino-moleque* que habita em cada adulto, por conseguinte, nele mesmo. Vejamos os exemplos:

Morando sempre no meu coração
Ele vem me dar a mão
No meu presente

Português se aprende cantando

Um sol bem quente lá no meu quintal
O menino me dá a mão
Toda vez que a tristeza me alcança

Além desses pronomes há outros empregos que podem ser explorados pelo professor:

- Os pronomes pessoais retos – *eu* e *ele*, fazendo referência anafórica a *compositor* e *menino* respectivamente;
- Os pronomes indefinidos *toda* e *qualquer*;
- O pronome demonstrativo *essa* com uma significação pejorativa, de menosprezo e não de posse - no verso (...) *como toda essa gente insiste em viver*;
- E, por fim, o pronome relativo *que* iniciando sintagmas oracionais com valor de adjetivos – *que eu acredito* e *que não deixarão de existir*.

Considerações finais:

Após breve análise sobre o ensino da língua nacional e reflexões sobre a utilização da música como recurso que auxilia o professor na sua ação pedagógica cotidiana, faremos algumas apreciações que consideramos necessárias para conclusão deste trabalho.

Quando se fala em ensino de língua, ocorre a preocupação imediata com o ensino da gramática normativa, a atenção do professor volta-se para um ensino pautado no estudo de regras exemplificadas com pequenas frases descontextualizadas (metodologia vigente na maioria das escolas de educação básica). Essa preocupação procede, pois o conhecimento da gramática é importante para o falante, já que ela estrutura a linguagem verbal, constituindo-se num código aceito socialmente por uma dada comunidade.

Entretanto, a metodologia descrita é que provoca o desestímulo do aluno para aprender a língua, porque o conhecimento acontece de forma fragmentada e pouco interessante. Nesse

caso, o professor não está ensinando a língua, apenas praticando um ensino específico da disciplina gramatical.

Para minimizar este problema, o texto precisa estar presente nas aulas de língua materna, não pode existir a dicotomia *aspectos gramaticais* e *aspectos textuais*, pois a comunicação humana, em sua maioria, ocorre por meio de textos falados ou escritos. E, para que o falante produza textos apropriados ao contexto em que esteja sendo empregado (formal ou informal), é preciso que este falante conheça as condições de produção de tais textos. O professor deve estar consciente de que o conhecimento sobre a língua envolve não só estudos gramaticais normativos, mas também lingüístico-semióticos.

A escola é a instituição que tem por obrigação ministrar o ensino da norma padrão – considerada correta em função de uma norma fixada por teóricos e aceita socialmente. Este é um ponto de destaque que precisa ser bem definido. Mas o aluno convive com uma série de variações lingüísticas da língua adotada – no caso – língua portuguesa. Isso tem que ser esclarecido ao aluno que deve conhecer as variantes lingüísticas com as quais se depara diariamente, assim como os motivos que provocam seu surgimento.

Outrossim, o advento da Lei 9394/96 e, conseqüentemente, o aparecimento dos PCN, reforça a necessidade de o professor conhecer inovações ligadas à área de comunicação e expressão; logo, para atender às exigências técnico-científicas e culturais, como também, à variabilidade de uso da linguagem verbal e da não-verbal, faz-se necessário que conhecimentos semióticos estejam presentes na ação pedagógica do professor de língua.

Ao utilizar-se de textos para ensinar a língua, o professor estará ensinando o aluno a dialogar com a própria língua e, por meio da *semiose* (processo de significação) desse texto, o professor poderá explorar *a inter-relação entre os signos lingüísticos e os significados advindos desse fenômeno; as diferentes manifestações da linguagem; os aspectos gramaticais*

empregados na produção do texto em estudo; os recursos expressivos e discursivos necessários à produção desse texto ou quaisquer outros aspectos pertinentes ao estudo da língua no momento em que se faça uso do texto como um recurso incentivador do tema da aula.

Como se vê o texto pode contribuir sobremaneira para o ensino da língua, dando oportunidade à realização de estudos gramaticais, contudo significativos. Esse tratamento contextualizado envolve uma análise lingüístico-semiótico-gramatical que é possível de ser realizada em sala de aula. Para isso, o professor pode utilizar a música; ela é bem aceita pelos alunos, além de permitir maior interação na sala de aula. Pode-se trabalhar não só com a MPB, mas também com outras modalidades do registro escrito, entre elas a música regional.

Para concluir, cabe ressaltar que as aulas de língua materna podem tornar-se mais dinâmicas e produtivas, a partir do momento em que o aluno sinta que o aprendizado da língua está correlacionado com vivências do seu cotidiano. A prática pedagógica do professor deve ser renovada sempre, e o texto é o principal recurso pedagógico para proporcionar tal mudança.

Referências bibliográficas

- AZEREDO, José Carlos de (2002). *Fundamentos de gramática do português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2ª ed., revisada.
- BECHARA, Evanildo (2001). *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 37 ed. rev. ampliada.
- BEYER, Ester. *Fazer ou entender música? In: BEYER, Ester (org.) (1999). Idéias em educação musical*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio - língua portuguesa* - Brasília: Ministério da Educação.
- BRASIL, Ministério da Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF.
- FERREIRA, Aurélio B. de Holanda.(1999). *Novo Dicionário do século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova

Fronteira.

COSTA, Sônia B. Borba (1997). *O aspecto em português*. São Paulo: Contexto, 2ª edição.

KENSKI, Vani Moreira. *Múltiplas linguagens na escola*. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith et al (2000). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

MARQUES, M. H. Duarte (2001). *Iniciação à semântica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

SIMÕES, Darcilia (2002b). *Estudos semânticos N° 04: Reflexões léxico-sintático-semânticas para estimular a pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ/ILE (material de estudos em sala de aula).

_____. (2003). *Semiótica & ensino. Reflexões teórico-metodológicas sobre o livro-sem-legenda e a redação*. Rio de Janeiro: Dialogarts (Coleção monografias, dissertações e teses).

_____. (2004a). *Semiótica, música e ensino do português*. Rio de Janeiro: UERJ (Texto apresentado no GEL/ UNICAMP – Jul/2004).

_____. (2004c). *Subsídios para a análise dos conteúdos textuais*. Rio de Janeiro: UERJ/ILE (material de estudos em sala de aula).

SIMÕES, Darcilia & DUTRA, Vânia Lúcia R. (2004). *A iconicidade, a leitura e o projeto do texto*. In: *Língua & Linguagem*. Pelotas: Revista do Curso de Mestrado em Letras – UCP, vol.07, N° 02, Jul/Dez-2004, p.37-64).

MÚSICA E LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PARCERIA DE SUCESSO

Any Cristina dos Santos Salomão

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social. (PCNs Língua Portuguesa)

Em suas ações cotidianas, as pessoas encontram-se rodeadas pelos mais variados estímulos audiovisuais, seja no trabalho, na escola ou em atividades de lazer. Entre esses estímulos, a música ocupa um lugar de destaque, pois, na maioria das vezes, relaciona-se intrinsecamente à memória e à afetividade do ser humano: expressa alegrias, lembra sentimentos, defende ideologias.

Apesar da reconhecida importância da música no dia-a-dia, ela ainda é matéria-prima pouco utilizada nas escolas. Há um grande número de professores que desconhecem como o emprego da música pode enriquecer as atividades das diferentes disciplinas, atuando como elemento de sensibilização, de construção crítica e de aprendizagem de outros padrões estéticos que não sejam os já estereotipados, divulgados principalmente pelo rádio e pela televisão.

E por que não aliar o aprendizado à música?

O estudo das letras de músicas em sala de aula favorece o desenvolvimento global do aluno, ao fornecer instrumentos para que este amplie a sua capacidade de ler e expressar o mundo à sua volta, de forma criativa. Afinal, como outras expressões artísticas, essas letras permitem que certas lacunas sejam preenchidas segundo a imaginação de cada professor e de seus alunos e, com isso, novos sentidos sejam construídos.

Como expressão da identidade cultural de um país, a música possibilita, ao mesmo tempo, a integração e a aceitação dos

valores trazidos pelo aluno, o conhecimento da pluralidade lingüística que permeia as mais variadas composições e o respeito a essa diversidade. A escola torna-se, mais uma vez, um espaço indispensável ao exercício da cidadania.

A escolha das músicas que subsidiarão o desenvolvimento das atividades de aprendizagem não pode ser realizada de forma aleatória. O repertório deve atingir emocional e intelectualmente o aluno, de modo que o faça refletir, interagir, criar, perceber a sonoridade; deve, ainda, estimular o uso dos seus sentidos, desenvolver suas experiências sensoriais e aguçar a sua curiosidade. A partir do momento em que o aluno encontra significado na música, ela se torna elemento facilitador da aprendizagem.

Por fim, esta coletânea precisa ser diversificada, com obras que despertem o desejo de ouvir. É importante que sejam dadas informações sobre os compositores, os períodos histórico-culturais a que estão relacionados e os gêneros musicais a que pertencem.

Antes do aluno, entretanto, é necessário que o professor seja sensibilizado para um processo de aprendizagem que segue padrões diferentes dos tradicionais. Trabalhar com a música não significa utilizá-la como mero pano de fundo para a identificação de classes gramaticais. Vai muito além disso. Trata-se de ensinar a partir de algo que é inerente ao ser humano: o ritmo, a sonoridade, a criatividade.

Instigar a aprendizagem por meio das letras de músicas consiste em mediar não somente a pesquisa de elementos que caracterizem o contexto histórico, mas a observação e a seleção de vocábulos que manifestem o estilo do autor. Consta, ainda, em permitir que o aluno reconsidere determinados conceitos a respeito da linguagem, descubra novos caminhos para que o entendimento do texto se efetive e amplie a sua capacidade de percepção, a partir do desenvolvimento de uma escuta mais atenta e de uma reflexão sobre esta escuta.

Todas essas possibilidades são determinantes na consolidação do senso estético e crítico desse aluno e a música, compreendida como espaço de interação, passa a substituir, gradativamente, o conhecimento elaborado de forma unilateral, sem a participação efetiva do aluno.

A música como texto

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, um dos objetivos do ensino fundamental é que os alunos sejam 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, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. (PCNs Língua Portuguesa, 1998: 7-8)

Para que o aluno desenvolva sua competência discursiva, ou seja, utilize a língua adequando-a às diversas demandas sociais, é imprescindível que ele esteja inserido numa proposta pedagógica voltada para a prática da cidadania. Cabe à escola ampliar os modos de ver, refletir e avaliar desse aluno, a partir do contato com diferentes textos que circulam socialmente, entre eles a música, propor a descoberta de caminhos para interpretá-los e estimular a produção textual nas mais variadas situações. Entretanto, a diversidade não deve restringir-se à seleção dos textos, mas abranger as diferentes abordagens a que os mesmos são submetidos nas práticas sociais de leitura.

Para muitos estudantes, a escola representa o único espaço que lhes proporciona o contato com textos escritos que, posteriormente, se transformarão em modelos para a sua produção textual.

Segundo os PCN's

Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita

diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo (...) Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical(...)(PCNs Língua Portuguesa, 1998: 23)

A interação entre os usuários da língua não ocorre através de elementos isolados, pois toda mensagem que pretende ser entendida está inserida em um determinado contexto e contém uma intenção comunicativa. Logo, o ponto de partida para o ensino da língua deve ser o texto e com isso, torna-se necessário contemplar, nas atividades propostas, a diversidade de textos e gêneros, não só por sua relevância social, mas pela forma como são organizados.

As aulas de língua portuguesa, de forma particular, devem permitir a análise e a reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos nas produções orais e escritas, com o objetivo de ampliar a competência lingüística dos alunos. Para a compreensão dos mais variados tipos de textos, é necessário perceber como se constrói o sentido: a partir da articulação entre as palavras numa frase ou da sua relação com o contexto situacional.

As composições musicais são expressões da subjetividade, o encontro de pontos de vista particulares com citações do cotidiano. Nesse sentido, o autor utiliza diferentes recursos lingüísticos que podem ampliar o tratamento dado a determinado conteúdo em língua portuguesa.

A apreciação da música em sala de aula proporciona, ainda, o desenvolvimento de atividades que apontem para a metalinguagem. Afinal, aprender a pensar e a falar sobre a linguagem permite que o aluno entenda melhor como a língua se organiza e realize as inferências necessárias ao entendimento de uma mensagem. No contato com a variedade de estilos musicais, ele pode distinguir as inúmeras possibilidades de uso

da linguagem, assim como estabelecer relações intertextuais entre as composições e outros tipos de textos.

Outro ponto relevante é que a música, assim como qualquer outro texto, não deve ser utilizada somente como pretexto para o tratamento das questões de cunho moral, mas para suscitar indagações que contribuam para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, os sentidos e o alcance desse tipo de construção.

Já o trabalho com o léxico não deve restringir-se à apresentação dos sinônimos das palavras do texto, mas deve concorrer para a ampliação do vocabulário e a construção de uma gama de sentidos cada vez maior. No estudo das significações, por exemplo, as unidades que compõem as palavras (desinências, afixos) também devem ser destacadas, pois cooperam para que o propósito do texto seja compreendido.

Conforme os PCN's,

(...) esta(a língua) se torna matéria-prima (mais que instrumento de comunicação e expressão) de outro plano semiótico- na exploração da sonoridade e do ritmo, na criação e recomposição das palavras, na reinvenção e descoberta de estruturas sintáticas singulares, na abertura intencional a múltiplas leituras pela ambigüidade, pela indeterminação e pelo jogo de imagens e figuras.(PCNs Língua Portuguesa, 1998: 27)

Um processo de ensino-aprendizagem que enverede pela música colabora para o enriquecimento lingüístico, excede o estudo superficial do texto e desperta o usuário para aspectos da língua materna, até então desconhecidos.

Semiótica: um novo olhar sobre o texto

A constatação de que o entendimento de um texto transcende sua análise gramatical e que, portanto, ele deve ser interpretado como um todo significativo, tem sido foco de inúmeras

discussões entre professores de diferentes áreas de ensino, especialmente em língua portuguesa. Entretanto, a fim de perceber como as marcas presentes na estrutura de uma obra norteiam a sua compreensão, torna-se necessário que o leitor tenha “olhos de ver“, ou seja, reeduque-se a fim de captar o que, muitas vezes, encontra-se subentendido em elementos verbais e não verbais.

A Semiótica é a ciência que assinala o uso dos sentidos como instrumentos de captação dos sinais facilitadores de leitura presentes no texto, desconhecidos pela maior parte dos alunos. Este artigo envereda pela obra de cunho regionalista de Elomar Figueira de Mello, analisando-a do ponto de vista semiótico, a partir do estudo das unidades lexicais. Fundamentada na teoria semiótica de Charles Sanders Peirce, o que se estabelece é uma análise do texto orientada pelas marcas presentes na trama textual, especialmente pelo signo verbal escrito. Outro aspecto abordado nessa análise é a presença de signos lingüísticos como elementos despistadores que, de forma intencional, enriquecem o texto com suas múltiplas interpretações.

Signo e interpretação

Segundo Umberto Eco (1991: 54), “os textos são o lugar onde o sentido se produz“. É através dos textos que o signo se contextualiza; seu sentido decorre do seu uso. A Semiótica fornece o suporte necessário à identificação desses signos e das relações que se estabelecem entre eles, na estrutura do texto.

Uma análise textual a partir dos seus elementos sígnicos permite que a interpretação seja mais segura para o intérprete, pois limitando-se à substância do signo, não há discrepância entre a compreensão e a real intenção do autor; não, há, portanto, uma extrapolação do signo. É fundamental, no entanto, a atenção ao valor e à função que correspondem a esse signo, no contexto histórico-cultural de uma sociedade.

Roland Barthes (1993: 44) refere-se à significação do signo dizendo que “Muitos sistemas semiológicos (objetos, gestos, imagens) têm uma substância da expressão cujo ser não está na significação: são, muitas vezes, objetos de uso, derivados pela sociedade para fins de significação.“

É importante que durante a produção textual haja uma preocupação com a escolha vocabular, fator decisivo quando se almeja uma aproximação maior entre o sentido pretendido pelo enunciador e a compreensão do enunciatário. Com esse objetivo, estratégias de marcação textual, tais como a paragrafação, o uso de exemplificações, a disposição dos vocábulos e a pontuação também fornecem as pistas necessárias à “decifração“ (compreensão) do texto.

Um sinal só se realiza na medida em que há um receptor para esse sinal; o signo somente se efetiva se tiver um sentido para quem o recebe. Segundo Eco (1991: 60), “ a condição de um signo não é portanto só a sua substituição, mas a de que haja uma possível interpretação.“

Diante de qualquer objeto simbólico, o sujeito tem a necessidade de lhe dar sentido, ou seja, de estabelecer um significado para este signo. E no texto literário, como há uma renovação dos signos lingüísticos, é de grande importância o interpretante (coletivo ou individual) para que a comunicação se estabeleça de forma efetiva:

Por interpretação (ou critério de interpretância) deve-se entender o que entendia Peirce ao reconhecer que cada interpretante (signo, ou seja, expressões ou seqüências de expressões que traduz uma expressão anterior) não só retraduz o “objeto imediato“ ou conteúdo do signo, mas amplia sua compreensão.“ (Eco, 1991:60)

Os estudos semióticos buscam o entendimento das mensagens verbais e não-verbais, a partir das pistas que essas mesmas mensagens fornecem; demonstram, ainda, que a interpretação de um texto pode fundamentar-se em uma estrutura lógica, delimitada por marcas com que o autor, de forma consciente ou

não, permeia a sua obra.

O texto-objeto

O texto escolhido como objeto deste estudo foi a composição “Deserança” de Elomar Figueira de Mello que faz parte do álbum “Na Quadrada das Águas Perdidas” lançado em 1978.

DESERANÇA	
Já não sei mais o que é fazer contas até já perdi as contas dos cantos dos rios das contas que meu peito amor, cantou perdido de amor por ti já nem me lembro quantas cantigas quantas tiranas amiga na viola padeci também não sei mais quantos foram os luares que passaram pelo vão dessa janela indagando suplicantes frios, pálidos, dementes, onde anda a amiga aquela vieste de longe eras tão linda	como se hoje lembro ainda a manseitude da manhã foi tua vinda amiga vã dói-me no peito ao relembrar já não tem jeito a vida é vã qui diserança ó minha irmã mas apesar de tudo desfeito de tanto sonho morto que num tem mais jeito tombando a ladeira já pela descida na tarde da vida rompo satisfeito foste na jornada a jornada perdida meu amor pretérito mais que perfeito.

Como em grande parte de suas obras, Elomar revela sua formação musical clássica, fortemente influenciada pelas novelas de cavalaria, as quais reinventa, inserindo regionalismos, tão marcadamente presentes em suas composições.

Elomar retoma, nesta letra, um tema observado em muitas outras: os sofrimentos e as alegrias do homem, ao longo da terrível travessia que é a vida.

Com base nessas características, pode-se determinar dois eixos

temáticos em “Deserança”, também demarcados em sua superfície, através da distribuição do poema:

- O sofrimento do poeta, em virtude da vida e do amor perdidos:
“ Já não sei mais o que é fazer contas (...)
de tanto sonho morto que num tem mais jeito“ (versos 1 – 23)
- A satisfação por ter vivido esse amor:
“ tombando ladeira (...)
meu amor pretérito mais que perfeito.“ (versos 24 – 30)

Embora o segundo eixo temático esteja fortemente marcado a partir do primeiro verso da segunda estrofe, já em “mas apesar de tudo desfeito“ (v. 22), a introdução do verso com a conjunção mas aponta para uma oposição ou restrição à idéia anteriormente mencionada.

Signos e imagens

O poema apresenta vários signos evocadores de imagens que se tornam pistas decifratórias, na medida em que revelam períodos de vida do autor e sua forma de ver o mundo, em cada um deles. Entre esses signos pode-se destacar:

- os reveladores da juventude do poeta: “a manseitude da manhã“, “os luares suplicantes“, “dos cantos dos rios“, “na viola padeci“.
- os reveladores de sua maturidade: “já pela descida/ na tarde da vida/ rompo satisfeito“

A partir dessas pistas decifratórias, podem ser estabelecidas as seguintes palavras-chave: *amor – manhã – vida – tarde*; estas palavras funcionarão como âncoras textuais e, a partir delas, o poema será desvelado.

A partir da seleção dos lexemas e dos semas ligados aos eixos temáticos, no quadro abaixo, procurar-se-á demonstrar os arquissememas norteadores da obra e que irão estabelecer os

campos semânticos.

Quadros 1 e 2 – A seleção lexical e a identificação dos arquissememas

SEMAS LEXEMAS	Faz parte do passado (juventude)	Faz parte de um período de sofrimento	ARQUISSEMEMA
contas	+	+	PASSADO
cantos	+	+	
peito	+	+	
amor	+	+	
cantigas	+	+	
tiranas	+	+	
amiga	+	+	
viola	+	+	
luares	+	+	
manseitude da manhã	+	-	
vida	+	-	
diserança	+	+	
sonho	+	+	
jornada	+	+	

SEMAS LEXEMAS	Faz parte do presente (maturidade)	Traz satisfação	ARQUISSEMEMA
Amor pretérito mais que perfeito	+	+	PRESENTE
peito	+	-	
vida	+	+	
diserança	+	+	
sonho morto	+	-	
descida	+	+	

tarde da vida	+	+	
jornada perdida	+	-	

Quadro 3 – Levantamento lexical com a distribuição pelos campos semânticos obtidos a partir dos arquissememas

ARQUISSEMEMAS	LEXEMAS	CAMPOS SEMÂNTICOS
PASSADO	Contas, cantos, peito, amor, cantigas, tiranas, amiga, viola, luares suplicantes, janela, manseitude da manhã, vida, diserança, sonho, jornada	JUVENTUDE
PRESENTE	Peito, vida, diserança, sonho morto, ladeira, descida, tarde da vida, jornada perdida, amor pretérito mais que perfeito	MATURIDADE

A plussignificação do texto

O uso apropriado dos signos permite que o texto literário adquira múltiplos significados e uma abordagem semiótica fornece o suporte necessário para que essa visão multissígnica seja captada.

Elomar recria os signos lingüísticos. No título *Deserança*, por exemplo, cria um neologismo mórfico por prefixação e que consistirá em um signo orientador para o entendimento do texto. Por analogia com o verbete herança [do latim *haerentia*]: *aquilo que se herda*; *legado*, criou o vocábulo *deserança*, criado a partir do prefixo *des* + *herança*, ou seja, *privado de herança, destituído de bens ou qualidades, deserddado*. Essa prefixação seria análoga à *deserdar* [de *des*+ *herdar*]: *privar-se*.

Darcilia Simões, Luiz Karol e Any Cristina Salomão (orgs.)

A *Deserança* conduz a leitura do texto para a “jornada perdida” do poeta, deserdado do amor e de toda a sorte.

Outro neologismo encontrado é *manseitude*, que estabelece uma relação de semelhança com mansuetude [do latim *mansuetudine*, por via semi-erudita] : *mansidão*, *tranqüilidade*, *calma*, *serenidade*.

A *manseitude* da manhã revela o estado de espírito causado pela chegada de um grande amor, capaz de causar lembranças até “a tarde da vida”.

O jogo de palavras como signo desorientador

Alguns signos, por permitirem mais de uma possibilidade de leitura, constituem-se em signos desorientadores ou despistadores.

Em *Deserança*, dois desses signos pontuam o início e o final do poema. A resignificação desses signos decorre de sua contextualização.

No início do poema, o lexema “contas” adquire três significados diversos:

- em “Já não sei mais o que é fazer contas” (v.1), expressa uma contagem de tempo de espera, mas poderia designar também *o fazer de conta, o fingir, imaginar, supor*;
- em “Até já perdi as contas” (v. 2), adquire o significado de uma quantidade inumerável;
- já em “dos cantos dos rios das contas/ que meu peito amor, cantou” (v. 3), pode ser substituído pelo lexema vezes.

Além das várias significações, a repetição do lexema “contas” também imprime uma sonoridade ao texto, sugerindo uma idéia de repetição, de uma realidade imutável, circular.

Neste último verso, o lexema “cantos” também funciona como um signo despistador, visto que pode referir-se a um lugar afastado, a um recanto ou a um som musical, o que enfatizaria o som das cantigas e das tiranas cantadas pelo poeta.

Português se aprende cantando

Ao final do poema, Elomar utiliza um signo cuja interpretação vai muito além da informação conceitual que traz consigo. Em “meu amor pretérito mais que perfeito” (v. 30), a expressão admite mais de uma leitura: pode referir-se a um amor passado, entretanto mais que perfeito e, portanto, presente, ou a um amor que encontra-se isolado, num passado bem distante, no passado da “jornada perdida”.

O signo lingüístico como mensagem visual

O entendimento das relações que se estabelecem no texto entre os signos verbais facilitam sua leitura e compreensão. Cada signo possui uma função, que deverá ser examinada no contexto das estratégias discursivas utilizadas pelo autor/compositor, para que haja a interação com o leitor/ouvinte.

No poema *Deserança* pode-se observar que os tempos verbais predominantes em cada campo semântico reforçam a idéia de presente e passado, juventude e maturidade:

- no passado : “padece”, “passaram”, “vieste”, “foste”, “cantou”
- no presente: “lembro”, “dói-me”, “tem”, “rompo”, “é”

A divisão do texto em duas estrofes enfatiza os eixos temáticos propostos: na primeira parte do poema, há um sofrimento crescente. A interrupção do poema refere-se à interrupção do próprio sofrimento; agora, esse sofrimento desce a ladeira, é decrescente. A tranqüilidade dá lugar aos arroubos e à satisfação por ter vivido, mesmo que já não haja mais sonhos.

Considerações finais

Na tentativa de compreender um texto, como a letra de uma música, cada leitor procura descobrir-lhe o sentido; entretanto, isso não significa que dele se possa dizer qualquer coisa. Muito

pelo contrário, o texto apresenta marcas, impressas de forma consciente ou não, que conduzem esse leitor a pequenas descobertas, até que a essência da obra se revele. Os sinais podem, ainda, despistá-lo, para que ele chegue, decifrando as armadilhas do texto, à mensagem que se pretende transmitir.

Esses recursos, presentes nas composições musicais, expressam uma variação lingüística das mais ricas, além de contribuir para tornar o conhecimento da cultura brasileira mais prazeroso e o da língua portuguesa, mais dinâmico.

Neste contexto, a Semiótica cumpre seu papel, ao estimular um novo olhar sobre o texto, através da apuração dos sentidos e do redimensionamento das capacidades de captação, percepção e reflexão do ser humano.

Referências bibliográficas

- BARTHES, Roland. *Elementos de semiologia*. São Paulo: Cultrix, 1993.
- ECO, Umberto. *Semiótica e filosofia da linguagem*. São Paulo: Ática, 1991.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio Século XXI*. Versão 3.0, CD-ROM. Rio de Janeiro: Nova Fronteira & Lexikon, 2000.
- MARTINET, Jeanne. *Chaves para a semiologia*. Trad. de Antonio Jose Massano e Isabel Pascoal. Universidade Moderna.
- PREFEITURA da Cidade do Rio de Janeiro & Conservatório Brasileiro de Música. *Música na escola: o uso da voz*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação/ Conservatório Brasileiro de Música, 2000.
- SECRETARIA de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental/ língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- SIMÕES, Darcilia. “Ícones e índices na superfície textual”. Comunicação na XIX Jornada de estudos Lingüísticos do Nordeste– UFC. 2002.

CORBAN, DE ELOMAR: UMA TOADA ENTRE A MORTE E A VIDA

Adriane Gomes Farah

O texto poético, em virtude de ele ter como função primeira da linguagem a literária [colocamos em pauta a função literária nos termos de Roman Jakobson (1984)], apresenta uma intencionalidade estética e, por isso, o signo é trabalhado pelo autor em toda sua potencialidade. Esse fato faz com que a obra poética condense várias possibilidades de leitura, tornando-se, por um lado, uma barreira àqueles que pouco dominam o léxico vernáculo; por outro, considerando-se o seu caráter ambíguo e lúdico, transforma-se em uma tentação, àqueles que a tem como objeto de estudo, no que tange à apreensão de sentidos comprovados pelo que realmente está registrado no texto.

A interpretação textual, no entanto, só é eficiente se pautada no material lingüístico apresentado na superfície textual, e o analista do texto deve estar teoricamente fundamentado para sustentar as classificações, definições e conceituações que produz. Assim, nosso trabalho tem por objetivo demonstrar que interpretar um texto poético é fazer, sobretudo, uma leitura plural, porém ancorada nos elementos textuais. Com isso, afirmamos que é necessário captar possíveis sentidos apreendidos do léxico que compõe um texto verbal, verificar a semiose nos ícones, índices e símbolos em perspectivas macro e/ou micro-textual, observar e comprovar os recursos extratextuais compartilhados entre produtor e intérprete.

Destarte, sob a égide dos estudos léxico-semânticos e com incursões na teoria semiótica, analisaremos *CORBAN*, letra de música de Elomar Figueira Melo, ainda pouco conhecido compositor do interior da Bahia. Intencionamos, igualmente, estimulados pela nossa orientadora, professora doutora Darcilia Simões, a divulgação da obra poética de tão importante

compositor.

Nossa metodologia de trabalho consistirá em estabelecer a leitura do texto em dois planos, analisando aspectos relevantes de cada plano, segundo as supracitadas teorias que embasam nossa visão. Em cada um desses planos, faremos um levantamento de itens lexicais significativos e/ou de aspectos representativos evocados pela relação entre sujeito e objeto da enunciação. No que se refere ao vocabulário do texto, depreenderemos as palavras-chave, determinaremos os semas que as constituem e indicaremos os campos semânticos que irão nortear a leitura, sempre analisando aspectos referentes à iconicidade presente no texto. Vale ressaltar que nossa visão acerca do estudo léxico pressupõe a dinamicidade e a contextualização. Isso significa dizer que, além do significado, estaremos verificando, principalmente, os sentidos de um vocábulo, pois, na tessitura do texto, *um item lexical dicionarizado com significados A,B,C pode estar sendo usado com a intenção de gerar um sentido Z não captável entre os significados prévios (dicionarizados)* (SIMÕES: 2002/1).

Cumpramos observar que, apesar de nossa análise se pautar nos estudos léxicos, semânticos e semióticos, não deixaremos de abordar outros aspectos que sejam relevantes para apreensão de possíveis sentidos.

Corpus: letra de autoria de Elomar

CORBAN

São sete mil léguas Imendada de camin Prêsse mundão largo Sem portêra vem o fim Só vejo na terra a morte a rondá Peste mil enfermidades Fome guerra ai de mim Mil ventos da morte Estrôncios letais Sete vacas magras Tragam as gordas Nos currais Pelos sete cravos Das chagas do siô Lastimo meus erros De grande pecadô Geme a terra ao rebenta das covas	Branca e lira Mia noiva é a lua nova Ao sol peço clemença Qui esse chão quêma meus pé Quatro cavaleiros De olhares cruéis Prontos pra peleja Já cavalgam seus corcéis De olhos para os céus só ispero Cristo vim eis que chegam os maus tempos do grande fim treme a terra pela última veiz ais lamento é vindo o rei dos reis sol nunca seca meu pranto qui é preu refresca meus péis.
--	---

A análise

Para que possamos analisar a letra de CORBAN, é preciso dividi-la em dois planos: o do sujeito textual (quem profere o texto) e o da enunciação (o texto). Tal divisão se justifica pelo fato de o autor criar um enunciador e marcar iconicamente no texto sua cultura e ideologia. Assim, o texto enunciado é produto da dura realidade em que vive esse sujeito cuja cultura é cuidadosamente retratada na carga simbólica emanada pelos ícones configuradores de uma ideologia particular ao grupo social de que faz parte o eu-enunciador.

Cumpramos, entretanto, antes de analisar cada um dos planos, explicitar o significado do vocábulo que intitula o poema-canção, pois a função do título, além de sintetizar o conteúdo textual, é também o de fixar o elo entre os dois planos que

iremos distinguir, gerando um macro sentido para o texto.

O título

Corbã (corban) é um vocábulo de origem hebraica que significa sacrifício ofertário para aproximação da pessoa a Deus. Aparece em vários trechos da Bíblia sendo que sua primeira designação está no livro de Levítico, capítulo 27, versículo 1. Relaciona-se com a remissão dos pecados e com o sacrifício de vida animal. Vejamos o que diz um rabino, especialista no assunto:

O sacrifício é aceito somente se a pessoa se arrependeu completamente da falha cometida, só então o sacrifício poderia trazer o perdão, pois a pessoa precisava estar presente no ato, acompanhando todo o processo e pensando que aquilo que está sendo feito com o animal deveria acontecer para ela por ter pecado contra Deus. Para ser um arrependimento sincero, precisa de um método de maior eficácia. O efeito de uma palavra não se compara à impressão visual de assistir a todos os detalhes do processo de sacrifício até a parte final quando a carne era queimada no altar. Isto estimulava a pessoa a se perguntar em que ela se distingue do animal. A resposta: somente pela alma Divina, uma partícula do Próprio D'us. O processo do pensamento continuava: "Como pude ser tão tola a ponto de desobedecer ou transgredir a vontade do Todo Poderoso, deixando minha natureza animalesca apossar-se de mim?" Isto levava a pessoa ao arrependimento verdadeiro, pois a Justiça suprema exige a morte pela violação da vontade Divina - e vendo até mesmo a morte do animal no Altar trazia-lhe a realidade de que D'us aceitou uma troca e poupou sua vida! Esta era a função dos sacrifícios (e continua sendo, porém hoje em dia através das preces): sacrificar a natureza animalesca e se auto-refinar em tudo. Com esse esforço realmente a pessoa se aproxima de D'us. (BEIT CHABAD, site de referência judaica na internet, 2002:FAQ)

Retomaremos a definição de *corban*, com vistas ao

estabelecimento de sua relação com o sentido do texto, em momento oportuno.

Os planos de leitura

Como já dissemos anteriormente, CORBAN é uma interação entre dois planos de elaboração textual: um que representa o eu-enunciador e o outro que é a expressão de seu estado d'alma. Esquemáticamente, poderíamos traduzir essa afirmação no diagrama abaixo:

Sujeito textual

Ícones que o representam culturalmente e que desenham textualmente a sua vivência

CORBAN



Texto

A expressão do sujeito textual, centrada na relação entre homem e terra

Vejamos como isso se realiza no texto, destacando os versos que se referem a um e outro planos.

Ilustrando:

QUADRO 1:

SUJEITO TEXTUAL	CORBAN	TEXTO
Pelos sete cravos Das chagas do siô Lastimo meus erros De grande pecadô Branca e lira Mia noiva é a lua nova. Quatro cavaleiros De olhares cruéis Prontos pra peleja Já cavalgam seus corcéis De olhos para os céus só ispero Cristo vim ais lamento é vindo o rei dos reis		São sete mil léguas Imendada de camin Prêsse mundão largo Sem portêra vem o fim Só vejo na terra a morte a rondá Peste mil enfermidades Fome guerra ai de mim Mil ventos da morte Estrôncios letais Sete vacas magras Tragam as gordas Nos currais Geme a terra ao rebenta das covas Treme a terra pela última veiz

Interseção

Ao sol peço clemença que
esse chão quêma meus pé.
Eis que chegam os maus
tempos do grande fim.
Sol nunca seca meu pranto
Qui é preu refresca meus
péis.

Representação do sujeito textual

O autor marca o sujeito textual, ou seja, sua origem, sua vivência, sua cultura através de três elementos registrados iconicamente. Um deles é a transposição para a escrita da variante oral do interior do sertão nordestino; outro é a ambiência eivada de extrema religiosidade, numa perspectiva católico/cristã quase medieval, típica do grupo em questão; e o terceiro é a interlocução do sujeito textual com o sol.

Sabemos que o enunciador habita os sertões nordestinos porque o autor registra sua forma de falar. Assim, os processos fonéticos como a apócope, a monotongação, a elisão e a síncope, ou seja, os metaplasmos típicos da região desenham o

indivíduo e o grupo, que são os verdadeiros enunciadores de CORBAN.

A visão escatológica de cunho apocalíptico advinda da extrema carência social, econômica e existencial traduz figurativamente a essência de todo um povo sofredor a quem foi dada, através da religião, a conformação necessária para a subsistência.

Quatro cavaleiros
De olhares cruéis
Prontos pra peleja
Já cavalgam seus corcéis
De olhos para os céus
só ispero Cristo vim
eis que chegam os maus
tempos do grande fim
treme a terra pela última veiz
ais lamento
é vindo o rei dos reis

Uma observação interessante acerca do apocalipse é o fato de ele ser um signo pleno em sua realização, mesmo não estando expresso textualmente. Afinal, ele, ao mesmo tempo, revela-se como ícone da ideologia do sujeito textual, índice da seca (flagelo terrível) e símbolo da morte absoluta.

A interlocução do eu-enunciador com o sol desenha a dura realidade da seca nordestina, em que o astro sendo onipresente e, sendo a causa visível de todo esse flagelo, acaba adquirindo traços metafísicos de onipotência. Assim sendo, o enunciador, dirige-se a ele para rogar por clemência:

Ao sol peço clemença
Qui esse chão quêma meus pé
sol nunca seca meu pranto
qui é preu refresca meus péis.

Dois fatores ainda não abordados e que são relevantes para o registro do sujeito textual são: o número sete, recorrente na música, e a lua nova como metáfora de mulher. Destacamos esses itens dos demais, porque são aspectos que transcendem à

letra *Corban*, pois são marcas do fazer poético de Elomar (Podem ser vistos os casos supracitados em *Cantiga do Estradar* e *Cantiga de amigo*, entre outras músicas). O número sete sempre é imbuído da visão fatalista que se origina na Idade Média e permanece ainda hoje na cultura nordestina. A lua nova é a que não aparece. Assim sendo, Elomar empresta a esse símbolo uma carga maior de magia e inacessibilidade. No caso de *Corban*, sendo a lua invisível, há também a conotação de que aquilo que seria o momento bom, a coisa boa de sua vida, não pode ser vista, pois sucumbe à crueza da realidade.

O texto

O texto inscreve-se na temática central da relação entre o homem (no caso, o sertanejo) e a terra. A história da humanidade está intimamente ligada a essa relação por ser a terra meio de subsistência desde a época essencialmente extrativista até os dias atuais das grandes tecnologias para agricultura e pecuária. Por esse motivo, há uma simbologia culturalmente estabelecida revestindo esse vocábulo, gerando uma conotação relacionada à *primordialidade* conforme suas acepções: primórdio, primitivo, básico, principal, primeiro (Aurélio, s.u). Podemos ver isso, em fatos culturalmente compartilhados. A explicação bíblica para o surgimento do homem, vincula-se à terra. Afinal, Deus esculpiu adão com argila, terra molhada. O mês de maio é o mês das noivas, porque, na Europa, origem da civilização ocidental, é primavera, tempo de fertilidade. Assim, podemos afirmar que, culturalmente, terra contém semas (cf. Pottier) positivos ligados à geração da vida. Vejamos as seguintes acepções (cf. Aurélio; e Chevalier & Cheerbrant).

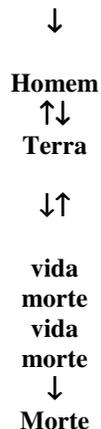
TERRA	
DENOTAÇÃO	CONOTAÇÃO
Solo sobre o qual se anda Solo em que se planta Lugar de origem Localidade Poeira, pó	Vida temporal, profana Função maternal Fecundidade Fertilidade
Semas contidos: + superfície; + localidade; + para plantação; + instrumento para gerar vida (mais genérico)	Semas virtuais (virtuemas) contidos a partir do sema mais genérico: + primitivo; + princípio; + origem; + princípio vital

Assim, convém elucidar que, em *Corban*, semas e virtuemmas estão implicados na conceituação de terra, todos remetendo à função vital. Essa concepção de terra estará embutida no estabelecimento dos eixos temáticos.

Todas essas considerações são relevantes para o estudo que faremos a seguir e, embora não estejam visíveis na letra musical, fazem parte do conhecimento de mundo inscrito no sujeito que discursa na letra e, por isso, tem relevância para a leitura de um texto, na perspectiva sócio-interacionista, pela qual optamos.

Podemos, a partir de agora, estabelecer os eixos temáticos. A relação homem & terra é, conforme já apontamos, o eixo central e dele derivam as seguintes relações: uma entre terra & morte/vida e a outra entre homem & morte/vida. Estes se remetem à característica letal que circunscreve essa relação entre homem & terra em *Corban*. Para simplificar, observemos o diagrama a seguir::

HOMEM X TERRA



Esse guia de leitura não é produto de inferências aleatórias, ao contrário, é o próprio texto que indica essa possibilidade interpretativa, através do léxico textual e da relação que há entre os itens lexicais. Evidenciaremos, então, como se constrói esse guia-mapa de leitura.

Dois vocábulos são chaves para nos abrir os sentidos de *Corban*: *terra* e *morte*. Além de eles serem recorrentes, uma grande parte dos vocábulos presentes no texto se subordina semanticamente a esses dois lexemas, fato que corrobora a apreensão da temática.

Vejamos:

TERRA	MORTE
Léguas	Fim
Camin	Peste
Mundão largo	Mil enfermidades
Vacas	Fome
Gemer	Guerra
Covas	Ventos
Chão	Estrôncios letais
Quêma	Chagas
Pé	Rebentá
Tremer	Covas
Péis	Sol
	Olhares cruéis
	Maus tempos
	grande fim
	última vez

A princípio, os dois lexemas, então considerados palavras-chave, não denotam sentidos em comum. Entretanto, ao analisarmos contextualmente os semas que compõem cada um deles, notaremos a relação intrínseca entre *terra* e *morte*.

Semas →	Superfície	Para agricultura	Para pecuária	origem	Fertilidade	Positividade	fim	destruição
Lexemas ↓								
Terra	+	+	+	+	-	-	+/-	+/-
Morte	-	-	-	-	-	-	+	+

É interessante notar que o nó sêmico, ou seja, a inter-relação semântica entre um e outro vocábulos se estabelece na inexistência de fertilidade e de aspectos positivos, enfim, pela ausência de vida. Notamos, assim, uma inversão do que culturalmente está vinculado ao semantema terra. Na música, não se encontra qualquer sinal de fertilidade e/ou vitalidade, pois é na terra que o enunciador vê “*a morte a rondá*”.

Vejamos, a partir do quadro seguinte, a apreensão dos campos semânticos do texto. Todavia, convém ressaltar que, para a composição do quadro em questão, foram escolhidos os

lexemas (ou expressões) mais significativos do texto: as palavras-chave.

Semas	Noções positivas	Noções negativas	Arquissemema	Campos Semânticos
Lexemas 				
Terra	Covas Vacas gordas	Covas Vacas magras Quêma refrescá		
Morte	Cristo	Covas fim peste infermidades fome guerra maus tempos estrôncios letais	Vida/morte	Morte/vida
Arquilexema	Covas			

Os sentidos de Cristo vinculados ao simbolismo judaico-cristão trazem uma conformação para a morte. É mais fácil aceitá-la com a promessa da vida eterna.

O arquissemema pressupõe vida em primeiro lugar, porque todas as mazelas são fatos inerentes aos vivos.

Como podemos perceber, os lexemas compõem um ambiente escatológico (referente à escatologia – {De escato + logia.} – S. f. -). Doutrina sobre a consumação do tempo e da história. 2. Tratado sobre os fins últimos do homem. (Aurélio, s.u). As noções negativas se sobrepõem às noções positivas. A imagem que se cria é a de que os elementos de vida estão sendo sugados pela morte.

Sendo assim, a seleção lexical aponta para a relação entre homem e terra vinculada à morte. O sujeito textual não consegue estabelecer com a terra uma relação vital.

A palavra *covas*, grifada desde a seleção das palavras-chave, é

o arquilexema do texto e representa o arquissemema terra+morte, condensando os semas de noções negativas e os de positivas. *covas* contém os seguintes significados dicionarizados:

1. Abertura na terra: escavação, buraco.
2. Abertura que se faz na terra para plantar um vegetal ou lançar uma semente.
3. Sepultura

Assim, o *rebená das covas* é, concomitantemente, os sulcos que se abrem em virtude de o solo estar cada vez mais seco, em detrimento da possibilidade de a cova estar rangendo pela penetração da enxada no ato do plantio (conforme a segunda acepção do vocábulo, cuja utilização é essencialmente nordestina) e é, igualmente, o abrigo da morte. Podemos afirmar, portanto, que *covas* neutraliza as possibilidades sêmicas de *terra*, de *morte* e de *vida* em uma única realização, gerando então os dois semas isotópicos constituidores dos campos semânticos *Morte/Vida* emergentes do texto.

O quadro a seguir visa a demonstrar a distribuição dos vocábulos pelos campos semânticos. Para isso, selecionamos substantivos ou sintagmas substantivos (substantivo com seu determinante) e verbos expressivos no texto.

MORTE		VIDA	
SUBSTANTIVOS	VERBOS	SUBSTANTIVOS	VERBOS
fim	rondar	vacas gordas	nunca secar
morte	tragar	covas	refrescar
peste	gemer	pecadó	
mil enfermidades	queimar	pranto	
fome	tremar		
guerra			
estrôncios letais			
vacas magras			
covas			
maus tempos			
Cristo			
última vez			
12	5	4	2

Ao computarmos os vocábulos, percebemos concretamente o que vimos afirmando: o eu-enunciador articula o sema vida que, no seu diálogo existencial com a terra (espaço da vivência humana), submete-se à inclemência da sobreposição da morte. O apoio na quantificação parece-nos materializar de forma mais objetiva a força expressiva dos semas negativos, representados pelas unidades léxicas substantivas e verbais relacionadas à *morte*.

Cabe, ainda, uma análise de um lexema especial nesse texto: *pranto*. Da mesma forma que o autor inverte a simbologia relativa à terra, ele o faz com pranto. Sempre eivado de semas negativos, relativos à tristeza, à dor, o vocábulo em questão adquire traços positivos, na súplica do sujeito textual:

sol nunca seca meu pranto
qui é preu refresca meus pés.

Ao sol avassalador que tudo seca e extingue, o enunciador roga para que nunca seque seu pranto, por ser ele a única fonte de alívio. Note-se que verter lágrimas, uma quantidade mínima diante desse *mundão largo imendado de camin*, é na verdade a única fonte de água existente para amainar o ardor dos pés queimados. Assim sendo, o *pranto/sofrimento* é indício de vida e o *pranto/lágrimas* é o que a mantém. Em outras palavras, só há vida para esse indivíduo na circunstância do sofrimento.

A interação entre os planos textuais

Tendo em vista o que já foi exposto, podemos concluir que o texto nos diz que a morte da terra é a morte do homem, restabelecendo por oposição a relação vital entre os dois; e o sujeito textual, iconicamente representado, nos revela quem é e onde e como vive esse indivíduo morrente: homem nordestino flagelado pelos longos períodos de estiagem.

A seca e a conseqüente morte dos seres vivos é, na visão desse sujeito, um *corban*. Por ser essa uma palavra bíblica, remete também à ideologia sob a qual ele vive e seu significado conduz para o conteúdo do que é dito. Assim, o nordestino flagelado configura-se como um ser resignado que vê toda a desgraça em que vive como um sacrifício em oferta a Deus (sacrifício este que se estende dos animais à vida do próprio sertanejo), que o purificará e o levará junto ao Criador, libertando-o do labéu de ser “*um grande pecadô*”.

A partir dessa interação, poderíamos estabelecer outra isotopia de leitura que seria a fundamentada nos campos semânticos de *instinto x cultura*, a eterna dicotomia existencial humana. A cultura estaria ancorada no léxico referente à religião, e o instinto no vocabulário que reflete o apego à vida terrena. Isso, porém, fica para um próximo trabalho, pois estaria além dos objetivos a que esse ensaio se destina.

Uma breve conclusão

Toda a análise feita aponta para uma leitura ancorada no material lingüístico apresentado no texto. A partir do que se apresenta em *Corban*, foi estabelecida uma trilha para o entendimento do texto. Assim, tornou-se possível evidenciar que um estudo científico deve se ater ao texto, precisa respeitar o princípio da imanência. Tudo do que aqui foi exposto, está fundamentado em estudos das áreas vinculadas à Lexicologia, à Semântica e à Semiótica.

Foi possível, igualmente, mostrar o quanto é importante uma atuação pedagógica que vise a um investimento na ampliação do léxico vernáculo. Quanto maior for o conhecimento do tesouro da língua, mais potencial de leitura terá um indivíduo e, conseqüentemente, mais prazer, entre outros benefícios que se pode obter na interação com um texto poético e com qualquer outro tipo textual.

Bibliografia de apoio:

- BARBOSA, Maria Aparecida. (1979) "Lexicologia: aspectos estruturais e semântico-sintáticos". In PAIS, Cidmar Teodoro et al. *Manual de Lingüística*. Petrópolis: Vozes. [p.81-118]
- FIORIO, Nilton Mario (2002). *Semântica e Estilística para Universitários*. Goiânia, UCG
- JAKOBSON, Roman (1984). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona, Editorial Ariel, S.A., Colección Letras e Ideas.
- MARQUES, Maria Helena Duarte (1995). *Iniciação à Semântica*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, Coleção Letras.
- POTTIER, Bernard (1978). *Lingüística geral; teoria e descrição*. Trad. Walmírio Macedo. Rio, Presença, USU.
- SIMÕES, Darcilia (2002^a). *Estudos Semânticos nº1– O que é Semântica?*. Texto-base de aula no Curso "Texto, contexto e semiose lexical: um estudo semântico, semiótico e pragmático do léxico" no Mestrado em Língua Portuguesa, UERJ.
- (2002^b). *Estudos Semânticos nº2–Semântica--Verbetes*. Texto-base de aula no Curso "Texto, contexto e semiose lexical: um estudo semântico, semiótico e pragmático do léxico" no Mestrado em Língua Portuguesa, UERJ, 2002/1.
- (2002^c). *Estudos Semânticos nº3–Sobre triângulo semiótico e interpretante*. Texto-base de aula no Curso "Texto, contexto e semiose lexical: um estudo semântico, semiótico e pragmático do léxico" no Mestrado em Língua Portuguesa, UERJ.
- (2002^d). *Estudos Semânticos nº4–Reflexões léxico-sintático-semânticas para estimular a pesquisa*. Texto-base de aula no Curso "Texto, contexto e semiose lexical: um estudo semântico, semiótico e pragmático do léxico" no Mestrado em Língua Portuguesa, UERJ.
- (2002^e). *Estudos Semânticos nº5 – A semântica e o estudo do texto e do discurso*. Texto-base de aula no Curso "Texto, contexto e semiose lexical: um estudo semântico, semiótico e pragmático do léxico" no Mestrado em Língua Portuguesa, UERJ.
- (2002^f). "Penetra Surdamente no Reino das Palavras... (Ou Drummond e a Semiose)". Texto de comunicação no Congresso Internacional Centenário de Carlos Drummond de Andrade (1902-2002) – O mundo, vasto mundo de Drummond. UFRJ, mai-2002 [no prelo]
- (2002). "De quando a escolha das palavras é novelo no labirinto do texto: um estudo de Tresaventura de Guimarães Rosa". (artigo não publicado)

Dicionários

- CHEVALLIER, Jean & CHEERBRANT, Alain (1996). *Dicionário de Símbolos*. 10ª ed. Rio de Janeiro, José Olympio Editora.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio Século XXI*. versão digital.

A VERSATILIDADE LINGÜÍSTICA DE ALDIR BLANC*

Lúcia Deborah A. de Salles Cunha

Aldir Blanc é compositor carioca. É poeta da vida, do amor, da cidade. É aquele que sabe como ninguém retratar o fato e o sonho. Traduz a malícia, a graça e a malandragem. (...) Estamos falando do Ourives do Palavreado. Estamos falando de poesia verdadeira. Todo mundo é carioca, mas Aldir Blanc é carioca mesmo. (Dorival Caymmi)

Versátil - que se move facilmente; que está em movimento. Propenso à mudança, volúvel, inconstante, mutável. (Koogan/Houaiss s. u)

O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma breve apreciação dos caminhos lingüísticos percorridos pelo poeta e letrista Aldir Blanc, colocando em foco a seleção vocabular e a especialização lexical. Procuraremos mostrar de que modo a temática brasileira é explorada e como é feita a representação de uma visão de mundo bastante aproximada da realidade das classes populares, especialmente ao tratar de temas como o amor e o futebol. Numa abordagem estilístico-semântica que busca o concurso da Semiótica, procuraremos identificar a iconicidade lexical na construção dos campos semânticos que orientam a coesão e a coerência dos textos em análise, verificando como se atualiza sua identidade como sujeito em seu vínculo com a realidade essencialmente brasileira e especificamente carioca.

A escolha de Aldir Blanc se justifica exatamente por sua versatilidade. Como se encontra no verbete, ser versátil é ser propenso à mudança, é estar em movimento. De que forma se detecta, entretanto, qualquer movimento? Deve-se ter um referencial fixo, em relação ao qual um objeto se mova. Sabemos que a linguagem de Aldir está em movimento, assim como ele próprio, em sua vida, porque há elementos fixos a

denunciar uma energia cinética inquieta, a mesma que o fez abandonar a carreira de médico psiquiatra para abraçar incondicionalmente a criação poética. Os elementos fixos são exatamente sua identidade como brasileiro, carioca, plenamente enraizado na zona norte do Rio (ocupada, em geral, pela classe média e por camadas populares), onde nasceu e mora.

Segundo Aldir, as vivências de infância e juventude em Vila Isabel, Estácio, Tijuca, pontuadas sempre pela boemia e pela música que chegava de casas vizinhas, no vento, determinariam suas opções de vida: “*A Zona Norte se entranhou em mim de vez, com seus vitrolões, seus álbuns de 78 rotações*” (Blanc, 2001, p.6). A vida do povo, o trabalho, o morro, o samba, a boemia, o bar, o futebol, as credices e as dores populares foram-se reunindo, nas vivências do poeta, a uma riqueza intelectual vinda do gosto pela literatura, em especial pelas obras de Oswald de Andrade, Guimarães Rosa, Jorge Amado, Carlos Heitor Cony. Na música, canções “antigas” de Ismael Silva, Wilson Batista, Noel Rosa estavam na lista de suas “cantorias” de bar, mas foi em Vinícius de Moraes que constituiu sua grande referência. De modo irreverente, Blanc dimensiona o peso de nomes da literatura universal em seu perfil de poeta: “*Claro que houve também Pound, Llorca e Maiacovsky, mas creio que a influência da sinuca foi maior.*” Em torno deste eixo, sua poesia rodopia, criativa, genética, desdobrando-se em signos de diferentes tipos: ora mais especificamente icônicos, ora mais notadamente indiciais, ora simbólicos.

Para melhor esclarecermos os pressupostos teóricos que sustentam esta investigação, recuperemos os conceitos de ícone, índice e símbolo, como formulados por Peirce (2000) em sua Semiótica:

“Um signo é um ícone, um índice ou um símbolo. Um ícone é um signo que possuiaria o caráter que o torna

significante, mesmo que seu objeto não existisse, tal como um risco feito a lápis representando uma linha geométrica. Um índice é um signo que de repente perderia seu caráter que o torna um signo se seu objeto fosse removido, mas que não perderia esse caráter se não houvesse interpretante. Tal é, por exemplo, o caso de um molde com buraco de bala como signo de um tiro, pois sem o tiro não teria havido buraco; porém, nele existe um buraco, quer tenha alguém ou não a capacidade de atribuí-lo a um tiro. Um símbolo é um signo que perderia o caráter que o torna um signo se não houvesse um interpretante. Tal é o caso de qualquer elocução de discurso que significa apenas por força de compreender-se que possui essa significação.“ (Peirce, 2000. p.74)

Relembremos, igualmente, que, segundo este autor, o processo de semiose se estrutura numa tríade, que envolve Signo/Objeto/Interpretante, cuja relação é assim apresentada por Darcilia Simões (1999):

“Nessa tríade, o filósofo retoma um esquema aristotélico e nos mostra um processo de inter-relações por meio das quais a consciência humana dialoga com o exterior. Em outras palavras: o que Peirce designa como signo é aqui tomado como um fato ou fenômeno (aquilo que sensibiliza a consciência – a que ele designou phaneron) que estimula a ação da consciência. Esta, por sua vez, reage ao lampejo da idéia-mensagem e a associa a um objeto imediato de natureza sgnica (representamen) que processa os dados em forma de pensamento com base no interpretante – ‘tradução’ do phaneron em juízo verbal.“(Simões, 1999, p.91)

Através de levantamentos dos campos semânticos trabalhados pelo poeta em alguns de seus textos, procuraremos surpreender a construção da semiose na relação entre elementos essencialmente ideológicos que lhe servem de eixo e elementos lingüísticos mutáveis.

Níveis de sofisticação no trato lingüístico

Este carioca “*com Vila Isabel no DNA*“- conforme nos diz Roberto Moura na apresentação do *songbook* do artista -, despeja em poemas, contos e crônicas tanto a crueza da vida do povo como o seu lado engraçado, sem deixar de visitar os recantos da alma humana, complexa em sua natureza. Revela-se, então, toda a versatilidade que colocamos em foco neste trabalho – sua linguagem transita da expressão mais popular aos elementos mais sofisticados.

A voz do povo

Uma das características de Blanc é fazer-se meio para a expressão popular, usando seus temas, seu palavreado:

Veio a comadre bater no portão lá de casa
pra contar que meu cumpadre nem começou, já acaba...
Esse cara precisa de um chá de mastrução e catuaba.
Disse que faz uns seis meses
que o fuque-fuque anda ruço:
esse cara precisa de um chá
de catuaba e mastrução.

(Claudio Cartier e Aldir Blanc, “Mastrução e Catuaba“-
fragmento. In: Blanc, 1996)

Neste refrão de uma letra de samba, Blanc utiliza vocábulos e expressões essencialmente populares para abordar de modo “caseiro“ e bem-humorado a questão da sexualidade. A marca da oralidade carioca está na seleção lexical : *cumpadre, esse cara, anda ruço* (=está difícil). Mesmo numa relação de amizade, entre compadre e comadre, com liberdade inclusive para falar de intimidades, cabe certa reserva ao se tratar de sexo. É aí que surge o termo popular *fuque-fuque*, uma espécie de onomatopéia alusiva ao coito.

O texto conta com uma cumplicidade do leitor/ouvinte para construir sentidos através do preenchimento de lacunas

Darcilia Simões, Luiz Karol e Any Cristina Salomão (orgs.)

discursivas, como a do segundo verso, graficamente assinalada pelas reticências.

Assim, fazendo graça de assuntos sérios, muita vez ainda tratados como tabus, Aldir monta, ao longo de várias de suas letras, uma autêntica colagem de cenas da vida do povo.

Jogo semiótico

O mesmo tema – o sexo - está presente em “Maçã Tatuada” (Blanc, 1996), já numa abordagem diferente:

Numa esquina de Copa ficava parada,
alvejada pelas setas do vício,
e o início tinha sido divino:
um amante latino...
Sua boca vermelha, a maçã tatuada
sobre o ombro (a sombra de veludo),
a pele onde um homem que é nada
pensa que é capaz de tudo.
(...)
Toda vez que as pestanas castanhas batiam,
o olhar trocava mil slides:
na praia, na lambada,
com a amiga que já faleceu de Aids...
e na bolsa, quando ia ao toailette,
a gilete, o sempre-livre,
e o chiclete importado,
o velho exemplar do despertar de algum mago..
(...)

Através da seleção vocabular, Aldir Blanc define um campo semântico relativo à atmosfera da vida de prostituição, da rua (*esquina, setas do vício, boca vermelha, maçã tatuada, sombra de veludo, pestanas castanhas*). Os objetos portados pela mulher funcionam, aqui, como signos indiciais de sua vida e atividade – *bolsa, gilete, sempre-livre, chiclete importado, exemplar do despertar de algum mago*. Para Peirce, índice seria

Português se aprende cantando

“um signo ou representação que se refere ao seu Objeto não tanto em virtude de uma similaridade ou analogia qualquer com ele, nem pelo fato de estar associado a caracteres gerais que esse objeto acontece ter, mas sim por estar numa conexão dinâmica (espacial, inclusive) com o Objeto” (apud Santaella, 2000, p.122).

Assim, os objetos da bolsa, sendo individuais e estando dinamicamente conectados à vida daquela prostituta, funcionam como seus índices.

A contundência deste texto, no entanto, reside na forma pela qual a noção de tempo é trabalhada. A escolha do imperfeito dilata os processos verbais e sinaliza a passagem do tempo (*ficava, batiam, trocava*); no verso “*o início tinha sido divino: / um amante latino...*”, mais uma vez se sugere um razoável decurso de tempo, com a referência ao “início”, o que é confirmado pelas alusões às lembranças da personagem: os mil slides trocados - pedaços de sua memória -, a experiência da morte de uma amiga. Imagens que, inter-relacionadas, significam uma história de vida muito peculiar e lhe conferem um certo peso, uma nostalgia. Os signos utilizados representam uma mulher vivida, experiente, sofrida e sugerem que seja uma adulta, não apenas em seu emocional, mas também em termos de faixa etária.

A partir daí, o poeta inaugura um novo campo semântico oposto conceitualmente ao primeiro:

PROSTITUTA	MULHER PURA
<i>esquina, setas do vício, boca vermelha, maçã tatuada, sombra de veludo, pestanas castanhas, Duvivier</i>	<i>Jezebel, Moema, treze anos</i>

Reunindo alguns desses elementos em paradoxos, o poeta provoca uma releitura da personagem e prepara o clímax do poema:

(...)

o apelido que não posso esquecer:
a Jezebel da Duvivier,
saiu assassinada na manchete,
entre a greve e os motins urbanos,
chamava-se Moema, era morena,
e tinha apenas treze anos.

Vejam como ele operacionaliza isto.

Primeiro, faz a revelação do *nome de guerra* da prostituta, “Jezebel da Duvivier“, paradoxal em si por reunir um nome bíblico (Jezebel - esposa de Acab, Rei de Israel, e mãe de Atalia. Foi morta por ordem de Jeú e devorada por cães. Koogan/Houaiss, s.u.). ao de uma rua de Copacabana, num jogo que evoca a dicotomia entre a mulher *santa* e a mulher *da vida*, aqui reunidas numa só: era *da vida* porque prostituta, era *santa*, por ser menina e mártir. Trabalhando ainda com contrastes, coloca este nome como *inesquecível*, elevando a personagem a uma posição de destaque, mas dissolve a notícia do assassinato da moça “entre a greve e os motins urbanos“.

Em seguida, revela o nome verdadeiro da garota, mostrando a sua face de moça sob a máscara da mulher: Moema (usada, preterida pelo homem, tragada, ingênua, para as profundezas do mar). Por fim, aponta sua idade –treze anos-, sublinhando-a com um “apenas“ e fazendo essa flagrante adolescência contrastar com todas as informações e sugestões anteriores.

Segundo Peirce (2000), “tudo o que atrai a atenção é índice. Tudo o que nos surpreende é índice, na medida em que assinala a junção entre duas porções de experiência.“ Ao longo do texto, signos indiciais são utilizados para desenhar a personagem e trabalhar a atenção do leitor, proporcionando-lhe uma surpresa ao final. No entanto, a partir daí, a personagem é redimensionada e ressignificada, tornando-se, em si, um signo simbólico que representa a questão da prostituição infantil. Nos dizeres de Lúcia Santaella, o símbolo seria “um meio geral para o desenvolvimento de um interpretante“. Note-se que,

calando sua fala nesse ponto, o poeta projeta o leitor em reflexões sobre o tema, deixando-lhe a possibilidade de tomar a personagem como signo e, vinculando-a elementos de sua experiência particular, fazer associações entre idéias e penetrar, assim, numa dimensão crítica. O símbolo realiza, portanto, sua função.

Neologismos

O estilo *caleidoscópico* de Aldir Blanc, que salpica substantivos e deixa que o leitor os movimente para formar novas e variadas imagens, fica nítido em “Querelas do Brasil“ (Maurício Tapajós e Aldir Blanc):

*o brasil não merece o brasil
o brasil tá matando o brasil
jereba-saci
caandrades cunhãs ariranharanha
sertõesguimarães bachianaságuas
imarionaíma ariraribóia
na aura das mãos de jobim-açu, ô,ô,ô
pererê camará tororó olerê
piriri ratatá karatê olará
jererê sarará cururu olerê
blá-blá-blá bafafá sururu olará
do brasil s.o.s. ao brasil*

Nesse poema o autor exercita um nacionalismo crítico, aliado a um manejo vocabular que penetra a intimidade mórfica e mesmo fonética das palavras para produzir neologismos e registrar coloquialismos capazes de recuperar as riquezas naturais e culturais do país, festejando nomes e obras do nosso modernismo com recursos tão bem utilizados por esta mesma estética: “caandrades“, “sertõesguimarães“, “bachianaságuas“, “imarionaíma“ – vocábulos com segredos por desvendar. “Caandrades“ – Carlos/Andrade? Os Andrades de cá? Talvez mais desvendável seja “sertõesguimarães“, que definitivamente funde o lugar da seca com Guimarães Rosa, que tão bem o retratou; ou

“bachianaságuas“, numa referências aos poemas musicais de Heitor Villa-Lobos; ou, ainda, “imarionaíma“, em que autor/obra/personagem se confundem. Coerente com sua identidade musical, inclui uma homenagem a Tom Jobim, visto como um indígena (no sentido etimológico do termo) de grandes proporções criadoras, um compositor grande, como marca o sufixo tupi (“na aura das mãos de jobim-açu“). Por fim, a denúncia e a crítica configuradas na oposição “brazil“/ “brasil“, apresentadas no início do poema, são substituídas por um pedido de socorro dramático aos seus iguais: “do brasil s.o.s. ao brasil“. A opção pelo uso do substantivo comum ao mencionar o país deixa claro que o poeta não se refere às entidades políticas que são os países, mas à realidade ideológica que neles se encontra.

Economia vocabular

O exercício crítico e a expressão ideológica marcaram e marcam o trabalho de Blanc. Por esta característica, todo o povo o conheceu, através de letras como “O mestre-sala dos mares“ e “O bêbado e a equilibrista“ (Blanc,2001). Em “O ronco da cuíca“ mais uma vez é lançado um olhar crítico sobre a realidade do povo e sobre as relações de poder que regem o comportamento político-social. No plano da seleção vocabular, todo um jogo semântico é elaborado com base em apenas alguns lexemas.

O RONCO DA CUÍCA

(BOSCO, João e BLANC, Aldir. In: MPB4, 2000)

a fome tem que ter raiva pra interromper
a raiva é a fome de interromper
roncou, roncou
roncou de raiva a cuíca
roncou de fome
alguém mandou
mandou parar a cuíca
é coisa dos home
a raiva dá pra parar, pra interromper
a fome não dá pra interromper
a raiva e a fome é coisa dos home
a fome tem que ter raiva pra interromper
a raiva é a fome de interromper
a fome e a raiva é coisa dos home
é coisa dos home, é coisa dos home
a raiva e a fome, mexendo a cuíca
vai ter que roncar

No texto, Blanc ‘joga’ com alguns lexemas e o faz de modo tão flagrante que mesmo um leitor menos avisado tem condições de perceber, ao menos, a persistência em alguns vocábulos. Um levantamento inicial permite identificar palavras-chave deste texto:

raiva → fome → cuíca → roncar → interromper → home

Das palavras destacadas, três são substantivos e duas são verbos. Passando a organizar esse conjunto de vocábulos em dois subgrupos, conforme sua classe, teremos, em um grupo, *raiva, fome, cuíca e home* e, em outro, as ações de *interromper e roncar*.

Como suporte para as reflexões que serão feitas, buscou-se o sentido dicionarizado de cada vocábulo. Em cada verbete

transcrito, destacaram-se, desde já, trechos que parecem vincular-se pelo sentido ao contexto em que os lexemas aparecem.

Os substantivos: raiva, fome, cuíca, “home“

Blanc inaugura seu texto com a tríade que irá sustentar o restante do poema: fome/raiva/ronco. Nos dois primeiros versos, *fome* e *raiva* aparecem em relação de oposição – a raiva “dá pra parar, pra interromper“, já a fome “não dá pra interromper“. Logo a seguir, os dois lexemas se aproximam quanto ao efeito por eles produzido, o ronco, que pode ser “de raiva“ ou “de fome“.

Examinando o significado dicionarizado para estes lexemas, tem-se que *raiva* corresponde a “violento acesso de ira, com fúria e desespero; ânsia veemente; *desejo irresistível*; *grande apetite*; paixão ardente; *aversão, ódio*“ . *Fome*, por sua vez, corresponde a “*sensação* causada pela necessidade de comer; falta, míngua de víveres; miséria, penúria; *avidez*, sofreguidão, *desejo insaciável*“ (Michaelis, s.u). Vê-se que ambos os vocábulos comportam os traços semânticos de ânsia, sofreguidão e desejo. Igualmente, encontra-se neles o sema da nutrição (raiva=grande apetite; fome=míngua de víveres).

Entre esses lexemas se estabelece uma forte imbricação, explicitada na circularidade dos seguintes versos:

“a fome tem que ter raiva pra interromper“

“a raiva é a fome de interromper“

Assim, a fome (que “não dá pra interromper“), reunida à raiva, que traz o traço “dá pra interromper“, assimila a possibilidade da interrupção. Tem-se, então, que

fome+raiva= possibilidade de interromper

Por sua vez, a raiva é definida como “fome de interromper“, ou seja,

Raiva = fome + interromper

O sentido será completamente tautológico e, portanto, estéril, se exatamente os mesmos semas participarem da construção dos sememas de *raiva* e de *fome*. Fazemos um exame destes semas, comparando-os com os que participam dos sememas *cuíca* e *home*. Antes, porém, vejamos os verbetes para estes dois termos:

cuíca (tupi Kuika) – “instrumento musical rústico, de origem africana, feito de um barrilete ou tronco oco, com uma das bocas tapada por uma pele bem esticada, em cujo centro há preso por dentro um bastão, o qual, quando friccionado com a mão, produz um ronco cavo (escavado, côncavo, cavernoso, rouco)“. (Michaelis, s.u)

home (*corruptela de homem*)- “mamífero da ordem dos primatas, único representante vivente do gên. *Homo*, da espécie *Homo sapiens*, caracterizado por ter cérebro volumoso, posição ereta, mãos preênseis, inteligência dotada da faculdade de abstração e generalização, e capacidade para produzir linguagem articulada; a espécie humana; a humanidade ; o ser humano considerado em seu aspecto morfológico, ou como tipo representativo de determinada região geográfica ou época“ (Houaiss, 2000)

Levantamento dos semas das palavras-chave do texto “o ronco da cuíca“								
	desejo	nutrição	dá pra interromper	saciável	voluntário	Causa de ronco	Consciente	Humano
Raiva	+	+	+	+	+	+	+	+
Fome	+	+	-	-	-	+	-	+
Cuíca	+	-	+	-	+	+	+	-
Home	-	-	+	+	+	-	+	+

Retornando aos registros lexicográficos, descobre-se que raiva é definida como “desejo irresistível, grande apetite“. Irresistível é aquilo a que não se pode fazer frente, diante do que se está passivo. Apetite evoca a idéia de vontade, de ato voluntário. O que depende da vontade, “dá pra parar, pra interromper“; o que é desejo irresistível, não. Por isso, a fome

“não dá pra interromper“, já que se caracteriza pela avidez, pela sofreguidão, sendo um desejo insaciável, uma necessidade, afastando-se do caráter voluntário da raiva.

A raiva, no plano do consciente, tem força irresistível, mas pode ser controlada. A fome, no plano do orgânico, está fora de controle, não tem direção certa, não tem vontade.

Ao dizer que a fome tem que ter raiva pra interromper, busca-se uma transição do primeiro elemento do plano orgânico - não-consciente - para o plano do consciente, voluntário. A raiva empresta à fome os traços +voluntário, +consciente, inaugurando um novo sentido para o vocábulo, bem como gerando novas possibilidades de interromper. “A raiva é a fome de interromper“- a raiva, aí, ganha um aspecto de agente, aquele que vai realizar algo.

A fome consciente pode interromper (no sentido ativo, de fazer parar). A raiva, acrescida do traço –saciável da fome, ganha força para interromper. A leitura passa, então, de uma visão de *raiva* e de *fome* como coisas interruptíveis para agenciadores aptos a interromper algo.

Vejam agora como se encaixa a cuíca neste raciocínio. A cuíca é um duto com duas bocas, uma aberta, outra fechada; uma roncando, outra calada. É a boca a boca da fome, da carência e também a boca do ronco, da raiva. A cuíca dá expressão tanto à fome quanto à raiva.

No entanto, a cuíca “dá pra interromper“, ou seja, é voluntária e pode ser interrompida por quantos consigam vetorizar sua raiva por se sentirem incomodados pela expressão da cuíca. Entram em cena os “home“ - aqueles que mandam calar a cuíca. Dentro do conhecimento partilhado da cultura brasileira, sabe-se que o elemento *home* é +voluntário, +consciente e vincula-se ao exercício do poder, da imposição, sendo capaz de “calar a cuíca“, colocando-a como paciente de sua ação.

Os verbos: *roncar* e *interromper*

Tanto a raiva quanto a fome têm o traço “produtor de ronco“, comum também à cuíca, que ronca “de raiva“ e “de fome“. A raiva e a fome, mexendo a cuíca, vão fazê-la *roncar*, não só para expressar a dor, a necessidade, mas para protestar contra a sua causa, quem sabe até, na tentativa de interromper a opressão. Segundo o verbete, *ronca*, do latim *Rhonchare*, é “*produzir som áspero, cavernoso e forte; estrondear, restrugir, dizer em tom de provocação; blasonar, bravatear*“ e *interromper* do latim *Interrumpere*, corresponde a “*fazer cessar por algum tempo, cortar ou romper a continuidade, destruir, extinguir, calar-se, falar de coisa diversa do que vinha dizendo, não continuar a fazer o que estava fazendo; cortar a palavra a*“ (Michaelis, s.u).

Os *home*, com raiva, com fome de *interromper* uma expressão incômoda que grita, que “ronca“ a fome, a carência, a dor de uma parcela da população, interrompem, mandam calar a cuíca: fecham-lhe a boca, impedem-lhe o ronco, silenciam-na.

Aldir Blanc, neste jogo de substantivos e verbos, reproduz a rede que prende uma sociedade caracterizada pela carência, pela necessidade de expressão e pelo encontro constante com a opressão. Faz da letra do samba uma denúncia acerca das relações sócio-políticas da sociedade brasileira, especialmente da comunidade carioca, caracterizada pelo samba e simbolizada pela cuíca. Esta, com suas bocas, sua carência e sua expressão, mas também com sua submissão involuntária ao poder, é o signo simbólico de uma sociedade sob regime autoritário, mas a raiva é, esta sim, o motor de todas as ações desenvolvidas. A raiva empresta consciência e dá vetor à fome; a raiva motiva a expressão da cuíca, fazendo-a roncá-la; a raiva dispara a ação opressora de mandar calar, de interromper. *É ela o arquissemema do texto de Blanc*, capaz de costurar homens em dois lados, separados pelas suas ideologias, mas iguais na raiva, numa brigam viril para definir quem, por fim, será

interrompido, se a *cuíca*, se os *home*.

Metáforas: intimismo e existencialismo

Finalmente, após vermos a face descontraída, a face crítica e a engajada de Aldir Blanc através de suas letras, vejamos como aparece seu lado existencial, em “Carta de Pedra”, composição que tem música de Guinga:

CARTA DE PEDRA

(Igreja da Penha)

Prezado amigo, escrevo pra	Etudo parecia letra de chorinho
esclarecer	E então também chorei...
que, mesmo antes de nascer,	Os meus avós e o pai são os degraus
meu coração se fez humano por ser	Aonde eu piso em direção ao caos
suburbano	Mas posso ver na beira goiabeiras,
e o HIV	Limoeiros, pés de sapoti
deu positivo porque meus irmãos	E a Penha volta aqui
padecem de doença igual	Feito o mito de uma Ressurreição.
e um degrau atrás de outro degrau	A hóstia é pedra – hei de ralar!
me leva de joelhos à Igreja onde	A Santa não pode cumprir o que não
Deus me diz	me crismar:
que o Humano me é estranho, sim,	O pai que eu amo não demora,
porque é meu pai e, ai de mim,	A valsa chora e eu sei que chora
nós nos desentendemos sempre	Pelas Penhas que eu vou inventar
e é assim que se faz	Até que a própria Virgem
canções, estradas, catedrais	Mande eu descansar...
que depois não visitamos mais	
dão de nós o melhor testemunho,	
Prezado amigo, eu vi sair do papel	
A pedra e o fogo que há no céu	

Guinga & Blanc. In: Aldir Blanc- 50 anos. Rio de Janeiro:Alma Produções Ltda., 1996)

Neste poema em que a escrita surge como elemento capaz de esclarecer a vida, Blanc trabalha, basicamente, com dois campos semânticos: o da pedra e o da pacificação.

No campo de pedra, entram todas as referências ao seu

sacrifício e às suas dores: penha, pedra, degrau, hóstia, humano, caos, canções, escadas, catedrais, chorinho. No campo da pacificação, estão igreja, goiabeiras, limoeiros, pés de sapoti, virgem, valsa. A negociação entre esses dois campos é feita pela crisma – sacramento da confirmação da fé, mudança de nome. Assim, só pela transformação – escolhida pessoalmente – poderá ele receber a autorização da virgem para descansar.

Mas note-se que as penhas inventadas são motivos para maiores escritas, maiores construções ...o fazer do poeta não pára. Não é apenas o eu-lírico que se transmuta; as penhas, as dores, as marcas da vida igualmente transmutam-se em versos, em matéria poética.

Aqui, Blanc trabalha com símiles e metáforas para criar um cenário que o represente como ser humano, estranho, sofrido, mas a caminho de esclarecimento pela poesia, numa relação religiosa com as palavras, tijolos lexicais que sustentam catedrais de sentido – um sentido revelador.

A poesia de Blanc e a sala de aula

Muitas são as letras de Blanc que podem ser discutidas e aproveitadas em sala de aula, para deflagrar um processo perceptivo qualificado em nossos alunos. Descortinando junto com eles os véus que inicialmente parecem esconder o poético, é possível inaugurar novos sentidos, colocar os discentes em atitude de parceria e de cumplicidade com o texto.

Partindo de letras com vocabulário popular, seguindo para outras mais sofisticadas, pode-se, ao mesmo tempo, desenvolver num *crescendo* a capacidade de ler – não no sentido estritamente alfabético, mas na acepção mais ampla de decifrar o mundo. Lendo a realidade através de outras palavras, de imagens originais, o aluno cresce e enriquece seu repertório, familiariza-se com outras formas de dizer, ver, enxergar.

Darcilia Simões, Luiz Karol e Any Cristina Salomão (orgs.)

Num tempo em que letras de música escorregam para discursos fragmentários, é mais que urgente investir num trabalho que apresente qualidade poética e criativa aos nossos alunos, mostrando que um mesmo poeta pode ser versátil e passear entre a expressão popular e alguma erudição sem se perder de si mesmo e sem se afastar de um compromisso com a música brasileira de qualidade.

Referências bibliográficas

- BLANC, Aldir (1996). *50 anos* (CD). Rio de Janeiro: Alma.
- _____. (2001). *A poesia de Aldir Blanc: melodias e letras cifradas para guitarra, violão e teclados*. Coord. edit. Roberto Mora; prod. Luciano Alves. São Paulo: Irmãos Vitale.
- KOOGAN/HOUAISS(1993). *Enciclopédia e dicionário ilustrado*. Rio de Janeiro: Ed. Delta.
- HOUAISS, Antonio. Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa (v 1.0). Ed. Objetiva, 2001
- MPB4 (2000). *MPB4 VIVO – Melhores momentos*. Rio de Janeiro: Cid
- PEIRCE, Charles Sanders (2000). *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva.
- Revista Letristas Brasileiros (n ° 1, 1996). “*Aldir Blanc e amigos*“ Rio de Janeiro: Alma.
- SANTAELLA, Lúcia. *A teoria geral dos signos: como as linguagens significam as coisas*. São Paulo: Pioneira, 2000.
- SIMÕES, Darcilia. “ *Leitura e produção de textos: subsídios semióticos* “. In: Valente, A. (org.). *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis, RJ:Vozes, 1999.