



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE  
(PROFLETRAS)  
UNIDADE DE ITABAIANA**

**A CANÇÃO COMO INSTRUMENTO  
PARA O LETRAMENTO LÍRICO**

**Alexsandra Dantas Oliveira Andrade**

Itabaiana – SE  
Agosto de 2015



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE  
(PROFLETRAS)  
UNIDADE DE ITABAIANA**

## **A CANÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA O LETRAMENTO LÍRICO**

Dissertação do Trabalho de Conclusão Final (TCF) apresentado ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE (PROFLETRAS) – UNIDADE DE ITABAIANA - da Universidade Federal de Sergipe (UFS), como requisito necessário para a obtenção de título de Mestre em Letras.

**ALEXSANDRA DANTAS OLIVEIRA ANDRADE**  
Orientadora: Prof.a. Dr.a. Christina Bielinski Ramalho

Itabaiana – SE  
Agosto de 2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Ficha Catalográfica Elaborada pela Universidade Federal de Sergipe

A553c

Andrade, Alexsandra Dantas Oliveira.

A Canção como instrumento para o letramento lírico/ Alexsandra Dantas Oliveira Andrade. – Itabaiana - SE , 2015.

158 f.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe,

Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede – PROFLETRAS, Itabaiana – SE, 2015.

Orientador: Profa. PHD Christina Bielinski Ramalho.

1. Letramento lírico. 2. Leitura. 3. Música Popular Brasileira (MPB). 4. Canção. 5. Tecnologia de Informação e Comunicação - TIC. I. Universidade Federal de Sergipe. II. PROFLETRAS. III. Ramalho, Christina Bielinski. IV. Título.

CDU 028.1:784.4(81)



## A CANÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA O LETRAMENTO LÍRICO

Dissertação do Trabalho de Conclusão Final (TCF) apresentado ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE (PROFLETRAS) – UNIDADE DE ITABAIANA - da Universidade Federal de Sergipe (UFS), como requisito necessário para a obtenção de título de Mestre em Letras.

Banca examinadora

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Christina Bielinski Ramalho  
Presidente da Comissão Julgadora

Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes  
Examinador interno

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Anélia Montechiari Pietrani  
Examinadora Externa

Alessandra Dantas Oliveira Andrade

Itabaiana, 05 de agosto de 2015

A Chris, Carmem e Edriana, amantes da criação poética, dedico-lhes esse fragmento da beleza da vida: poesia em canção.

Agradecer é o gesto mais nobre que o ser humano pode ter. É reconhecer que sozinho não se chega muito longe, assim essa nobreza reveste-se de humildade. Eis meu singelo reconhecimento aos que participaram da realização deste trabalho. Apesar da exigência de solidão para escrever, muitas presenças com seu simples olhar mostraram o quanto acreditavam em meu potencial (que eu sequer reconhecia). E, quando o pódio parecia inatingível em decorrência de tantas lutas travadas, a vitória sorria e convidava a ir além do que eu podia ir, apesar de parecer distante demais alcançá-la. Lágrimas e sorrisos largos brincavam poeticamente afirmando que tudo daria certo, mesmo quando a incerteza era a maior certeza.

Contar com gente iluminada deu-me a convicção da presença concreta de Deus nessa minha busca. Assim, rendo graças, primeiramente, ao meu Deus Uno e Trino, que tudo faz e realiza em minha vida, e me presenteia com estas pessoas incríveis. Sou eternamente grata a Lucas, filho amado, e a Eder, esposo completo, que são presença e motivação em minhas buscas de ser melhor a cada dia. Meus bens, não encontro palavras que expressem minha gratidão; então, ofereço-lhes o melhor de mim: amor intenso e verdadeiro.

Como apenas agradecer àquela pessoa que foi, durante todo esse trabalho, uma inspiração, um protótipo a ser seguido, uma luz a iluminar os dias mais sombrios em busca da palavra? Que medo (e vergonha) de desapontar a toda poderosa PHD Christina Bielinski Ramalho, minha musa inspiradora. Ela, tão sol; eu, almejando o reflexo de seu brilho. Gratidão infinita a você, Chris! Além dela, outras duas grandes mulheres foram presenças marcantes nesse mestrado. Contar com as gargalhadas e as murmurações de minha “equipAAA” linda foi um alento no percurso. Carmem e Edriana, como agradecer a vocês por serem tão altruístas, sábias, verdadeiras, ternas, enfim presença (mesmo na ausência)? Não sei, não sei, não sei, sei que vocês foram fundamentais na concretização desse sonho, e galgaram de colegas a “superMigas”. Mui grata, amadas!

O que dizer a uma turma que foi o tempo inteiro apoio e incentivo nessa jornada difícil para conciliar uma jornada de trabalho (no meu caso 50 horas/aulas semanais) com as exigências do mestrado? Aos “profletrinhas”, meu aplauso por serem tão sábios e competentes, humanos e divinos, verdadeiros heróis. Exprimo a todas/os minha estima, pois foram ajuda, motivação e companheirismo, anjos nessa trajetória. Grata aos competentes doutores que nos enriqueceram com seus saberes

e os desafios que nos mostraram nosso potencial. Suas exigências nos tornaram mais criativos e disciplinados, obrigada, doutores Márcia, Marileia, Ricardo, Derli, Jeane, especialmente a PHD Carlos Magno Gomes que conseguiu trazer esse mestrado profissional para o Campus de Itabaiana. Caros colegas e professores do mestrado, vocês ricamente contribuíram para aquisição de novos saberes e solidificação de outros. Obrigada também aos colegas de trabalho e aos meus alunos que enveredam comigo nos desafios do ensino-aprendizagem.

Também, meu afeto, gratidão e reconhecimento às pessoas que ficaram na torcida: meu pai, Edmundo, *in memoriam*, exemplo de perseverança; minha mãe, Elisabete, essa conquista também é sua; minhas irmãs (Fátima, Zélia, Verônica, Ivone, Isabel, Odete, Taynara e, especialmente a Maria do Carmo que cuida tão bem de mim e de minha família) exemplos de mulheres virtuosas e de luta; meus irmãos (Edvaldo, Erasmo, Eraldo, Paulo e José), cunhados/as, sobrinhos/as, afilhados/as, parentes, o esposo de minha mãe (Vadinho), a família de meu esposo (Gilsa, Edésio, Jéssica, Erick e Dayane) pelo apoio; Adenilza (*My best friend*, sou sua fã! Busquei aliviar meu cansaço através de seu exemplo de determinação.), Alysson e Pe. Adilson, amigos essenciais em minha vida e foram presentes sempre, inclusive na distância; Pe. Dácio, Equipe Nossa Senhora das Graças (Ir. Irene, Gileide e Marcos, Liliane e Josivaldo, Cida e Toinho, Nelita e Dinho, Josilda e Carlinhos, Givanilde e Aduino, e seus filhos) e Movimento Coração de Cristo, em nome da amiga Susi, que rezaram por mim e com quem pude partilhar momentos do mestrado; Governo Federal, Dilma Rousseff, pela oportunidade de pessoas como eu (filha de trabalhadores rurais) terem acesso ao curso de mestrado em sua própria cidade; e a CAPES, pelo incentivo através de uma bolsa de estudo.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desse trabalho minha terna gratidão.

## **Resumo**

O presente trabalho traz uma proposta para o ensino do gênero lírico no 7º ano do Ensino Fundamental Maior. Nele apresenta-se o lugar da poesia, isto é, como o texto lírico pode contribuir para a formação de leitores e para o letramento lírico. A proposta contempla o uso de canções da Música Popular Brasileira (MPB) para trabalhar recursos líricos. Trata-se de uma proposta multimodal que traz as canções para ir além da apresentação de teorias, tornando-se uma ferramenta capaz de atingir o desejo de ouvir uma boa música, de buscar o entendimento e a interpretação das letras e de identificar os recursos literários presentes em canções da MPB. Tudo isso associado ao uso das novas Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) que são meios para realização desse projeto. Esse trabalho conta com a rica contribuição teórica de Octávio Paz, Salvatore D'Onofrio, Rildo Cosson, Antonio Candido, Anazildo Vasconcelos da Silva, Manoel Reis, Sylvia Helena Cyntrão, Antonio Carlos Xavier, Sánchez Miguel etc.

**Palavras-chave:** Canção. Letramento lírico. MPB. TIC.

## **Abstract**

This paper presents a proposal to the lyrical genre teaching in the 7th year of Elementary Education Major. It shows the place of poetry, that is, as the lyric text can contribute to the formation of readers and the lyrical literacy. The proposal contemplates the use of songs of Brazilian Popular Music (MPB) to work lyrical resources. It is a multimodal proposal that brings the songs to go beyond the presentation of theories, becoming a tool to achieve the desire to hear good music, to seek the understanding and interpretation of the letters and identify literary devices present in the MPB songs. All this associated with the use of new Information and Communication Technologies (ICT) as a means for realization of this project. This work has a rich theoretical contribution of Octavio Paz, Salvatore D'Onofrio, Rildo Cosson, Antonio Candido, Anazildo Vasconcelos da Silva, Manoel Reis, Sylvia Helena Cyntrão, Antonio Carlos Xavier, Sánchez Miguel etc.

Keywords: Song. Lyrical literacy. MPB. ICT.

## **MOTIVO**

*Eu canto porque o instante existe  
e a minha vida está completa.  
Não sou alegre nem sou triste:  
sou poeta.*

*Irmão das coisas fugidias,  
não sinto gozo nem tormento.  
Atravesso noites e dias  
no vento.*

*Se desmorono ou se edifico,  
se permaneço ou me desfaço,  
- não sei, não sei. Não sei se fico  
ou passo.*

*Sei que canto. E a canção é tudo.  
Tem sangue eterno a asa ritmada.  
E um dia sei que estarei mudo:  
- mais nada.*

(1º poema de *Viagem*, 1939, de Cecília Meireles)

## Sumário

Introdução .....	10
1 – LEITURA, TIC E ENSINO .....	16
1.1 O ensino e as TIC .....	20
1.2 Gêneros digitais e leitura .....	23
1.3 Inovação e tradição: encontro possível .....	28
1.4 Literatura: caminho de letramento .....	31
2 – CANÇÃO E POEMA: ALIANÇA SACRA .....	35
2.1 Um gênero laborioso e sedutor .....	37
2.2 A canção como manifestação lírica .....	44
2.3 MPB, a canção a entoar a formação e a identidade de um povo .....	49
2.4 Sobre os aspectos teóricos que embasam a análise do texto lírico .....	62
3 – A CANÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA O LETRAMENTO LÍRICO .....	100
3.1 A vida no compasso da canção .....	101
3.2 As estações da vida no ritmo da canção .....	111
3.3 Vida aprazível na harmonia da canção .....	122
3.4 Estratégia metodológica para apreciação e leitura das canções .....	129
3.5 Canção, instrumento na sala de aula .....	134
Considerações finais .....	140
Referências bibliográficas.....	143
Anexos .....	149

## Introdução

Pensar em ensino de língua materna sem refletir sobre o papel da educação é descontextualizar a prática pedagógica. É de conhecimento da escola, do docente e do discente que o ensino da língua no espaço escolar deve fazer com que o aprendiz, em síntese, seja capaz de ler, interpretar e produzir textos. Para isso, é preciso começar de um nível superficial até atingir um nível mais profundo, crítico e reflexivo dessas práticas.

Dessa forma, só é possível de fato que isso aconteça, se houver uma prática significativa de leitura, de interpretação e de produção de texto. Como outros conhecimentos, a língua também se constrói a partir de práticas sociais. Se houver apenas simulações dessas práticas, não vai ocorrer de fato aprendizagem.

Assim, é preciso tornar o espaço escolar um lugar próprio para a discussão, a construção de pensamentos e o respeito às diversidades. É necessário levar textos diversificados em abordagem de assuntos a serem trabalhados em sala de aula. É interessante abrir a classe para discussão de ideias, exposição de opiniões, quebra de preconceitos, e, para isso, é importante que se adote uma prática significativa como mediadora na exposição de tantas ideias.

Uma boa forma para começar é realizar uma sondagem do conhecimento da turma acerca do assunto a ser trabalhado. Dessa forma, o aluno apresenta uma opinião prévia sobre a temática e, depois, com a realização dos estudos, pode reavaliar essa opinião. Assim, parte-se da socialização de conhecimentos prévios, através da exposição de saberes, o que contribui de forma plausível para a formação do sujeito. Além disso, a apresentação de opiniões é uma maneira de expor como a leitura está acomodada no processo de aprendizagem. Outro aspecto importante é que haja uma identificação do leitor com o texto.

Quando o aluno se vê dentro do texto, é capaz de se posicionar, o que é lido ganha significado para suas relações intrapessoais e sociais. Assim, o leitor percebe que não se trata apenas de um pretexto para uma bateria de questões, algumas vezes, insignificantes para sua vida. A partir do momento em que há uma verdadeira interação entre o texto e o leitor, acontece a criação de sentido do que foi tecido intencionalmente, a significação fica mais clara e, então, ocorre de fato uma verdadeira comunicação entre o texto e o leitor.

Para levar um texto à sala de aula, deve-se primeiro refletir sobre ele.

Também, é relevante analisar a importância que teria para seu público alvo. Além disso, é necessário determinar o objetivo linguístico ou literário almejado (que pode ser apenas o 'prazer' da leitura), traçar a estratégia e adotar a metodologia mais conveniente para despertar a atenção do aluno. Tudo deve ser pensado levando em consideração a meta maior a ser alcançada: o ensino-aprendizagem da língua materna e suas manifestações literárias.

Sabe-se que o aluno tem o direito de aprender. E aprender Língua Portuguesa não significa dominar nomenclatura gramatical ou história literária. É preciso entender o funcionamento da língua para ser capaz de utilizá-la adequadamente em várias situações reais de comunicação, escrita ou falada. Dessa forma, não são convenientes aulas ministradas apenas de exposições de nomenclaturas seguidas de aplicação de exercícios enfadonhos. Se não houver uma aplicabilidade do conteúdo em situações concretas de aprendizagem, o aluno não vai aprender, porque fica tudo muito abstrato.

Por isso, é necessário buscar meios concretos de aprendizagem. Um deles é inserir o corpo discente no processo ensino-aprendizagem como protagonista, isto é, os alunos passam a ser agentes de sua própria aprendizagem. O estudante precisa aprender o funcionamento de sua língua e suas representações literárias. Mas, essa aprendizagem deve ocorrer paulatinamente, não precisa ser tudo de uma só vez, nem através de cansativas repetições. Muito do que é ensinado na disciplina o aprendiz já sabe na prática, na utilização diária – afinal é a sua língua materna – e ele é capaz de fazer uso adequado de muitos conteúdos ministrados na escola.

Dessa forma, diagnosticar as necessidades do aluno torna-se um caminho viável e acertado para saber o que deve ser ensinado para a turma e qual a dose a ser ministrada desse conteúdo. O ensino através de textos permite boas possibilidades de leitura e de abordagem de assuntos da língua. Destarte, criar estratégias de leitura é disponibilizar para o aluno recursos que permitem o desenvolvimento de uma de suas habilidades mais preciosas no processo de escolarização: ler. Assim, o mais relevante é levar em consideração as ideias presentes no texto, ajudar o aprendiz a organizá-las de forma clara, levá-lo a refletir sobre determinado tema, e a identificar a intencionalidade dos textos.

Baseado nas reflexões de natureza filosófica, acima colocadas, este projeto de desenvolvimento da competência leitora se inicia com a seleção de três canções da Música Popular Brasileira (MPB): "O que é, o que é?", de Gonzaguinha;

“Aquarela”, de Toquinho; “Vilarejo”, de Marisa Monte. A escolha leva em consideração a temática comum, a abordagem de aspectos diferentes sobre a temática, a musicalidade dentre outros recursos estilísticos presentes. A seleção musical leva em conta, também, a capacidade cognitiva da turma escolhida para ler e interpretar textos líricos.

A aplicação desse trabalho é direcionada ao 7º ano do Ensino Fundamental Maior, de escola pública, mas pode ser adaptada para qualquer série do ensino básico. Cabe ao professor fazer uma sondagem e, depois, selecionar o que deve ser ensinado sobre o gênero lírico através de canções da MPB a fim de promover, ou aprofundar, o letramento lírico<sup>1</sup>.

Além disso, essa proposta de ensino-aprendizagem, cujo detalhamento é apresentado no terceiro capítulo, se sustenta na importância do ensino do gênero lírico nessa fase escolar através da multimodalidade textual (letra e música) para despertar o interesse do público-alvo. Também mostra como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são recursos inovadores para serem utilizados na sala de aula; pois, se ministradas de forma adequada, podem despertar o interesse do aluno pelo conteúdo. Outro aspecto relevante é não fazer do aluno um sujeito passivo na aquisição do conhecimento, mas protagonista de sua aprendizagem.

Esse trabalho justifica-se pelo fato de haver uma lacuna de aprendizagem do gênero lírico na segunda etapa do Ensino Fundamental. Isso porque esse gênero aparece consideravelmente no Ensino Fundamental Menor a fim de promover uma alfabetização mais envolvente. Porém, quando se chega ao Maior, parece que a criança já aprendeu tudo na primeira fase do ensino. Por isso, o estudo lírico volta a ser mencionado no Ensino Médio. Considerando que a fase de escolarização no Ensino Fundamental Maior é muito rica em envolvimento dos adolescentes com a sua aprendizagem, vale a pena levar o texto lírico, em canções, para se trabalhar na sala de aula.

Dessa forma, além de preencher uma lacuna de aprendizagem do gênero lírico, promovendo um verdadeiro letramento lírico através do estudo de canções, essa pesquisa visa promover um maior entrosamento de professor e alunos no

---

<sup>1</sup> Tomamos aqui de empréstimo o conceito de Rildo Cosson (2007) “letramento literário” associando-o ao lírico, tal como fez Ramalho, em “A poesia é o mundo sendo: o poema na sala de aula” (2014), entendendo que o “letramento lírico” requer algumas estratégias específicas relacionadas às peculiaridades do poema como manifestação do gênero lírico.

ensino-aprendizagem. Para isso, esse trabalho traz um significativo embasamento teórico para abordagem do texto lírico e da MPB. Assim, espera-se que o professor, ao se apropriar de determinados conceitos teóricos e de conhecimentos críticos específicos do universo da Música Popular Brasileira, possa levar com mais segurança o texto poético para sala de aula. Além disso, trabalhar com canções da MPB é proporcionar ao aluno a possibilidade de poder escolher músicas com construções mais ricas em termos semânticos.

Em termos de organização, essa proposta apresenta, no primeiro capítulo, reflexões teóricas sobre tecnologia, inovação, leitura e ensino. No segundo, além de ser defendido o caráter lírico das canções, é feita uma abordagem do repertório cultural representado pela Música Popular Brasileira. Isso para se dimensionar o grande potencial da MPB como instrumento para o trabalho com a leitura a partir de práticas inovadoras. No terceiro, é apresentada a análise dos cinco níveis poéticos das canções levadas à sala de aula e a estratégia de leitura desses textos líricos.

No capítulo 1, “A leitura no Ensino Fundamental e as TIC”, as bases teóricas se concentram nos artigos de Regina Zilberman, Antonio Xavier, Brito e Sampaio; além das obras: *Leitura na sala de aula*, de Sánchez Miguel; *Letramento literário*, de Rildo Cosson; *O direito à literatura*, de Antonio Candido; *A literatura em perigo*, de Tzvetan Todorov; *O texto na sala de aula*, organizado por João Wanderley Geraldi; bem como os documentos oficiais que regulamentam o ensino no Brasil.

O primeiro capítulo traz, assim, reflexões sobre a prática pedagógica no ensino de língua materna, a importância da leitura para o crescimento do estudante, a relevância da literatura na sala de aula para a formação do cidadão. Além disso, apresenta como as Tecnologias de Informação e Comunicação têm ocupado espaço na vida das pessoas e como elas podem ser usadas efetivamente na prática docente.

O capítulo 2, “Canção e poema: aliança sacra”, reúne considerações originadas pela leitura de obras como *O arco e a lira*, de Octávio Paz; *O estudo analítico do poema*, de Antonio Candido; *Forma e sentido do texto literário*, de Salvatore D’Onofrio; *O som nosso de cada dia*, de Tárík de Souza; *Poesia: o lugar do contemporâneo*, organizado por Sylvia Helena Cyntrão; *Tropicália: alegoria, alegria*, de Celso Favaretto; *O poético e o político*, de Gilberto Gil; *Tantas palavras – Chico Buarque*, de Humberto Werneck; *Linguagem/poesia/música*, de Manuel Reis; *Quem canta comigo* e *A lírica brasileira no século XX*, ambos de Anazildo

Vasconcelos da Silva, uma vez que o corpus literário da proposta apresentada é a canção. Esse capítulo busca ilustrar a importância de o professor educador, antes de investir na necessária inovação didático-metodológica, construir uma sólida bagagem de conhecimentos, que lhe permita explorar, confortavelmente e amplamente, a diversidade e a multissignificação que o corpus MPB oferece, em termos de trabalho com a leitura.

Destarte, o segundo capítulo faz alusão a procedimentos teóricos que sustentam a análise poemática, defendendo-os como primeiros passos necessários ao professor que deseje desenvolver uma metodologia para o trabalho com o poema em sala de aula. Por isso, esse capítulo traz uma abordagem significativa sobre o gênero lírico e sobre a Música Popular Brasileira. Além do mais, todos os recursos poéticos são exemplificados em canções da MPB, principalmente as escolhidas para análise nesse trabalho.

O capítulo 3, enfim, como já foi dito anteriormente, apresenta a proposta em si, aqui intitulada “A canção como instrumento para o letramento lírico”. Nele é descrita a estratégia de leitura do gênero lírico através de canções. Além disso, são analisados os recursos líricos presentes nesses textos que, posteriormente, são explorados na sequência de atividades propostas. Para análise das canções, são feitas referências, sobretudo, às teorias de Candido, D’Onofrio e Hênio Tavares.

Por fim, são feitas as considerações finais revelando a contribuição desse trabalho a fim de preencher as lacunas de aprendizagem do gênero lírico nas séries iniciais da segunda etapa do Ensino Fundamental. Claro que se trata apenas de uma proposta de ensino que pode e deve ser adaptada às necessidades de qualquer turma desde as séries iniciais às finais do ensino básico.

Além disso, é relevante frisar que esse trabalho não apresenta um produto separadamente como uma das sugestões do Profletras (Mestrado Profissional em Letras). Ele fez a opção pelo modelo dissertação, por isso, há um rico embasamento teórico sobre o gênero lírico e a MPB, com o qual pretendemos oferecer a docentes interessados no conteúdo desta pesquisa uma fonte sintética de informações sobre a Música Popular Brasileira e o trabalho com a análise crítica de textos líricos. Isso porque acreditamos na necessidade de primeiro se ter uma boa fundamentação teórica, para depois se criar uma estratégia de leitura significativa para o letramento lírico. Apesar de não apresentado como produto principal um material didático (que tenha como suportes vídeo, *software* ou caderno pedagógico), este trabalho propõe

e descreve uma estratégia metodológica de trabalho como canções da MPB, que pode ser adotada por docentes interessados. Além da estratégia metodológica, um jogo de perguntas e respostas, *Quiz*<sup>2</sup>, é disponibilizado para ser aplicado ao final da sequência didática com o intuito de verificar a aprendizagem, caso o professor julgue necessário aplicá-lo.

---

<sup>2</sup> *Quis* é um jogo de perguntas e respostas, em que só é possível passar para questão seguinte quando acertar a anterior.

## 1 – LEITURA, TIC E ENSINO

Livros não mudam o mundo,  
quem muda o mundo são as pessoas.  
Os livros só mudam as pessoas.  
Mário Quintana

Não há como negar a angústia do profissional das Letras ao se deparar com uma realidade em que a ânsia pela descoberta do novo através da leitura ocupa lugar inexpressivo dentro de um sistema em que, por exemplo, a obrigação da família em colocar a criança na escola, em muitos casos, parte da própria necessidade econômica de obter um benefício financeiro do Governo Federal. O choque entre uma teoria pedagógica orientada por pressupostos legais e uma realidade socioeconômica ainda muito distante da que poderia oferecer às crianças brasileiras condições para o real aproveitamento da vivência escolar e uma formação satisfatória como leitores é um dos primeiros empecilhos que esse profissional enfrentará em sua rotina como docente de Língua Portuguesa.

A proteção às crianças e aos adolescentes está expressa de maneira clara e precisa no artigo 227 da Constituição Federal que diz

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o **direito** à vida, à saúde, à alimentação, **à educação**, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, art. 227, 1988)<sup>3</sup>.

Porém, considerando as precariedades socioeconômicas e a falta de formação educacional no interior das próprias famílias brasileiras, é importante pensar que, se o processo ensino-aprendizagem não acontece efetivamente, não há educação assegurada e, muito menos, formação adequada de nossas crianças como leitoras competentes.

É preciso que a sociedade como um todo assuma a responsabilidade de promover o cumprimento dessa lei, a partir de objetivos que realmente nasçam da consciência da importância da formação escolar. De um lado, cabe aos governantes oferecer uma escola de qualidade, com estrutura física adequada e inovação

---

<sup>3</sup> Grifos nossos

tecnológica acessível principalmente aos professores e alunos, pois é direito da comunidade escolar ter uma equipe gestora competente, um corpo docente qualificado e atualizado, discentes compromissados como a aprendizagem, e pais de alunos que acompanhem a vida escolar de seus filhos. De outro, no âmbito da Língua Portuguesa com foco na formação de leitores, cabe aos discentes refletir sobre práticas docentes capazes de promover resultados positivos se bem elaboradas e trabalhadas.

Um exemplo específico que ilustra a problemática inicialmente abordada: é muito difícil ensinar a ler e a escrever poemas no 7º ano do Ensino Fundamental Maior. Existem vários motivos que contribuem para o ensino inadequado e insatisfatório desse gênero literário. Pode-se pensar como um bom profissional trabalha com menores entre 11 e 18 anos em uma turma de aproximadamente 40 alunos. Muitas vezes, sua frustração com o processo ensino-aprendizagem é notória; enquanto muitos se acomodam, outros tentam encontrar meios para que sua disciplina seja capaz de transformar simples alunos em leitores modelos nas letras e na vida.

Além da dificuldade de lecionar em turmas tão heterogêneas com amplas distorções de série-idade, para o ensino de Língua Portuguesa existe mais um agravante, pois muitos alunos chegam ao final do Ensino Fundamental Menor sem desenvolver a importante habilidade de uma leitura fluente. Se há dificuldades para ler outros gêneros textuais, a leitura da lírica torna-se um pouco mais complicada.

Para agravar a situação, muitos livros didáticos trazem uma fraca abordagem do gênero lírico e, geralmente, usam o texto como pretexto para trabalhar conteúdos mais relacionados à gramática. Sabe-se que o livro didático deve ser apenas um instrumento de trabalho na sala de aula, não o único. Entretanto, muitos professores passam por uma séria desmotivação na profissão e conformados com a situação não buscam outras formas de trabalhar o gênero lírico e limitam-se ao uso desse recurso pedagógico.

Outro componente negativo vem da própria recepção ao gênero lírico, que, pela qualidade metafórica de suas manifestações, os poemas, muitas vezes parecem ir na contramão de uma demanda imediatista da sociedade carente de soluções para problemas de natureza muito material, como a fome, o transporte, as questões de saúde em geral. Assim, diante do imediatismo é importante sensibilizar nosso público para que ele não vise apenas ao imediato, mas que seja sensível ao

refletir sobre as situações que o envolvem.

Pode-se pensar numa forma interessante de levar o gênero lírico à escola. Assim, uma estratégia aliada do professor para promover o interesse de seus alunos pelos mais diversos tipos de leitura pode estar no uso das Tecnologias de Informação e de Comunicação. Além das TIC, a utilização da multimodalidade textual pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de uma boa estratégia metodológica.

Enfim, tudo deve colaborar para que sejam atendidas as necessidades de se construir o conhecimento a partir da leitura e da interpretação do texto selecionado. Se bem trabalhado na sala de aula, o texto contribui de forma relevante para a formação do cidadão – um dos principais papéis da educação e, pode-se afirmar também, da disciplina Língua Portuguesa, incluindo os estudos literários. Sem dúvida alguma, pode-se perceber, assim, que a contribuição do texto para formação do aluno passa a ser muito significativa, porque vai agir diretamente nele, transformando-o em um cidadão mais crítico e, conseqüentemente, construtor de uma sociedade mais reflexiva.

Tudo isso acontece a partir do momento em que a escola forma melhor o leitor através de um ensino mais contextualizado de língua materna. Em seu artigo “Ensino de gramática e ensino de literatura”, publicado na obra *O texto na sala de aula*, Osakabe leva o leitor professor a repensar em sua prática docente, e afirma que

.../... o ensino da língua deixaria de ser reconhecimento e reprodução passando a um ensino de conhecimento e produção, em que o exercício sistemático só lhe conferiria maiores condições de firmar sua identidade, cambiante que fosse. E o ensino da literatura passaria a ser vivenciamento da obra literária enquanto experiência transformadora e não simplesmente como a assimilação de mecanismos codificados de escuta e apreciação (OSAKABE, *In*. GERALDI, 1997, p.28).

Dessa maneira, pode-se desenvolver no aluno a sua capacidade crítica e perseverante de leitor, motivando-o a se enxergar como um sujeito agente de sua própria história e, conseqüentemente, construtor de uma sociedade melhor. Quando se desdenha a capacidade criativa do aluno, anula-se o sujeito, e essa não deve ser uma prática da escola. Se é podada a sua criatividade, ou é tolhida sua maneira de se expressar em sua língua, Sírio Possenti, em “Gramática e política”, adverte que

O resultado é o aumento do silêncio, pois na escola não se consegue aprender a variedade ensinada, e se consagra o preconceito que impede de falar segundo outras variedades. E isso é politicamente grave porque, segundo Foucault, “o discurso não é simplesmente o que traduz as lutas ou os sistemas de dominação mas o porquê, aquilo pelo que se luta, o poder cuja posse se procura” (POSSENTI, *In*. GERALDI, 1997, p.57).

É necessário inseri-lo como protagonista, o estudante deve ter voz e vez na construção da sua aprendizagem. Se a maior valorização que há na escola é da nomenclatura gramatical, “Essas crianças passarão alguns anos na escola sem saber que poderão acertar o sujeito da oração, mas nunca serão o sujeito das suas histórias.” (ALMEIDA, 1997, p.16). Levando isso em consideração, pode-se afirmar seguramente que um estudo da língua materna baseado na leitura e na interpretação de textos contribui de forma enriquecedora na formação do cidadão.

Não é o conhecimento de nomenclaturas que diz o quanto o estudante sabe de sua língua materna. Isso pode ser percebido através de sua capacidade de pensar, de refletir e de se expressar adequadamente usando sua língua seja através da oralidade ou, de modo mais privilegiado, da escrita. Porém, antes de se chegar à escrita, deve acontecer o desenvolvimento da competência leitora, porque esta antecede aquela. Sobre a escrita, Luiz Percival Leme Britto (1997), em “Em terra de surdos-mudos\* (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares)”, afirma que:

Escrever é, assim, ascender socialmente. Dá status. Escrever dentro de certa modalidade, mais formal, dá ainda mais status. Essa não é uma relação mecânica, consciente, mas que subjaz à produção de texto escrito em interlocução social. Não é à toa que seja na carta o lugar onde o locutor usa um discurso mais frouxo e descomprometido. Afinal, seu interlocutor, normalmente, não exige mais que compreensibilidade; não julga, não valora a linguagem (BRITTO, 1997, p.124).

Portanto, para que essa capacidade de se expressar adequadamente através da escrita seja trabalhada na escola, urge primeiro que a habilidade de ler e interpretar seja bem desenvolvida a fim de promover um verdadeiro letramento. É importante que os alunos ultrapassem a mera condição de decodificador de palavras. Os estudantes devem se tornar cidadãos capazes de ler textos reflexivos, críticos e que, através das linhas lidas, revelem o que sabem, o que são e o que pensam. Dessa forma, o ensino de língua materna torna-se significativo tanto para o aluno quanto para o professor.

Nesta pesquisa e decorrente proposta metodológica para o trabalho com a canção no 7º. ano do ensino básico, é bom refletir sobre possíveis caminhos a serem seguidos por esse professor de Língua Portuguesa em seu trabalho com a leitura no sentido de contribuir para uma formação adequada desses estudantes como leitores de aprendizagem hipertextualizada. Com esse objetivo, surgem algumas considerações básicas sobre as TIC.

### **1.1 O ensino e as TIC**

Ensinar em si é um desafio. Despertar o interesse do aluno para aprender não é a tarefa mais fácil na prática docente. É difícil mudar determinadas práticas pedagógicas que têm sido ineficazes no processo de aprendizagem. Em geral, prefere-se usar a magia do faz-de-conta no eterno fingimento de que o ensino ocorre, quando não há de fato uma aprendizagem significativa. É preciso que sejam tomadas decisões que levem a uma mudança nos resultados das provas que avaliam o desempenho dos alunos nas séries finais do Ensino Fundamental Menor, do Ensino Fundamental Maior e do Ensino Médio: a Provinha Brasil, a Prova Brasil, o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), respectivamente, e o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos).

Essas provas, em Língua Portuguesa, avaliam o nível de leitura e de interpretação textual dos estudantes ao final de cada uma dessas etapas, e, no caso do ENEM, o nível de escrita também é avaliado. Porém, os resultados não têm sido os mais animadores nem para os indicadores do Brasil, nem do Estado de Sergipe. Na verdade, a análise dessas avaliações apresenta um verdadeiro diagnóstico de um problema crucial na educação básica: um verdadeiro analfabetismo funcional. No entanto, esse diagnóstico não traz grandes novidades para o professor que lida diariamente com esse problema. Essas avaliações diagnósticas apenas trazem à tona uma realidade conhecida de perto pelos docentes de todas as áreas do conhecimento e, em especial, pelo profissional das Letras.

Infelizmente, enquanto alguns professores estão bastante insatisfeitos com tantos resultados negativos no que diz respeito às competências dos alunos para ler, interpretar e produzir textos; outros preferem acreditar que tais exames avaliam apenas o desempenho dos estudantes. Estes não admitem que esse se trata

também de um diagnóstico do ensino ineficaz que está desenvolvendo em sala de aula. Isso não significa dizer que o problema é de responsabilidade apenas desse profissional, mas é das condições de trabalho a que ele está submetido.

Não é legítimo procurar um só responsável para o problema, é necessária atitude para reverter esse quadro constrangedor não só para o país, mas para a todos os envolvidos diretamente no processo de ensino-aprendizagem no ensino básico. É preciso que emanem propostas eficazes para que a competência de leitura, de interpretação e de produção textual venha a ser desenvolvida pelos estudantes. Assim, faz-se necessária a apresentação de plausíveis propostas de ensino que promovam o desenvolvimento eficaz das principais competências da disciplina Língua Portuguesa: ler, interpretar e escrever com propriedade.

A adequada utilização de recursos digitais, da multimodalidade e das TIC é um caminho para despertar no aluno o interesse pelo conteúdo que deve ser ministrado pelo professor. No artigo “Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea” (2013), Antonio Carlos Xavier mostra como as inovações podem acompanhar o processo ensino-aprendizagem na contemporaneidade.

Assim, é necessário buscar maneiras eficazes de utilizar as inovações tecnológicas, sobretudo, as digitais, para promover um ensino com uma função social mais contextualizada. Nesse sentido, é preciso que seja melhor desenvolvida a competência do aprendiz tanto no adequado uso das tecnologias digitais quanto no domínio dos conhecimentos provenientes de conteúdo curricular. Para isso, além da competência do docente para lecionar os conteúdos programáticos, faz-se necessária uma renovação no modo de fazê-lo.

Nesse contexto, modos inovadores de aprendizagens hipertextualizadas motivam não só o aprender, mas, sobretudo, o desenvolver da autoaprendizagem. O trabalho com propostas inovadoras de ensino-aprendizagem requer, contudo, reflexão sobre três conceitos intrínsecos a esse novo modo de aprender e de ensinar: educação, aprendizagem e inovação. Para Xavier (2013), a educação deve ser concebida como uma forma de tornar o aprendiz capaz de pensar e de agir a partir da aquisição e conseqüente domínio de um determinado saber, já a aprendizagem diz respeito à capacidade de gerenciar de forma inteligente o conhecimento que foi adquirido no processo educativo, e a inovação é a criatividade com que os sujeitos desenvolvem suas habilidades no processo ensino-

aprendizagem.

Não há como negar que essa modalidade de ensino pode motivar o aprendiz para construção do seu conhecimento, e, nesse sentido, ele se torna protagonista de sua aprendizagem o que motiva de forma maravilhosa o seu interesse para construção de saberes. Não é apenas a inovação tecnológica a grande aliada para a aquisição do conhecimento, mas também a forma adequada de aplicá-la com propriedade. Essa inovação diminui a distância entre a forma como é ministrado um conteúdo e a realidade de alguns alunos que têm acesso às novas tecnologias. Ainda, pode-se perceber que algumas vezes acontece a busca pela aprendizagem, pois o discente é capaz não só de adquirir, mas também de construir e de se apropriar do conhecimento.

Para trabalhar com essa tecnologia é necessário refletir sobre as reais condições socioeconômicas dos estudantes e das próprias escolas. Por um lado, sabe-se que a acessibilidade às novas tecnologias de comunicação já é uma realidade na maioria dos centros urbanos. Por outro lado, não se pode afirmar o mesmo em relação às cidades cujo desenvolvimento é menor, aos pequenos povoados e a muitas periferias, principalmente, em escolas públicas. Porém, sabe-se que há uma tendência de que essas tecnologias atinjam, em algum momento, senão a todos, ao menos à grande maioria das escolas.

Outra maneira interessante de ensino-aprendizagem se dá através de jogos. Segundo Silveira (2003), citado por Xavier,

.../... os jogos são recursos que estimulam o desenvolvimento total do aluno, uma vez que desenvolvem a capacidade de atenção, o autocontrole, o senso de obediência a regras. [...] Os jogos costumam despertar a imaginação, facilitar o processo de integração social, intermediar a construção do conhecimento, estimular a aquisição da autoestima, impulsionar a criatividade e desenvolver a autonomia (SILVEIRA, *apud* XAVIER. 2013, p.50).

Segundo Xavier, utilizar jogos como meio para estimular a aquisição de saberes é usar a criatividade para motivar as aulas, pois os jogos são capazes de proporcionar a ludicidade, o raciocínio prático, a conexão de ideias, as habilidades cognitivas, a sociabilidade, a afetividade e a autoconfiança; além de despertar o espírito de competitividade sadia nos aprendizes. Dessa forma,

.../... a necessidade da tomada de decisões rápidas e contextualizadas leva o sujeito a observar e a experimentar alternativas que, ao longo do jogar, aprimoram sua percepção e desenvolvem seu senso de responsabilidade e outras habilidades cognitivas (XAVIER, 2013, pp. 50-1).

Os jogos são, sem dúvidas, um grande aliado para a simulação de situações que devem ser enfrentadas pelo ser humano. Trabalhar as tomadas de decisões imediatas leva o/a aprendiz a pensar e a agir de forma acertada, pois se isso não ocorrer ele vai ter que lidar com consequências desagradáveis.

Para que a aprendizagem hipertextualizada ocorra de maneira plausível é necessário que haja, por parte do docente, uma significativa mediação e criticidade. Para isso, é interessante que aconteça uma integração entre teoria e prática, uma elaboração de atividades usando as TIC, uma aplicação multimodal, um equilíbrio entre o planejamento e a improvisação, uma ocorrência simultânea da aprendizagem móvel e da presencial.

Outro aspecto que deve ser considerado é que, a partir de tais procedimentos, a cognição crítica, a reflexiva e a criativa venham a ser desenvolvidas de modo prático e eficaz, porque “Escritores e intelectuais não hesitam em nos advertir de que estamos criando irrefletidamente – isto é, inspirados em doutrinas pedagógicas muito ingênuas – uma geração de analfabetos” (MIGUEL, 2012, p.74). Assim, as TIC na sala de aula podem ser um instrumento para o professor desenvolver a capacidade leitora de seus alunos. Isso se torna possível se essas tecnologias estiverem apoiadas em uma significativa proposta de intervenção pedagógica que vise o desenvolvimento da leitura.

## **1.2 Gêneros digitais e leitura**

No desenvolvimento de projetos educacionais direcionados ao ensino básico é importante pensar o quanto as Tecnologias de Informação e Comunicação já transformaram consideravelmente tanto a forma de pensar, quanto a de agir do homem contemporâneo. Dessa forma, para elaboração de um projeto que vise incrementar as práticas de leitura no ensino fundamental pode partir da abordagem sobre como os gêneros digitais renovam as práticas de leitura e de escrita na Internet, especialmente, nas redes sociais. Essas práticas não são apenas sociais,

elas também fundamentam o ensino de Língua Portuguesa.

Diante do avanço tecnológico e da acessibilidade a ele, é preciso pensar sobre as práticas de comunicação nas redes virtuais e como elas têm influenciado leitores e escritores contemporâneos. Não se pode pensar em leitura, gêneros discursivos e textuais sem pensar nas práticas sociais. Nesse âmbito, salientam-se as mudanças ocorridas com os gêneros ao longo do tempo, o que as autoras Brito e Sampaio chamam de “transmutações de gênero já existentes, sendo arriscado tentar classificá-los, por seu caráter de flexibilidade” (BRITO e SAMPAIO, 2013, p.267), em seu artigo “Gênero digital: a multimodalidade ressignificando o ler/escrever”.

É nesse contexto que surgem os chamados gêneros digitais. Eles são responsáveis pela comunicação dos homens não só nas redes sociais, mas também na Internet como um todo. Há uma necessidade nata do ser humano de se comunicar, diminuir fronteiras, partilhar pensamentos, socializar ideias e conhecimentos. E, sem dúvida, com o advento da internet e da acessibilidade a ela, a distância tem-se diminuído assustadoramente.

Interessante pensar que os gêneros podem sofrer mutações, porém o texto-discurso continua presente nas relações interpessoais. E refletir sobre essa ótica é ampliar os conceitos existentes, pois na atualidade não se pode dissociar os sentidos de texto e de discurso, já que existe uma ligação muito forte entre eles. A língua é situacional e, com esse tecnológico, praticamente, não há como separar o texto do discurso, pois há uma situação dialógica entre eles tão significativa em que elementos linguísticos e extralinguísticos estão estritamente ligados a fim de tornar mais dinâmica a situação comunicativa. Dessa maneira, pode-se afirmar que existe uma pluralidade no texto a partir do uso de diversas linguagens orais, visuais e sonoras.

Com o advento do texto híbrido, a teoria da multimodalidade ou da semiótica torna-se mais conhecida. No contexto virtual, praticamente não há mais uma leitura linear de um texto. O internauta, a partir dos hipertextos, tem a possibilidade de fazer leituras diversas, pois o hipertexto é um dispositivo para o acesso à informação. Diante do surgimento de tantas teorias acerca da linguagem, dos gêneros textuais e discursivos, observa-se que as práticas de leitura e de escrita têm sido influenciadas pelas redes virtuais e trabalhá-las em sala de aula é mais um dos atuais desafios dos professores de Língua Portuguesa. Por isso,

É necessário saber se relacionar com a mesma nas diversas mídias em que ela se faz presente; pois novas maneiras do ato de ler, e simultaneamente de produzir textos, foram criadas, exigindo dos sujeitos outras competências além das linguísticas para que sejam capazes de compreender a função da multiplicidade de formas da língua. Assim, conhecer as possibilidades de leitura e construção de sentidos permeados pela tecnologia digital perpassa por uma compreensão da concepção de linguagem na atualidade que exige dos cibernautas um “letramento digital” para que se tornem [...] verdadeiros hiperleitores! (BRITO e SAMPAIO, 2013, p.302).

Pensar na leitura apenas como uma atividade literal de fluência da linguagem midiática poderia, contudo, excluir muitos alunos dessa prática linguística e social, dados os problemas de acessibilidade às novas tecnologias. Assim, ao mesmo tempo em que o docente, ao trabalhar com a leitura, deve se atualizar em relação às TIC's e aos gêneros digitais, não pode abandonar recursos ou estratégias de ensino que não dependam exclusivamente da tecnologia digital. As metodologias que independem das ferramentas tecnológicas devem continuar na sala de aula, elas não podem ignoradas, porque uma aula bem planejada e executada, mesmo sem utilizar nenhum desses recursos, continua sendo uma grande aliada do ensino.

Por outro lado, é interessante pensar na leitura não só como uma prática linguística, mas também social geralmente desenvolvida a partir da observação do mundo que envolve o leitor independentemente de cultura, de classe social ou da aquisição da escrita e/ou da leitura funcionais ou mesmo do acesso à tecnologia digital. Na verdade, as produções de linguagens são resultantes do modo como as pessoas compreendem e expressam de alguma maneira seu relacionamento com tudo que as envolve.

Pensando sob essa ótica, se as políticas públicas restringem de alguma forma a leitura à ação da escola é porque consideram esse lugar capaz de abranger eficazmente o que é cultura. Porém, esse pensamento é perigoso, pois a escola é apenas um dos meios de levar o indivíduo a se tornar um leitor competente, mas não o único. Como afirma Regina Zilberman, no artigo, “Leitura: dimensões culturais e políticas de um conceito”, é necessário “implantar uma política cultural para além das desigualdades e do elitismo que marcou sua história desde os primórdios da colonização” (2012, p.69).

No que se refere à competência para a leitura, é interessante observar como Regina Zilberman analisa a capacidade que os retirantes da obra *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, tinham para ler o mundo, e a frustração em sua expressão dessa leitura por não terem desenvolvido a competência para decodificar signos

linguísticos. Nesse aspecto, é relevante conceber que ler e leitura são muito mais abrangentes quando inseridos nos âmbitos social e cultural do que quando contemplado apenas pelos sentidos frios dicionarizados. Isso porque, mesmo desprovidos de uma fluência na leitura, os estudantes muitas vezes são capazes de realizar leituras de mundo muito profundas, utilizando inclusive o raciocínio silogístico e a coerência, aspectos próprios da escrita, como observa Zilberman.

Desse modo, a escola – especialmente o professor de Língua Portuguesa – deve desenvolver em seus discentes não só a capacidade de leitura de mundo, mas também a competência da leitura de texto escrito que apresenta um grau de exigência cognitiva significativa. Segundo Sánchez Miguel, em *Leitura na sala de aula: como ajudar os professores a formar bons leitores* (2012),

Mesmo o grau mais elementar de compreensão (o que chamamos de compreensão superficial) exige pôr em prática inúmeros processos (a decodificação das palavras, a elaboração de proposições, etc.). Todos esses processos só podem ser realizados se, por sua vez, o leitor tem um desenvolvimento adequado de certas competências ou se, para compensar a carência destas (ou potencializá-las), se envolve estratégias e conscienciosamente na leitura (MIGUEL, 2012, p.63).

Assim, os professores devem ajudar na formação do leitor, desenvolvendo estratégias de leitura que proporcionem aos seus alunos a descoberta e a fruição leitora. A prática de leitura a partir da decodificação dos signos linguísticos deve ser desenvolvida de forma que cada estudante possa atingir um grau de maturidade satisfatório, no entanto é necessário lembrar que “para chegar a ser um bom leitor é preciso reunir um conjunto de habilidades e competências diferentes, e, para complicar ainda mais [...] isso leva muitos anos para forjar” (MIGUEL, 2012, p. 64).

A fim de desenvolver essa cognição, é salutar que, desde muito cedo, ainda no berço, a sede pelo conhecimento através da leitura venha a ser despertada no ser humano. Destarte, é muito benéfico que, na mais tenra idade, as crianças entrem em contato com uma variedade de práticas de leitura, como por exemplo, de imagens e da oralidade. Assim, não se trata, nesse sentido, de fazer linearmente a decodificação dos signos linguísticos escritos, porém, trata-se de uma prática muito relevante antes do contato com as primeiras letras.

Então, se para “conseguir dominar uma competência complexa requer, normalmente, muito tempo, apoio cognitivo e emocional e um compromisso sustentado com a tarefa” (MIGUEL, 2012, p.81), compete aos primeiros educadores

(pais, responsáveis, professores), criarem um ambiente para que a competência leitora venha a ser eficazmente desenvolvida. Assim, ainda na primeira infância, é possível inserir a criança no mundo da leitura através de histórias contadas, de poemas recitados, de músicas cantadas.

O contato com livros, imagens, áudios e vídeos pode despertar o desejo pelo conhecimento através da leitura desses recursos, pois todos eles trazem uma linguagem própria. Quando essa construção de leitura de mundo e de linguagens é desenvolvida ainda na primeira infância, a criança chega à escola com o anseio de desvendar um mundo cheio de novidades, pois ela acredita no poder da leitura e que ler lhe permite chegar aos segredos desse universo imerso no novo que ainda não lhe é muito conhecido. Nesse sentido, cabe à escola promover um ensino que seja capaz de atender a esses anseios, por isso, direcionar e exigir não são as formas mais adequadas, pois “sabemos que pedir simplesmente que os alunos resumam, critiquem ou pensem é insuficiente e que o melhor a fazer é criar um contexto adequado que facilite essas ações e lhes dê sentido” (MIGUEL, 2012, p.17).

Portanto, há uma enorme necessidade de que os profissionais da educação renovem a sua prática pedagógica e levem propostas motivadoras, criativas e desafiadoras a fim de que o processo ensino-aprendizagem aconteça efetivamente na vida do estudante. E o caminho é avançar um pouco mais, experimentar novas metodologias, recursos digitais, multimodalidade; não se acomodar com uma prática que pode e deve ser modificada para melhor e, simultaneamente, compreender que, em algumas realidades, a criatividade terá que passar pela própria impossibilidade de se fazer uso de recursos digitais.

De outro lado, esse caminho também inclui acreditar no potencial do estudante e no poder de uma boa prática pedagógica. Repensar a prática docente e refletir sobre a necessidade de fazer com que o aluno se aproprie das ferramentas tecnológicas são, enfim, boas reflexões para buscar inovações, dinamizar as aulas e prepará-lo para os desafios do advindos das novas exigências sociais. Sem esquecer que “o importante é ser estratégico” (MIGUEL, 2012, p.92) e dominar o conteúdo a ser lecionado, para isso é necessário sempre buscar novos conhecimentos, através de pesquisas e estudos.

### 1.3 Inovação e tradição: encontro possível

As tecnologias, as inovações metodológicas, a apropriação das ferramentas digitais, a internet, tudo isso deve estar a favor da aquisição e da construção do conhecimento, porém eles sozinhos não são capazes de transformar o ensino. Na verdade, as TIC podem favorecer a formação escolar dos estudantes no ensino básico, no entanto, elas não podem substituir o conhecimento construído e estudado ao longo de tanto tempo. Há uma necessidade maior de que o docente tenha domínio do conteúdo a ser ministrado e de como ele vai ser transmitido, do que efetivamente as tecnologias que ele utilizará para ensinar.

Não se pode negar que há uma significativa presença de instrumentos tecnológicos e digitais nas salas de aula nessa segunda década do novo milênio, entretanto, na maioria das vezes, eles estão a serviço da mesma prática metodológica desenvolvida há muito tempo. Dessa forma, é significativo que eles estejam no ensino básico, porém que sejam promotores de uma nova prática pedagógica em que o conhecimento seja levado, pensado, construído a partir de uma reflexão profunda sobre o que se está ensinando e o que se está aprendendo.

Nesse sentido, a prática docente deve ser repensada não apenas no âmbito do recurso a ser utilizado, mas, sobretudo, na necessidade de aprofundar seus saberes através de estudos, pesquisas e metodologias capazes de despertar o interesse dos alunos para aquisição e construção de novos conhecimentos ou de aprofundamento dos já adquiridos.

Os desafios do ensino na era digital são assustadores, pois a tecnologia invadiu a vida do ser humano de forma avassaladora. Diante da democratização do acesso à rede mundial de computadores, a maioria dos brasileiros se comunica através da internet, que é um importante instrumento para a formação não só social, mas também pedagógica em se tratando de educação. Sem dúvida, “A Internet é a configuração simbólica mais poderosa da hipermodernidade na sua profusão hiperbólica de imagens, sem limites na sua velocidade e visibilidade” (TURCHI, *In*. GOMES, 2009, p. 42).

Assim, é relevante que as TIC, a multimodalidade e a inovação metodológica se façam presentes nas salas de aula, porém elas exigem, de fato, práticas docentes inovadoras capazes de favorecer efetivamente a aprendizagem. Se a aula não despertar o interesse de seu público, se não envolver a classe na construção

dos saberes, a maioria dos alunos vai preferir os aplicativos de redes sociais em seus celulares ao conteúdo que estiver sendo ministrado. Nesse sentido, a concorrência é, no mínimo, desigual; pois, tornar a aula mais atraente que os dispositivos celulares é tarefa muito árdua.

Se analisarmos bem quais os dispositivos de que as redes sociais (área da internet mais acessada principalmente pelos estudantes) dispõem, vamos notar que são, basicamente, imagens, músicas, textos verbais curtos, jogos, salas de bate-papos. Se elas são capazes de atrair tanto a atenção de seus usuários, cujo acesso chega a ultrapassar mais de quatro horas por dia, a aula também poderia se tornar mais atrativa com a utilização desses mesmos recursos: imagens, músicas, textos verbais, jogos e bate-papo na própria sala. Usar aplicativos de aparelhos celulares, como por exemplo, o *Facebook*<sup>4</sup> e o *You Tube*<sup>5</sup>, como instrumento didático é desafiador, no entanto, é importante tentar transformá-los em aliados.

Então, atrair a atenção para o que vai ser ensinado deve ser um dos primeiros passos, mas não, o único. É necessário saber com propriedade o que se vai ensinar, dominar o assunto, enfim, estudar muito a fim de que o conteúdo se transforme em conhecimento adquirido pelos alunos. Logo, cabe ao professor não apenas criar estratégias de ensino atrativas, mas, sobretudo, ter domínio do que está lecionando, pois, isso vai favorecer no encontro de possibilidades estratégicas de ensino.

A partir dessa reflexão, é relevante além de desenvolver estratégias para lecionar língua materna no Ensino Fundamental e permitir que os textos literários permaneçam nessa fase escolar. A literatura, sem dúvida, é uma parte muito importante do ensino, mas tem ficado, praticamente, em segundo plano, quando não é totalmente abandonada na segunda fase do Ensino Fundamental.

Nas séries iniciais, a criança começa a ser alfabetizada e letrada através da literatura, e isso acontece nos primeiros anos de sua vida escolar. Quando ela chega ao Ensino Fundamental Maior, os textos literários passam a ser, no máximo, pretextos para estudos linguísticos, e a literatura passa a entrar em processo de extinção nas salas de aula. Pensar na relevância de estudos literários dentro do ensino de língua materna no ensino básico é fundamental para uma mudança de

---

<sup>4</sup> *Facebook* é uma rede social muito usada atualmente. Nela, seus usuários podem postar fotos, imagens, vídeos e manifestar seu pensamento de forma livre.

<sup>5</sup> *You Tube* é um canal virtual para exposição de vídeos.

atitude e de postura docente.

A literatura é extremamente importante para a formação do ser humano, e está estritamente entrelaçada à história da própria humanidade. Em *A literatura em perigo*, Tzvetan Todorov mostra um pouco do que tem acontecido com a literatura na sala de aula, e é muito feliz ao falar da presença dela em sua própria vida:

A literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características; não é por acaso que, ao longo da história, suas fronteiras foram inconstantes. Senti-me atraído por essas formas diversas de expressão, não em detrimento da literatura, mas ao lado dela. [...] Os textos que lia – relatos pessoais, memórias, obras históricas, testemunhos, reflexões, cartas e textos folclóricos anônimos – não partilhavam o status de ficção com as obras literárias, e isso porque descreviam diretamente os eventos vividos; no entanto, do mesmo modo que a literatura, esses textos faziam descobrir dimensões incógnitas do mundo, me tocavam e me incitavam a pensar. Em outras palavras, o campo da literatura se expandiu para mim, porque passou a incluir, ao lado de poemas, romances, novelas e obras dramáticas, o vasto domínio da narrativa destinada ao uso público ou pessoal, além do ensaio e da reflexão.

Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver (TODOROV, 2012, p.22-23).

De forma similar ao que Todorov propôs na França, William Roberto Cereja e Rildo Cosson também trazem metodologias para que o texto literário não seja apenas pretexto para outros fins. No caso de *Letramento literário: teoria e prática* (2014), de Rildo Cosson, ele apresenta duas sequências didáticas: uma simples para o Ensino Fundamental e outra expandida para o Ensino Médio. Já em *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura* (2005), Cereja apresenta meios de trabalhar o texto literário a partir da intertextualidade. Além dessas duas propostas para o ensino de Literatura, outras propostas estão reunidas em livros, como por exemplo, *Língua e literatura: propostas de ensino* (2009), organizado por Carlos Magno Gomes (2009) e *Leitura de literatura na escola* (2013), organizado por Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia Rezende e Rita Jover-Faleiros, dentre outros.

É interessante pensar no ensino de língua materna a partir dos textos literários, porque a literatura, sem dúvida alguma, faz parte da vida de muitas pessoas e ajuda-as a viver melhor. Negá-la às nossas crianças e adolescentes é retirar-lhes um direito básico da vida de qualquer ser humano. Na defesa de sua tese *O direito à literatura*, Antonio Candido é muito coerente ao fazer analogias entre

outras necessidades básicas do homem e a carência que ele tem de ficção:

.../... a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance. Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (CANDIDO, 2011, p. 176 – 177).

Sem dúvidas, a literatura é um direito da humanidade e deve estar nas salas de aulas para que as pessoas não apenas tenham acesso a ela, mas também possam ser transformadas pelos ensinamentos que emanam de uma leitura da realidade traduzida em ficção e lirismo. Urge, assim, que as escolas promovam um letramento literário a fim de que os estudantes entrem em contato significativo com a literatura e sejam capazes de se apropriar dela.

#### **1.4 Literatura: caminho de letramento**

Há algum tempo é muito comum ouvir falar em letramento, principalmente entre professores da área de Letras. Alguns teóricos têm apresentado suas teses acerca do letramento, mas nem sempre essas teses coincidem. A fim de fundamentar a contribuição da literatura para a formação do leitor, as ideias aqui desenvolvidas estão em consonância com a tese defendida por Rildo Cosson (2014), em *Letramento literário: teoria e prática*, que concebe letramento da seguinte forma:

Trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas. Há, portanto, vários níveis e diferentes tipos de letramento. [...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas a dimensão diferenciada do

uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. [...] busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros o espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo (COSSON, 2014, p.11-12).

A escola é responsável pela formação de uma comunidade letrada. Não se trata de apenas ensinar a decodificar signos linguísticos, isso também faz parte do processo de letramento; mas, sobretudo, trata-se de sair da margem superficial da leitura. É imperativo promover meios eficazes para que o aluno ultrapasse a barreira de mero decodificador de vocábulos e passe a ser um bom leitor, construtor de um pensamento autêntico, não ingênuo. Para ampliar a reflexão sobre letramento literário na escola, é importante pensar na contribuição da literatura para a formação de um público leitor não só de livros, mas também das relações sociais.

A literatura é muito rica em sentidos. Sua plurissignificação permite ao leitor descobrir um novo significado a cada releitura. Isso depende apenas do momento em que se encontra o leitor. Além disso, é capaz de abranger tanto aspectos cognitivos presentes no ser, quanto as relações sociais que o envolvem. Tudo isso desenvolvido através de um exímio trabalho com a linguagem. Não apenas parece, mas torna-se um pouco mágico o poder que a literatura exerce sobre o leitor. Assim, Cosson mostra de forma muito plausível que

A literatura tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas.[...] Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade (COSSON, 2014, p.17).

Esse modo artístico de representação do mundo e dos anseios do homem deve ser apresentado aos alunos não só como uma forma de se trabalhar a construção do saber em língua materna, mas também de melhor compreensão dos seus sentimentos, das suas relações com os seus mundos interior e exterior. É preciso sair da inércia de meros espectadores das coisas que acontecem, faz-se necessário que os alunos se posicionem diante dos aspectos que os envolvem de forma crítica, reflexiva, ativa, ousada e altiva.

Para isso, a literatura tem um poder muito grande na formação do cidadão, já que levamos em nós um pouco de tudo com o que convivemos, inclusive, talvez sobretudo, do que lemos. A arte literária pode nos transportar a um mundo imaginário, e, mais do que isso, esse poder nos torna mais sensíveis ao que nos acontece e às coisas que envolvem nosso cotidiano. É por isso que Antonio Candido nos diz de forma muito precisa e eficaz que independentemente de faixa etária, de poder aquisitivo, de nível social, todos têm direito à literatura, pois ela humaniza o homem, torna-o mais sensível e mais crítico, mais reflexivo e menos passivo. Se acreditamos nessa premissa, podemos manifestar nosso apoio ao que Candido nos afirma em:

.../... talvez não haja equilíbrio social sem literatura. Dessa forma, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente (CANDIDO, 2011, p.177).

Se a literatura, como um todo, tem o poder de humanizar o homem, a poesia pode muito mais; pois ela primeiramente chega à alma do ser humano depois ao seu entendimento. Assim, antes que a razão seja capaz de decifrar a poesia para torná-la 'entendível', ela acerta o coração, sensibiliza-o, encanta-o. Dessa maneira, é de grande relevância que o texto poético esteja na sala de aula. As crianças e os adolescentes têm o direito de conhecê-lo, de apreciá-lo e de se deixar envolver nessa arte humanizadora. O professor não pode privar seus alunos desse direito. Ao contrário, o docente deve ser um importante mediador entre o texto poético e o aluno.

O poema deve estar presente na sala de aula, não apenas como pretexto para análise linguística, mas, sobretudo, para formar cidadãos mais humanos, sensíveis e críticos. Muitas vezes, o texto poético aparece na sala de aula apenas através do livro didático e é explorado tão somente aquilo que é proposto nesse material. Cosson (2014) propõe um ensino de literatura significativo tanto para o docente quanto para o discente. Ele apresenta uma sequência didática em que o texto literário aparece não como pretexto, mas como objeto de estudo. É esse tipo de trabalho com a literatura que deve estar nas escolas.

É bem verdade que “a relação entre literatura e educação está longe de ser pacífica” (COSSON, 2014, p. 20), pois a realidade das escolas de nível fundamental

e médio se distancia muito do que deveria ser o ensino de literatura. Destarte, cabe aos que almejam apaziguar essa relação tornar esse ensino mais significativo para si e para os seus alunos. Isso não é a tarefa mais fácil, nem vem acompanhada de respostas imediatas. No entanto, torna-se edificante e prazerosa, quando os primeiros resultados começam a aparecer, pois eles nem sempre são muito perceptíveis.

Assim, é preciso sensibilidade para percebê-los, pois eles vão levar o profissional a continuar investindo em práticas significativas para as principais partes envolvidas no processo ensino-aprendizagem. O letramento lírico, portanto, envolve posturas e ações efetivas, que possam fazer do poema um caminho viável para tornar essa relação mais produtiva, pois

A literatura nos mostra o homem com uma veracidade que as ciências talvez não têm. Ela é o documento espontâneo da vida em trânsito. É o depoimento vivo, natural, autêntico... Quando um poeta canta, é que nele se operou todo um processo de síntese: sua sensibilidade, sua personalidade recolheu os elementos esparsos do momento, da raça, da terra, dos contatos sociais e espirituais; todo o complexo da vida, na receptividade ativa e criadora de um homem, pode produzir máquinas ou leis, sistemas ou canções. Mas as canções parece que vêm muito mais diretamente da sua origem à sua forma exterior, ou, então, talvez abram mais facilmente passagem até as almas: porque por elas se aproximam distâncias, se compreendem as criaturas, e os povos se comunicam suas dores e alegrias sempre semelhantes (MEIRELES, Cecília *Apud* D'ONOFRIO, 2007, p. 25).

O letramento lírico requer, além do conhecimento dos recursos poéticos, sensibilidade e dedicação para desvendá-lo. E, sem dúvida, as canções são grandes aliadas para se apropriar desse letramento. Assim, em seguida, serão apresentadas as considerações sobre o *corpus* a partir do qual se definirá uma metodologia de trabalho (orientada pelas considerações deste capítulo) com o poema no 7º. ano do Ensino Fundamental – a canção.

## 2 – CANÇÃO E POEMA: ALIANÇA SACRA

Embriague-se numa boa  
De vinho, virtude ou poesia.  
(SANTA-CECÍLIA. *In* CYNTRÃO, 2009, p.45)

Partindo da concepção de que há uma íntima relação entre poema e canção, pretende-se enfatizar o retorno às origens do gênero lírico, cujas composições poéticas eram acompanhadas pelo instrumento musical lira. Como já é de conhecimento amplo, a literatura precede a escrita, e os versos eram a forma mais fácil de transmitir oralmente essa arte, e também, a cultura dos povos. Era dessa maneira que as gerações garantiam a permanência de sua cultura e de sua história garantida de pais para filhos.

Mesmo com o advento da escrita, por muito tempo, o texto do gênero lírico permaneceu sendo recitado acompanhado por instrumentos musicais, como por exemplo, no século XII, os trovadores.

Assim como sempre há uma íntima relação de ruptura e de retomada em nossa literatura, na lírica brasileira não foi diferente. Os versos em redondilhas favorecem o ritmo e também a memorização, assim, esse modo de composição será privilegiado em nas canções populares, inclusive nos poemas que levam em seu título o nome de canção, por seus versos serem construídos com cinco ou sete sílabas poéticas.

Se é possível perceber essa nítida relação entre o poema e canção ao longo da história da lírica, também é muito coerente considerar - não só nos dias de hoje, mas precisamente a partir da década de 1960 - um novo modelo lírico de composição através da nossa Música Popular Brasileira (MPB). De acordo com os estudos de Anazildo Vasconcelos da Silva, em *A lírica brasileira no século XX*,

.../... a única alternativa para os poetas de 60, que não comungavam com as ideias formalistas das vanguardas, era buscar outro canal de comunicação. Foi assim que a poesia invadiu o setor música popular e ganhou o rádio e a televisão, e o palco dos festivais da canção virou plataforma de lançamento dos manifestos poéticos da geração de 60 (SILVA, 1998, p. 89).

Dessa forma, pode-se confirmar que, sem dúvida alguma, a MPB passa a integrar à lírica brasileira na segunda metade do século XX. Os jovens artistas, de forma ousada, criativa e literária, não só compunham letras para suas canções,

como também montavam os arranjos musicais e passaram, também, a cantá-las. Através da divulgação pelos meios de comunicação de massa, a nova modalidade lírica chega ao conhecimento do público e passa a envolvê-lo seja pelo som, seja pelo texto poético. Assim,

A poesia invade o setor música popular com a proposta de atualizar a mentação lírica sobre a face da realidade que fora atrofiada na produção vanguardista. Desse modo, a música popular integra o projeto poético brasileiro como uma etapa de manifestação do modernismo. [...] A marginalidade desses grupos decorre também do fechamento da série literária, que excluía de seu âmbito, a partir de 50, qualquer proposta poética descomprometida com o experimentalismo formal das vanguardas. Com isso, a única saída para a poesia comprometida com a integração da realidade existencial era invadir o setor música popular, ou fazer da marginalidade mesma, a condição de sua permanência, exibindo-se a um público desintelectualizado (SILVA, 1998, pp. 89-90).

Mas essa relação entre poesia e MPB não foi teorizada apenas por Anazildo Vasconcelos da Silva. Outros teóricos e estudiosos do assunto já chegaram à mesma conclusão. Em *O Som nosso de cada dia*, Tárík de Souza, faz uma colocação com as quais, anos depois, as ideias Silva vão corroborar. Ao fazer uma abordagem sobre o estilo e a poética de Chico Buarque, Souza mostra que

Coerente com sua tese de que a poesia nacional transplantara-se para o campo da música popular, o teórico e poeta Affonso Romano de Sant'Anna definiu esta nova fase do compositor: 'Percebendo que a poesia é excluída da República e a prosa impõe seu silêncio sobre o cotidiano, o excluído passa ele mesmo a excluir-se voluntariamente, para melhor assimilar essa exclusão' (SOUZA, 1983, p. 15).

Se foi por que o momento impôs um novo modo de composição poética que surgiu a MPB, pode-se dizer que, na verdade, houve uma retomada ao nascimento do gênero lírico que combinava a melodia das notas musicais ao ritmo do texto poemático. Todavia, a retomada da canção nasce da necessidade de o artista expressar seu pensamento que estava sendo, de certa forma, coibido no início da década de 1960. Não só o pensamento artístico, mas também a maneira como ele desejava expressar. Isso não significa que essa foi a única forma de expressão poética, mas uma das mais apreciadas. As vanguardas continuaram com suas composições seguindo o mesmo estilo da década de 20, enquanto a MPB surge com uma ruptura singular com essa poética vigente. Assim,

A música popular e a poesia marginal realizaram uma etapa de transformação, com a mentação lírica da realidade, equivalente à de mentação lírica da linguagem, realizada pelas vanguardas. Música popular e poesia marginal de um lado, e as vanguardas do outro, sustentaram, nos extremos, a desagregação do suporte básico de evolução do projeto poético. A desagregação dos polos linguagem/realidade, obrigando a poesia brasileira a desmembrar-se, atuando, ao mesmo, na série literária com as vanguardas e seus desdobramentos, e na série de massa, com a música popular e a poesia marginal, responde pela fragmentação do projeto poético e a consequente perda da visão crítica do movimento modernista (SILVA, 1998, pp.90-91).

E, apesar de tantos tolhimentos, foi com muita ousadia que a MPB conseguiu com maestria alcançar o público e levar poesia através de seus acordes musicais e textos poéticos.

## 2.1 Um gênero laborioso e sedutor

Tentar definir o texto lírico, certamente, é podar um pouco sua natureza multissignificativa. Conceituar é correr o risco de limitá-lo. O texto poético é capaz de tocar profundamente o ser humano, em termos individuais, porque sua constituição está intimamente ligada à personalidade deste. De outro lado, cada comunidade compõe poemas reveladores do que a constitui. Seus desejos, suas angústias, seus sentimentos, suas indignações vão sendo representados através do lirismo que caracteriza o texto poético.

Na impossibilidade de definir ou conceituar esse tipo de texto sem que haja um tolhimento, Octávio Paz, em *O arco e lira*, foi capaz de apresentar de forma ampla como a poesia traduzida em versos se faz tão presente na vida humana e como ela é capaz de traduzir a essência do homem. Na introdução dessa obra, o poeta, ensaísta e crítico discorre com propriedade acerca dos conceitos de poesia e poema, apresentando de forma brilhante, abrangente e, por que não, lírica, que

A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro. Pão dos eleitos; alimento maldito. Isola; une. Convite à viagem; regresso à terra natal. Inspiração, respiração, exercício muscular. Súplica ao vazio, diálogo com a ausência, é alimentada pelo tédio, pela angústia e pelo desespero. Oração, litania, epifania, presença. Exorcismo, conjuro, magia. Sublimação, compensação, condensação do inconsciente. Expressão histórica de raças, nações, classes. Nega a história: em seu seio resolvem-se todos os conflitos, objetivos e o homem

adquire, afinal, a consciência de ser algo mais que passagem. Experiência, sentimento, emoção, intuição, pensamento não-dirigido. Filha do acaso; fruto do cálculo. Arte de falar em forma superior; linguagem primitiva. Obediência às regras; criação de outras. Imitação dos antigos, cópia do real, cópia de uma cópia da Ideia. Loucura, êxtase, logos. Regresso à infância, coito, nostalgia do paraíso, do inferno, do limbo. Jogo, trabalho, atividade ascética. Confissão. Experiência inata. Visão, música, símbolo. Analogia: o poema é um caracol onde ressoa a música do mundo, e métricas e rimas são apenas correspondências, ecos, da harmonia universal. Ensino, moral, exemplo, revelação, dança, diálogo, monólogo. Voz do povo, língua dos escolhidos, palavra do solitário. Pura e impura, sagrada e maldita, popular e minoritária, coletiva e pessoal, nua e vestida, falada, pintada, escrita, ostenta todas as faces, embora exista quem afirme que não tem nenhuma: o poema é uma máscara que oculta o vazio, bela prova da supérflua grandeza de toda obra humana!

Como não reconhecer em cada uma dessas fórmulas o poeta que as justifica e que, ao encarná-las, lhes dá vida? Expressões de uma coisa vivenciada e padecida, não temos outra saída senão aderir a elas – condenados a trocar a primeira pela segunda e esta pela seguinte (PAZ, 2014, p.21).

Partindo da concepção de que o poema é capaz de abraçar plenamente o homem, pode-se afirmar que a poesia está intimamente a ele transfigurando o que há de mais profundo em seu ser. Assim, não há como dissociar o ser humano e a poesia, ela está nele e se constitui, materialmente como poema, a partir dele. Existe uma estreita relação entre os dois, por mais que haja quem negue a preferência pelo texto lírico, ainda assim, ele se faz presente e é capaz de tocar com a sua sutileza, com a sua magia, com o seu poder, basta que haja um momento em que aconteça o encontro: texto lírico e ser humano, em que este se percebe representado por aquele.

Dessa maneira, pensar em um texto lírico é se contagiar pela magia que o envolve através da linguagem que o constrói. Por isso, é possível afirmar que raramente um ser humano não se envolve, nem que seja por um instante, com um poema (ou com alguns versos) em que se veja representado. Pode parecer meio mágico, e o é. Trata-se de um texto que envolve o ser humano de uma forma muito contagiante, mesmo que ele seja incapaz de dizer como os versos o envolveram. A verdade é que, quando ocorre esse encontro, há uma identificação entre ele e a composição artística.

Como, nesse primeiro encontro entre poema e ser humano, a identificação é superficial e subjetiva, emana, depois, a necessidade de desvendar o mistério, a magia, a essência do trabalho com a linguagem. Se Ítalo Calvino assemelha o texto literário clássico aos antigos talismãs (2013, p.13), uma vez que precisa ser lapidado, é possível afirmar que o texto poético necessita de uma lapidação muito

mais criteriosa, delicada e profunda. Isso porque o poema é possessivo e exige muito mais atenção que qualquer outro tipo de texto. Não se chega a uma possível significação de forma imediata com apenas uma leitura superficial. O texto lírico é exigente e, da mesma forma que seduz o poeta para materializá-lo, também exige de seu leitor um debruçar-se sobre ele com um olhar bastante aguçado para os elementos de sua construção em seus diversos aspectos gráficos, fônicos, lexicais, sintáticos e semânticos.

O texto literário, independente da forma como se apresenta, emana do poder criativo da imaginação, por mais próximo da realidade ou representativo dela, ainda assim, é o imaginar que conduz a sua composição através do trabalho peculiar com a linguagem. Em *Formas e sentido do texto literário*, Salvatore D'Onofrio assegura que “a ficcionalidade é uma característica inalienável do poético em geral e não apenas da literatura narrativa; não existe obra de arte literária se não for fruto da imaginação” (2007, p.26). Assim como as narrativas se constituem através da ficção, o texto poético também se constrói a partir da imaginação e do potencial criativo do poeta. O grau maior de poeticidade presente no texto em versos vai torná-lo um poema, e não uma narrativa em prosa; porque a poesia também pode se fazer presente em outros tipos de texto, como por exemplo, nas narrativas. Para Cohen,

A prosa literária não é senão uma poesia, por assim dizer, constitui uma forma veemente da literatura, o grau paroxístico do estilo. O estilo é uno. Apresenta um número finito de figuras, sempre as mesmas. Da prosa para a poesia, e de um estado de poesia para outro, a diferença está na audácia com que a linguagem utiliza os processos virtualmente inscritos na sua estrutura (COHEN, 1974, p.121).

Não se pode simplificar a diferença dos textos literários apenas pela presença ou ausência de ficção ou de poeticidade na sua construção, já que esses elementos podem se fazer presentes em qualquer literatura. O modo de composição é fundamental para diferenciá-los, porque o texto em prosa é escrito em parágrafos, e o poético, em versos; por isso,

A poesia não se distingue da prosa literária pela presença da rima (há poemas sem rimas), nem do metro (há poemas de metro irregular ou sem metro), nem do ritmo (a prosa literária também pode ter um ritmo poético), nem da estrofe (há romances sem divisão em capítulos, assim há poemas sem divisão estrófica). A diferença reside na presença ou não do verso. A palavra *verso* do latim *versus*, significa “retorno”, “volta para trás”; ao passo que prosa, do latim *prorsus*, significa “ir para a frente”, “avançar sem limites”. Teoricamente, se o espaço permitisse, um conto ou um romance

poderia ser escrito numa única linha. Um poema, diferentemente, é constituído pela segmentação de sua escrita: cada verso é um recorte no *continuum* do discurso, estabelecendo pausas fônicas independentemente das pausas sintáticas. Por isso, a prosa se caracteriza pelo ritmo da continuidade, e a poesia, pelo ritmo da repetição (D'ONOFRIO, 2007, pp.27-28).

Claro que não há apenas uma diferença entre os textos em prosa e em verso. Além do modo de composição, existem elementos que se fazem mais presentes na prosa e nas epopeias, como por exemplo, personagens, foco narrativo, tempo, espaço e enredo; já o poema lírico trabalha mais as figuras de linguagem a fim de explorar, sobretudo, suas relações fônicas e semânticas. Outro aspecto que diferencia a composição em prosa da escrita em versos é o grau de credibilidade na obra. Os ficcionistas de narrativas em prosa aparentam um desejo de ser acreditado, já que as escrevem, consciente ou inconscientemente, levando em consideração, sobretudo, a verossimilhança. Nesse sentido, Kayser observa a aparente contradição:

Reina aqui uma estranha *coincidentia oppositorum*: por um lado, deseja-se que o romance derive da fantasia como a força mais poética (ficção é um termo técnico bem adequado); por outro lado, deseja-se, todavia, a verossimilhança, a realidade, mesmo a “certificação” do que é narrado (KAYSER, 1967, p. 261).

No texto poético não há a pretensão de fazer com que o leitor acredite que o tema contemplado seja, ou não, realidade. A maior preocupação encontra-se no trabalho com a linguagem, no estilo criado ou adotado e na identificação com o ser humano. No poema lírico a poesia se faz essência, e o poeta se torna o fio condutor e transformador da matéria poética, por isso é importante considerar que

Um poema é uma obra. A poesia se polariza, congrega e isola em um produto humano: quadro, canção, tragédia. O poético é poesia em estado amorfo; o poema é criação, poesia erguida. Só no poema a poesia se revela plenamente. É lícito perguntar ao poema pelo ser da poesia se deixamos de conceber este último como uma forma capaz de ser preenchida com qualquer conteúdo. O poema não é uma forma literária, mas o ponto de encontro entre a poesia e o homem. Poema é um organismo verbal que contém, suscita ou emite poesia. Forma e substância são a mesma coisa (PAZ, 2014, p. 22).

Octávio Paz, de forma muito feliz, consegue diferenciar poema, poesia e matéria poética. Considerar essas sutis diferenças não torna o texto lírico mais ou

menos complexo, porém marca particularidades capazes de direcionar a leitura de um texto lírico que continua uma das formas mais bela da experiência humana com a linguagem. O poeta contempla a matéria poética, reveste-a de poesia e cria o poema com um esmerado trabalho com os versos. É esse labor com a linguagem que torna o poema um texto ímpar, cuja peculiaridade de composição convida a um mergulho profundo para desvendar os segredos que ele guarda. Seu compositor devolve à linguagem o poder plural de significação, uma palavra não se restringe a apenas um sentido, mas se reveste de possíveis significados. Acerca disso, Octávio Paz traça um paralelo entre o modo particular de o poeta e o prosador usarem a linguagem, mostrando que

A forma mais elevada da prosa é o discurso, no sentido direto da palavra. No discurso, as palavras aspiram a assumir um significado unívoco. Esse trabalho implica reflexão e análise. [...] Na prosa a palavra tende a se identificar com um de seus possíveis significados, em detrimento de outros [...]. Essa operação é de caráter analítico e não se realiza sem violência, já que a palavra tem vários significados latentes [...]. O poeta, em compensação, jamais atenta contra a ambiguidade do vocábulo. No poema a linguagem recupera sua originalidade primeira, mutilada pela redução que a prosa e a fala cotidiana lhe impõem. A reconquista de sua natureza é total e afeta os valores sonoros e liberdade, mostra todas as suas vísceras, todos os seus sentidos e alusões, como um fruto amadurecido ou como os fogos de artifícios no momento em que explode no céu. O poeta põe sua matéria em liberdade. O prosador a aprisiona (PAZ, 2014, pp.29-30).

Ao comparar a linguagem empregada pelo poeta e pelo prosador, Paz mostra como este aprisiona a palavra dentro do discurso e da reflexão, enquanto aquele torna a palavra livre para dentro de sua composição ele a enriqueça de significados. Não se trata exatamente de linguagens diferentes. Nas formas de construção dos seus textos é que habita a diferença. As palavras são, quase sempre, as mesmas retiradas da linguagem de determinada comunidade, porém a maneira de empregá-las é que torna o poema tão plural e tão impregnado de possibilidades significativas. Esse envolvimento na seleção vocabular e na sua combinação dentro do verso torna o texto lírico tão incomparável a outras composições, podendo ser considerado singular, particular e único.

A linguagem está estritamente ligada à forma de o homem se comunicar, ele é feito de palavras e as usa para nomear as coisas em sua volta e também para expressar seus sentimentos, sua cultura, sua história. A relação entre a palavra e o homem é tão estreita que se pode afirmar que o ser humano é formado de

linguagem.

O lirismo está presente na vida do ser humano há muito tempo e continuará presente sempre. Falar em morte da poesia, do texto lírico, do poema é decretar inclusive a morte íntima da humanidade, a menos que ela conseguisse substituir todo o lirismo por outra forma artística, o que seria improvável. Além disso, haveria a necessidade de sufocar o íntimo do seu ser, o seu interior, os seus sentimentos, as suas insatisfações, os seus desejos, as suas inquietações, os seus questionamentos, as suas reflexões sobre o mundo a sua volta. Também seria preciso calar esse, talvez louco, criador da mais perfeita expressão lírica, a quem se chama de poeta. Para Affonso Romano de Sant'Anna,

.../... a poesia continuará a existir. Continuará a existir porque não é apenas um capricho de alguns indivíduos estranhos chamados poetas, mas por ser uma fatalidade do espírito humano. O homem é um animal simbólico, carece de símbolos para se expressar e a poesia (como a arte) o é uma forma não só natural mas cultural de expressar aquilo que a linguagem convencional e prosaica não consegue. [...] a poesia tem várias funções, mas a resposta radical, original e originária é simples: a poesia "tem", é verdade, algumas funções, mas, mais do que isto, mais do que "ter", ela "é", em si mesma, uma função do espírito humano. E essa mudança do verbo "ter" para o verbo "ser" é essencial (SANT'ANNA. *In* CYNTRÃO, 2009, p. 13).

O texto lírico continua e continuará a abrasar e a acalantar a alma humana, mas também é capaz de inquietar esse ser incompleto, que sempre está em busca de um pouco de si mesmo e do que preencha sua alma, e, na maioria das vezes, esse preenchimento não se encontra em coisas palpáveis, mas no que se pode contemplar, como o poema. Buscar funções ou utilidades para esse gênero literário é reduzir demais a sua abrangência e a sua relevância para o ser humano.

A poesia, como uma função do espírito humano, não pode ser substituída por outra arte, muito menos por coisas. Apesar de a matéria poética poder emanar de inúmeras situações da vida, das emoções, das vivências, dos anseios; ela também pode continuar amorfa, se não houver quem a concretize transformando-a em poema. Se ao poeta cabe a composição laboriosa dos versos, ao leitor cabe descobri-los, desvendá-los. Quando ocorre o encontro do leitor com o texto lírico, a produção do poeta não foi em vão. Ninguém escreve para não ser lido, qualquer escritor sente necessidade de alguém para ler seu texto, porque, assim, sua escrita comunica, sem a leitura dela há falha na comunicação.

No caso da leitura do texto poético, há uma grande aproximação do poeta

com o leitor, ele assemelha-os no mesmo processo da criação lírica. Enquanto o poeta é responsável por dar vida e forma ao poema, o leitor também o faz de forma inversa, através da descoberta de sua construção, também dá novamente vida ao poema com o qual se identifica através da poesia, das imagens e das representações. Isso porque o objetivo da literatura em geral “é representar a existência humana, mas a humanidade inclui também o autor e o seu leitor. ‘Você não pode se abstrair dessa contemplação; pois o homem é você, e os homens são o leitor’” (TODOROV, 2012, p.86). Mas o leitor do texto lírico busca na composição poética algo que o faça se encontrar, Octávio Paz dá um bom exemplo disso:

Para alguns, o poema é a experiência do abandono, para outros, do rigor. Os jovens leem versos para melhor expressar ou para conhecer seus sentimentos, como se só no poema as nebulosas, pressentidas feições do amor, do heroísmo ou da sensualidade pudessem ser vistas com nitidez. Cada leitor procura alguma coisa no poema. E não é nada estranho que a encontre: já a tinha dentro de si (PAZ, 2014, p.32).

O contato do leitor com o poema instiga-o, desperta sensações, mostra-o representado, e, conseqüentemente, acaba por torná-lo um companheiro e um aliado para sua propagação. Graças ao poeta, esse encontro é possível, porque ele é o responsável por transformar “o informal ou o inexpresso em estrutura organizada, que se põe acima do tempo e serve para cada um representar mentalmente as situações” (CANDIDO, 2011, p.181) diversas em que o homem está envolvido, sejam elas de qualquer natureza amorosa, social, afetiva, reflexiva, emotiva etc.

Para representar no gênero lírico as situações que envolvem a humanidade, seja de forma particular, seja de forma universal, um dos principais recursos utilizados pelo poeta são as funções da linguagem, sobretudo, a poética (sempre presente), a emotiva e a metalinguística (principalmente nas composições modernas). Além disso, a origem do gênero lírico possui uma estreita ligação com a música, já que esses tipos de poemas eram acompanhados pela lira, um instrumento musical de cordas, como afirma D’Onofrio:

O gênero lírico, portanto, em suas origens, está profundamente ligado à música e ao canto. Mesmo mais tarde, quando a poesia lírica deixa de ser composta para ser cantada e passa a ser lida, ainda conserva traços de sonoridade por meio dos elementos fônicos do poema: metros, acentos, rimas, aliterações, onomatopeias. Sinais evidentes dessa interação podem ser encontradas nas denominações das formas poemáticas (soneto,

canção, balada etc) e em algumas espécies de arte que, ainda hoje, cultivam a simbiose música-palavra: o teatro de ópera, o musical, a canção popular (D'ONOFRIO, 2011, p.180).

Como se pode observar, essa relação não se restringiu apenas à época do seu surgimento, ela se manteve muito presente durante o Trovadorismo. Já no âmbito da Literatura Brasileira, desde a década de 60 do século passado, a poesia, chamada marginal, passou a ser manifestada através da música. E, dessa relação pode-se notar uma peculiaridade entre música e poesia: elas emanam da emoção e traduzem os sentimentos mais profundos do ser humano. Talvez por isso seja comum relacionar lírico a emocional, porque o lirismo concretiza esse estado emotivo do homem.

Assim, pode-se afirmar que o lírico seria um estado de espírito do ser humano, que o poeta consegue, através do labor peculiar com as palavras, apresentar em forma poética essa explosão de sentimentos, inquietações e emoções que permeia o homem tanto em sua individualidade, quanto em sua universalidade. A lírica, através de associações e metáforas, é capaz de encontrar “relações surpreendentes entre o sentimento do presente, as recordações do passado e o pressentimento futuro” (D'ONOFRIO, 2007, p.181).

Se acreditamos na necessidade humana de ver as representações dos seus estados de alma, não podemos privar nossos alunos de entrarem em contato com o texto lírico, nem de se apropriarem desse texto, através de um direcionamento teórico para que sejam desvendados significações possíveis para esse gênero textual. Como há uma estreita relação entre poesia e música, trabalhar o lírico presente nas canções é uma estratégia atraente para envolver com maior rapidez e eficácia esse público que certamente serão bons leitores da lírica.

## **2.2 A canção como manifestação lírica**

O poema está presente na canção, como a música, na linguagem, e vice-versa. Trata-se de um entrelaçamento indissociável. Toda linguagem humana é marcada por um ritmo que também aparece no texto poético e na canção. Na sua origem, o gênero lírico era acompanhado pela lira, depois houve a separação do instrumento musical do poema. Com a separação, começou a se perceber mais

nitidamente que a musicalidade não era apenas fruto do acompanhamento musical, mas também da construção do texto. A escolha de determinadas palavras em detrimento de outras é responsável tanto pela construção de sentido quanto pela harmonia fônica, o que vai tornar o poema mais ou menos musical.

Jean-Jacques Rousseau (1981), em seu *Ensaio sobre a origem das línguas*, ao discorrer sobre a função da melodia na música, compara-a ao desenho em uma pintura. Assim como o desenho é responsável pelas linhas e construção das figuras, os acordes e os sons exercem função semelhante à das cores na pintura. Se eles são responsáveis pela harmonia dentro da obra de arte, a melodia não é apenas uma sucessão de sons, assim como o desenho não é apenas uma composição de cores. Se assim o fosse, poderia se concluir que, como um orador para escrever serve-se de tinta, a tinta seria um líquido muito eloquente e não o seu compositor. Da mesma forma, se retirados os acordes do poema lírico, ainda assim ele continua impregnado de valores e de harmonia. Manoel Reis, ao citar Rousseau, observa que quando se separa a música da oralidade, aquela acaba por sofrer uma perda irreparável, pois

Quanto mais eles a [música] ligam a impressões puramente físicas mais a distanciam da sua verdadeira origem e mais lhe roubam a sua energia primitiva. Ao afastarem-se da acentuação oral para se reocuparem unicamente com as instituições harmônicas, eles acabam por tornar a música mais ruidosa ao ouvido e menos terna ao coração. A música já deixou de falar, em breve sequer cantará e então, mesmo com todos os seus acordes e a sua harmonia, ela deixará de ter qualquer acção sobre nós (ROUSSEAU, 1981, p. 115).

Partindo dessa afirmação, é possível constatar que as marcas presentes no texto poético permanecem nele, independentemente de ele ser, ou não, acompanhado por instrumentos musicais. Dessa forma, eram os poetas que direcionavam a harmonia musical dos instrumentos, e não o contrário, por isso

A partir do tempo de Menalípido e Filóxeno os sinfonistas, que inicialmente trabalhavam para os poetas – que por assim dizer lhes ‘ditavam’ o que eles deviam fazer –, tornaram-se independentes; é desta liberalidade que a Música se lamenta tão amargamente numa passagem de uma comédia de Ferécrites, conservada por Plutarco. Deixando de estar tão intimamente ligada ao discurso oral a melodia adoptou insensivelmente uma existência à parte, tornando-se a música cada vez mais independente das palavras. [...] À medida que se cultivava a arte de persuadir perdeu-se a de nos emocionar” (ROUSSEAU, 1981, p.119).

De acordo com Rousseau, ao se distanciar do poema lírico, a música continuou emitindo seus acordes, no entanto, ao quebrar a harmonia entre palavras e melodia, ela se tornou “mais ruidosa ao ouvido e menos terna ao coração” (ROUSSEAU, 1981, p.115). Isso não significa que a música tenha perdido o poder de tocar a alma humana, entretanto, na canção, a capacidade de emocionar torna-se mais eficaz, pois nela, além do encontro de duas artes, há uma perfeita harmonia entre poema e acordes musicais.

O texto lírico continuou sendo uma arte em que, pela exploração da harmonia fônica das palavras em sua construção, a musicalidade se faz presente. Assim, o poema lírico deve ser recitado, nunca lido como um texto qualquer; é preciso encontrar seu ritmo, sua melodia, sua cadência. Encontrar a musicalidade do poema, entretanto, não é a tarefa mais difícil, porque ela está muito relacionada com a da linguagem.

Toda linguagem humana é musical, ela tem um ritmo que lhe é peculiar e a diferencia de outras. Cada idioma tem a sua entonação na fala, e, mais que isso, cada povo tem sua forma particular de se expressar em sua língua. Um exercício simples é imaginar como são diferentes as línguas inglesa, francesa, espanhola, portuguesa, hebraica, japonesa, alemã, mandarim etc., no entanto, não se trata apenas de uma diferença idiomática com seu ritmo, mas também de uso. O inglês falado nos Estados Unidos é diferente do que está na Inglaterra, mesmo se tratando da mesma língua, porém existem vocábulos que são pertencentes a cada um desses lugares. Como há uma mudança idiomática de um continente para outro, também o existe dentro do próprio país, porque cada comunidade vai refletir em seu modo de falar um pouco, ou muito, do que é, de sua cultura. Os aspectos geográficos, inclusive, também são responsáveis pelo modo particular da oralidade do povo de determinada região.

Para se refletir um pouco sobre a musicalidade presente na linguagem basta pensar da dimensão geográfica de nosso país, Brasil, e perceber como em cada estado o povo brasileiro tem um modo particular de se comunicar, uma cadência, uma melodia, um ritmo que diferencia o carioca do paulista, o sergipano do baiano, o gaúcho do capixaba, o acreano do paraense, entre outros. As diferenças da oralidade se tornam maiores de acordo com a distância de um lugar para outro, e elas são marcadas não só por aspectos geográficos, mas também, culturais, dentre outros. A linguagem usada por cada grupo social nos torna um país multicultural,

através dela nascem os ritmos musicais, como o samba, o axé, o forró, o frevo, a bossa nova, a tropicália, o pagode, o rapper, o funk, o arrocha; e cada um desses ritmos caracteriza a sua comunidade. Segundo Reis,

.../... aprende-se Música e musicalidade específica de uma dada cultura, onde se nasce, cresce e desenvolve (desde criança até às *performances* do adulto), da mesma maneira que se faz a aprendizagem da Linguagem-língua materna (REIS, 2002, p.207).

Se cada uso da linguagem particulariza uma dada comunidade, poder-se-ia dizer que a canção é responsável por essa particularidade. A canção revela muito de seu povo, sua história, sua cultura, suas lutas, seus amores, seus sonhos. Ela marca a sociedade e é marcada pelos anseios desta. Em *A lírica brasileira do século XX*, Anazildo Vasconcelos da Silva observa que

Uma literatura não nasce por si só e desenvolve-se ao acaso ou na total dependência dos caprichos ou da genialidade de seus autores. A literatura é uma criação humana, inscreve em seu curso a trajetória do próprio homem. A literatura, embora aspire, enquanto expressão artística, à universalidade de sua produção, rompendo com as coordenadas espaciais e temporais de sua formação, será sempre, e antes de tudo, expressão da cultura e da nacionalidade de um povo. A literatura nasce no seio de uma cultura e é moldada por ela, desenvolvendo-se, portanto, segundo um projeto nacionalista que, ao mesmo tempo em que orienta sua formação, a ela se integra. Por isso, descrever a formação e a evolução de uma literatura será sempre acompanhar o curso instaurador do projeto nacionalista que a realiza e nela se configura (SILVA, 1998, p.15).

Assim como a literatura é marcada por um projeto nacionalista, as pessoas também são marcadas por ela. Nesse caso, o gênero lírico apresenta, principalmente, as emoções do ser como indivíduo e é responsável por representá-lo. Dessa forma, podemos dizer que a canção toca o ser humano de forma particular, por isso, cada indivíduo tem a trilha sonora de sua vida, e cada música dessa trilha marca determinados instantes que vão ser lembrados. Os momentos continuam em sua memória e seu coração, e serão rememorados, retomados, talvez até revividos, todas as vezes em que aquela canção for ouvida e contemplada.

A canção toca profundamente a alma humana pela beleza e pelo poder artístico. Nesse caso, trata-se de uma aliança entre duas artes: o poema e a música. Essa união pode causar uma verdadeira revolução no ser humano e, conseqüentemente, em sua comunidade. A identificação com ela em determinado momento pode, inclusive, salvar, literalmente, vidas, não se trata apenas de uma

salvação interior. Por exemplo, a música “Tente outra vez”, de Raul Seixas, em determinada ocasião tocou tão profundamente uma pessoa que foi capaz de levá-la a repensar sobre a decisão de tirar a sua própria vida, e a fez desistir do suicídio<sup>6</sup>. Aos céticos, isso pode parecer anedota, mas os que são capazes de se deixarem contagiar pelas artes sabem que a força emanada das expressões artísticas fala profundamente ao interior do ser humano e é capaz de transformá-lo, nem que seja por um instante.

Pensar em canção e no poder que ela desempenha na vida humana é mergulhar em várias histórias e vidas, e não há como negar a força que ela traz em si. “A canção incorpora o grito, a palavra de ordem, a fala sem melodia” (CYNTRÃO, 2009, p.49). A transfiguração do real representada no poema moderno, sobretudo a partir da década de 60, apresenta de forma peculiar o grito do povo brasileiro que vivia um tempo de opressão marcado pelo regime militar e pela falta de liberdade.

A arte e a canção foram as vozes daqueles que eram obrigados a se calarem diante das barbáries e da violação dos direitos humanos que, naquela época, sequer eram reconhecidos. Todavia, em meio a esse cerceamento de liberdade de expressão, “Uma flor nasceu na rua!” (DRUMMOND, 2009, p.37). Dessa forma, surge, com novos acordes, a sigla MPB, sufocada por um lado pelo elitismo literário, por outro pela situação político-social do país. Assim, “Uma flor ainda desbotada/ilude a polícia, rompe o asfalto” (DRUMMOND, 2009, p.37), e, apesar de todas as adversidades e opressões, a delicadeza da flor – canção – supera os obstáculos e traz a esperança para o povo que precisa se sentir representado.

Em *Quem canta comigo – representações do social na poesia de Chico Buarque* (2010), Anazildo Vasconcelos da Silva mostra que a partir de 1960, dentre outras formas poéticas, a canção representada pela MPB começa a fazer parte da lírica nacional, já que

Vinculando a produção poética da geração de 1960 na poesia da MPB, na poesia marginal, na poesia de vanguarda e na poesia autoral ao projeto poético brasileiro, eu pugnava não apenas pela legitimação dessa geração como um todo, mas também pelo reconhecimento e a integração de uma produção poética que estava aparentemente apartada da série literária. Expressava a opinião, defendida durante esses anos todos, de que a avaliação da produção poética da geração de 1960 fora da série literária

---

<sup>6</sup> Situação pessoalmente lembrada e aqui mencionada a título de exemplo. Depoimento de uma pessoa em um programa de televisão que fazia homenagem ao artista Raul Seixas.

tinha de ser feita no âmbito da literatura brasileira, de acordo, com os padrões críticos que definem a evolução das formas artísticas, e não apenas no contexto paraliterário. E é com satisfação que constato a incorporação definitiva dessa postura crítica à nossa historiografia literária, comprovada na farta bibliografia, incluindo teses, antologias, *songbooks*, ensaios críticos e histórica sobre a MPB, além da inclusão de compositores nos livros didáticos de ensino de segundo e terceiro graus, efetivando, assim, a integração de toda a produção poética da geração 1960 no curso da lírica nacional (SILVA, 2010, p.17).

Esse trabalho traz uma abordagem de canção ligada à série literária de 1960. No entanto, também é relevante considerar que a música popular é aquela que representa seu povo e, por se ver representado, ele a canta e passa a ser popular. Por isso, é importante discorrer também sobre essa música que se encontra na voz, na memória, na raiz do povo brasileiro.

Ao se traçar um breve panorama da música no Brasil, percebe-se que essa arte é parte constitutiva da formação da identidade não só musical do povo, mas também histórica. Porém, não é fácil percorrer o panorama histórico da MPB, sem correr o risco de deixar de mencionar algum relevante compositor e/ou intérprete que tenha contribuído significativamente para a história da música brasileira.

Dessa forma, não se trata de privilegiar uns em detrimento de outros, mas de focar mais nas contribuições musicais do repertório nacional a partir da década de 60 e em alguns nomes anteriores a esse período, pois, pelo caráter lírico dessas canções, elas primeiro foram consideradas como paraliteratura, mas, contemporaneamente, passam a fazer parte da série literária.

### **2.3 MPB, a canção a entoar a formação e a identidade de um povo**

Como a própria sigla diz, MPB seria Música Popular Brasileira, expressão musical que representa o povo brasileiro em sua diversidade cultural e social. Segundo o Dr. Carlos Sandroni, professor da Universidade Federal de Pernambuco, “A MPB é um constructo cultural, e como tal nem sempre existiu e nem sempre quis dizer a mesma coisa” (2004, s/p.). Assim, pode-se dizer que a sigla nem sempre existiu e só a partir de 1960, a MPB passa a ter esse registro. De acordo com pesquisas do professor pernambucano, a sigla

.../... aparece no início dos anos 1960, mas não se sabe o momento exato. Um dos seus primeiros registros conhecidos é o nome do conjunto MPB-4. Segundo o Dicionário Cravo Albin ([www.dicionariompb.com.br](http://www.dicionariompb.com.br)): “O histórico do grupo remonta a 1962, inicialmente com formação de trio, integrado por Ruy, Aquiles e Miltoninho, responsáveis pelo suporte musical do Centro Popular de Cultura da Universidade Federal Fluminense (filiação ao CPC da UNE), em Niterói. A partir do ano seguinte, com a adesão de Magro, passou a atuar como Quarteto do CPC (...). Em 1964, com a extinção dos CPCs, Magro e Miltoninho, na época estudantes de Engenharia, batizaram o conjunto como MPB-4, o que provocou por parte de Sérgio Porto o comentário de que o nome do quarteto parecia ‘prefixo de trem da Central do Brasil’”.

O comentário de Sérgio Porto parece mostrar que a sigla, se não foi inventada pelo grupo, ainda não seria usual naquele momento. Mas a menção a uma outra sigla – CPC – é muito significativa neste contexto. Antes do golpe militar de 1964, se o grupo era conhecida (sic) como “Quarteto do CPC”, ele seria algo como o “CPC-4”. Depois do golpe, os CPCs são proscritos, mas não parece improvável que a nova sigla de três letras, rima incluída, e com o “P” de povo por assim dizer no centro, tenha sido sugerida pela recente (e agora censurável) ligação do quarteto. De fato, como argumentei em outro lugar (SANDRONI, 2004), a sigla MPB condensa, além de significações musicais – na qual “popular” se define por oposição a “folclórico” e “erudito” – associações políticas, onde ecoam não apenas os CPCs de antes do golpe, mas também o MDB de depois do golpe (SANDRONI, s/a)<sup>7</sup>

Se a sigla possui todas essas relações a partir de 60, a música como expressão cultural sempre existiu. Nesse caso, no Brasil, podemos afirmar que a expressão musical já se encontrava nesse lugar muito antes da chegada dos europeus. Os índios, primeiro povo do Brasil, já cantavam suas músicas a fim de manifestarem suas emoções e desejos. Além disso, a música estava presente nas celebrações e rituais.

Com a chegada dos portugueses, a expressão musical veio acompanhada de instrumentos próprios da Europa, e o mesmo aconteceu com a vinda de outros povos europeus para o Brasil, como os espanhóis, franceses, holandeses, italianos etc. Cada um deles trouxe a sua música e também os instrumentos musicais que a acompanhavam. Interessante que, como cada canção representa seu povo, aos poucos as influências musicais começaram a acontecer, e com a chegada dos africanos o ritmo ganhou mais expressão com os instrumentos de percussão.

Aos poucos, o povo não era puramente europeu, indígena ou africano, era brasileiro. O mesmo ocorre com a música, ela deixa a particularidade que diferencia uma manifestação da outra e assume uma identidade, passando, em conjunto, a representar o brasileiro com sua miscigenação e cultura plural. Como o Brasil é “Gigante pela própria natureza”, os gêneros musicais também se tornam plurais para

---

<sup>7</sup> Dr. Carlos Sandroni. “MPB: um pouco de história”, matéria disponível no site [www.uol.com.br](http://www.uol.com.br), referenciando a edição 105 da *Revista Cult*, à qual não tivemos acesso. Acesso em 14/out/2014.

atender à diversidade cultural de seu povo.

De acordo com Martha Abreu (2001), no século XVIII, o Lundu e a Modinha<sup>8</sup> eram os estilos de músicas mais populares, cujo compositor e intérprete mais expressivo foi Domingos Caldas Barbosa. O Lundu tem sua origem ligada aos africanos, trata-se de um tipo de canção cômica, sarcástica, cheia de ambiguidades sensuais, cujo maior representante foi Laurindo Rabello. Já a Modinha, com sua origem burguesa, canta o amor impossível e as lamentações dos apaixonados e desiludidos, e, por expressar essas emoções, possui um caráter mais lírico.

Aos poucos a Modinha começa a ganhar mais espaço e alcança, naquela época, a hegemonia em popularidade musical, ficando ao lado do Lundu que, mesmo sendo podado seu caráter mais picante e sarcástico, continuou com significativa representação musical no âmbito nacional. Acerca dessas mudanças, citado por Martha Abreu (2001), Waldenyr Caldas afirma que

.../... no momento de "ascensão", o lundu perderia suas características próprias, tornando-se completamente diferente, sem os movimentos coreográficos típicos. Entretanto, não consegue escapar de um comentário preconceituoso sobre o lundu negro ou popular, ao declarar que, chegando aos salões, "despareceriam *do lundu a bolinagem, a sensualidade, a malícia, enfim, toda a sutileza erótica e estética inerente ao lundu-dança*". A atribuição destas características e adjetivos, envolvendo a pretensa sensualidade dos lundus negros, é fruto de julgamentos externos (geralmente censuráveis e condenáveis) aos próprios dançarinos e inventores de lundus (ABREU, 2001, s/p.).

Se o Lundu precisou ser moldado para ser mais bem aceito na sociedade, um novo estilo traz outra vez uma dança de movimentos muito sensuais no início do século XIX. O Maxixe a princípio choca o público que, em defesa ao pudor e à moral, passa a repudiá-lo. Porém, esse gênero leva o país ao âmbito internacional com apresentações do dançarino Duque e suas parceiras Maria Lina, Gaby e Arlette Dorgère, nos salões franceses. Para isso, as coreografias sofrem algumas modificações, e a dança torna-se mais refinada, sem os excessos do Maxixe das gafeiras, e passa a ser aceitável pelas camadas médias francesas.

Além da variedade de gêneros musicais, no final do século XVIII e início do XIX, muitos artistas contribuem significativamente para formação da MPB, dentre eles, inclui-se, não somente pela ousadia, mas, sobretudo, pela competência, a primeira mulher a receber um reconhecimento nessa área, Francisca Edwiges Neves

---

<sup>8</sup> Optamos por tratar com inicial maiúscula todos os gêneros musicais citados nesse subcapítulo.

Gonzaga. Maestrina, compositora e intérprete de Modinha, Maxixe e Choro, Chiquinha Gonzaga é, sem dúvida, um dos mais relevantes nomes da música brasileira. Além da qualidade de suas canções, sua obra possui um vasto repertório com mais de 2000 títulos.

Outro nome que não se deve esquecer é o de Pixinguinha, Alfredo da Rocha Viana, compositor de um dos Choros brasileiros mais populares: “Carinhoso”, em 1928, mas só em 1937, recebeu a letra de Braguinha, João de Barros. Outro destaque nesse gênero é “Brasileirinho” (1947), de Valdir Azevedo, interpretado por Carmem Miranda e depois por muitos músicos em todo o mundo.

O Choro apresenta uma forma parecida com o rondó, como é formado por três partes, ou duas, sempre volta à primeira parte, depois de passar por cada uma delas. Apesar de seu nome, trata-se de um ritmo contagiante e alegre, marcado pelo improvisado, o que exige mais de seus músicos. Embora seja um gênero popular, ele também foi contemplado pela música erudita do maestro Heitor Villa-Lobos.

Em meio ao sucesso do Choro, um novo ritmo começa a tomar conta do país em 1917, o Samba; que surge provavelmente na Bahia, mas que passa a ter uma popularização nos carnavais cariocas. Enquanto, no Nordeste, desde 1909, com Zuzinha, o Frevo começa a animar os carnavais do povo pernambucano. Mas só a partir de 1930, ele ganha repercussão nacional, com dança e ritmos diferenciados e contagiantes.

Na década de 30, muitos compositores talentosos emergem, como Noel Rosa, que, apesar de sua morte precoce (aos 26 anos), deixa um acervo com mais de 200 títulos para a MPB, dentre eles “Camisa Listrada” e “Não tem tradução”. No mesmo período, o compositor Ari Barroso exalta as belezas do Brasil com suas canções, como por exemplo, “Aquarela Brasileira”. Além desses compositores e intérpretes, essa década é marcada pelo início da era de ouro do rádio, na Rádio Nacional, e, dentre tantos talentos, encontra-se a revolucionária Carmem Miranda, interpretando “Brasileirinho”, de Waldir Azevedo.

Na década seguinte, o grande destaque é das marchinhas carnavalescas, como “Alá-la-ô”, de Haroldo Lobo, na interpretação de Nássara; “Cordão dos puxacos”, de Roberto Martins e interpretação de Frazão; e, “Nós os carecas”, de Roberto Roberti e Arlindo Marques Júnior. Essas marchinhas são tão lembradas na atualidade, quanto um grande samba da mesma época, “Amélia”, de Mário Lago e Ataulfo Alves, que, apesar da revolução feminina e a acentuada projeção da mulher

na sociedade contemporânea, continua sendo cantada pelo povo brasileiro.

Apesar de, durante a década de 30, já compor muitas músicas, só em 1941, Luiz Gonzaga teve seu primeiro trabalho solo gravado. O Baião e suas composições influenciam muitas gerações, e cantores dos mais variados gêneros musicais gravaram com o sanfoneiro. Em aproximadamente meio século de história musical, “Gonzagão” apresentou ao Brasil e também a países europeus a música regional. Após sua morte, deixou um legado com mais de 500 canções e 56 discos gravados.

Apesar das poucas opções de trabalho para a mulher em vários setores da sociedade, inclusive na música, as mulheres começam a ganhar espaço no ramo musical, a exemplo de Marlene, com “Lata d’água”; Emilinha Borba, com a interpretação de “Chiquita Bacana”, de Alberto Ribeiro e João de Barro; Dalva de Oliveira, interpretando “Ave Maria do Morro”, de Herivelton Martins (depois de aproximadamente duas décadas longe dos holofotes, Dalva volta a fazer sucesso com “Bandeira branca”, em 1970); e Ângela Maria, considerada pelo público e pela crítica incomparável ao interpretar “Babalú”.

Nos anos 50, Néelson Gonçalves, com suas canções boêmias e românticas, teve o reconhecimento do público pelas suas interpretações e composições, o mesmo acontece com Cauby Peixoto.

Ainda na década de 50, ocorre uma verdadeira explosão musical, com ritmos contagiantes e novos intérpretes da música brasileira. Além dos já mencionados, Dodô e Osmar contribuem para o carnaval de rua baiano, ao criar o primeiro trio elétrico em Salvador. No Rio de Janeiro, surgem os grandes sambistas cariocas juntos a nova realidade desse período, as escolas de samba que ganham espaço nas ruas cariocas. Assim, compositores como Carlota e Carlos Cachça, da Mangueira; Dona Ivone, Mano Décio da Viola e Silas de Oliveira, da Império Serrano; João Nogueira e Zé Keti, da Portela; Duduca e Nescarzinho, da Salgueiro, ganham reconhecimento por suas canções, pelos Sambas-Enredos e pelo ritmo contagiante dos instrumentos, sobretudo, de percussão. Mesmo não fazendo parte de uma geração posterior a essa, Martinho, da Vila Isabel, merece destaque como compositor tanto de Samba-Enredo, quanto de canções que estão na memória e na voz do brasileiro, como por exemplo, “Madalena”.

O início da segunda metade do século XX é realmente contagiado pela alegria do povo brasileiro, e o Samba apresenta novos talentos em composição e interpretação, como Dorival Caymmi, e o samba paulista de Adoniran Barbosa, que,

além de sua mais conhecida canção, “Trem das onze”, teve muitas outras também interpretadas por talentos como o de Elis Regina e de Demônios da Garoa. Ao ocorrer uma aproximação entre os sambistas e os intelectuais, há um resultado bastante positivo, pois a produção musical torna-se muito mais rica.

A Bossa Nova emite seus primeiros acordes ainda em 1953, com Johnny Alf que lança a música “Rapaz de bem”, considerada precursora desse novo estilo musical. No ano seguinte, surge um dos principais representantes desse gênero, Antônio Carlos Jobim. Ao mesclar música erudita, Jazz, sonoridades nacionais e imaginário do povo brasileiro, Tom Jobim consagra o novo estilo. Graças ao seu talento, recebe reconhecimento não apenas no âmbito nacional, mas também internacional.

Tom é o responsável pelas canções fundamentais da Bossa Nova, dentre elas “Garota de Ipanema” (uma das canções mais populares do mundo inteiro, ficando atrás apenas de *Yesterday, The Beatles*), “Se todos fossem iguais a você” e “Chega de saudade”, cujas composições têm parceria com Vinícius de Moraes. Outro grande representante desse novo gênero é João Gilberto que, com sua voz e inovações harmônicas no violão, marca presença significativa na Bossa Nova, conseqüentemente, na MPB.

Se em épocas passadas já se percebe uma importante relação entre música e letras, pode-se afirmar que com o surgimento da Bossa Nova esse envolvimento se torna maior. Nas canções desse novo gênero, percebe-se um trabalho muito apurado com a linguagem de forma que o lirismo torna-se parte integrante dessa música.

O poeta Vinícius de Moraes, além de Tom Jobim, compõe ao lado de outros grandes artistas, como por exemplo, Chico Buarque, Toquinho, Edu Lobo e Carlos Lyra. Além das relevantes composições líricas desses artistas, aparecem outros talentos como compositores e/ou intérpretes de canções da Bossa, a exemplo de Nara Leão, Miúcha, Alaíde Costa, Oscar Castro Neves e Baden Powell.

Há meio século, no Primeiro Festival de MPB, em 1965, na TV Excelsior, aconteceu a “revelação” de Elis Regina, primeiro lugar no festival, com a música “Arrastão”, cuja composição é de Vinícius de Moraes e Edu Lobo. Posteriormente, a intérprete passa a apresentar, ao lado de Jair Rodrigues, *O Fino da Bossa*, programa líder em audiência no período.

Com a extinção da Excelsior, os festivais passam a ser televisionados pela TV

Record até que, devido a um incêndio em suas instalações, o programa é levado ao ar pela TV Rio. A partir de 1980, eles começam a ser apresentados pela TV Globo. Dessa forma, percebe-se que, com o advento da televisão no país (na década de 50), a MPB passa a ser mais difundida em âmbito nacional.

Dentre os talentos que surgem nesse período, merece maior destaque Chico Buarque de Hollanda, pelo conjunto de sua obra e pelo trabalho apurado com a linguagem, que torna as suas canções verdadeiras composições líricas. Vencer o II Festival de MPB, da TV Record, em 1966, com “A Banda”, trata-se apenas de um reconhecimento público ao artista ímpar que Chico é, no entanto, não significa dizer que os demais músicos e compositores ficassem aquém ao seu trabalho, como por exemplo, o segundo lugar, nesse concurso, é de “Disparada”, de Geraldo Vandré e Théo de Barros, que são grandes representantes da MPB. Entretanto, o lirismo das canções buarqueanas é, simplesmente, encantador, profundo, poético.

Embora muito tímido, o filho do historiador Sérgio Buarque de Holanda torna-se um dos mais importantes nomes da expressão musical do país, ainda que sua entrada no meio artístico, segundo depoimento de amigos, não tenha seguido um planejamento. De acordo com a reportagem bibliográfica de Humberto Werneck,

A entrada de Chico na carreira não obedeceu a um plano. A crer nos amigos, ela teria acontecido até mesmo contra a sua vontade. Toquinho, por exemplo, diz que Chico fazia o possível para não parecer artista e se empenhava em ridicularizar o próprio sucesso. Tarefa que ficava mais fácil se por perto estivesse Carlos Ekman, seu amigo Barão. “Quando o assunto estava ruim, Chico fazia um sinal e o Barão simulava um ataque epilético”, Toquinho conta. “Nós então o carregávamos e íamos embora” (WERNECK, 2006, p.53).

Além dessa estratégia, outra particularidade foi observada por seu empresário durante muito tempo, Roberto Colossi, ao afirmar que Chico era um “artista que nunca teve roupa de artista”, pois, “Roupa de show era uma camisa e uma calça – cantor nenhum desse mundo teve mala de viagem tão pequena” (WERNECK, 2006, p.53). Com o passar do tempo, seu guarda-roupa vai se transformando, porém as suas canções vão mantendo a poesia, a harmonia entre poema e música, o lirismo que as torna incomparáveis no lapidar da palavra, com melodia e letra que nascem praticamente juntas, com pequena antecendência daquela em relação a esta. Assim,

“A letra vai atrás da música”, precisa Chico. “As palavras ainda não estão lá, mas já estão prometendo aparecer.” As vezes as canções vêm em

“enxurradas”, como ele diz. “Quando começa, desembesta.” Na esteira de “Deus lhe pague”, por exemplo, veio “Construção”; e “Brejo da cruz” desencahou “Suburbano coração” encalacrada havia muitos anos (WERNECK, 2006, p.106).

Compor pode ser uma tarefa muito gratificante para o ego, mas não é a mais fácil, nem para um grande compositor como Chico que, inúmeras vezes, passa noites em claro à procura de um encaixe perfeito entre melodia e palavra. Para isso, chega inclusive a ficar em estado catatônico, isolado de todos até que emane a nova canção, e quando ela surge imediatamente a apresenta aos mais próximos para uma avaliação. Um artista por excelência, Chico Buarque.

Nem um capítulo à parte seria suficiente para abordar a contribuição das canções buarqueanas para a MPB, já que há muitos estudos realizados sobre a sua obra e ainda não conseguiram compreender (contemplar) toda a riqueza e pluralidade de suas criações artísticas. O poeta e teórico Affonso Romano de Sant’Anna defende a tese “de que a poesia nacional transplantara-se para o campo da música popular (SOUZA, 1978, p.15)”. Assim, mesmo com a pretensa intenção de ‘excluir’ a poesia nesse período, ela continua presente através da MPB e do lirismo inigualável das canções de Chico.

Além de Chico, incontáveis artistas surgem nesse mesmo período, inclusive muitos deles era, seus parceiros em composições e em palco, a exemplo de Toquinho. A música “Lua Cheia”, por exemplo, ganha letra de Chico, que a grava em seu segundo LP. Toquinho também faz parceria durante muito tempo com o poeta Vinícius de Moraes, e a partir da década de 80 consegue maior prestígio musical. Em 1983, volta-se para a temática da infância e suas canções passam a abordar o universo infantil.

Caetano Veloso e Gilberto Gil são outros artistas cuja relevância para a história da música e do país é indiscutível. Nos anos 60/70, suas composições, além de líricas, também se envolvem com o momento político em que estavam inseridos. Não há como dissociar o homem estético do político. Esses artistas são marcados pelo momento de repressão do golpe de 64, e sua arte também manifesta experiências vividas. Em *O poético e o político – e outros escritos* (1988), Antônio Risério Gilberto Gil mostra que

Existe, classicamente, uma visão de que as pessoas poéticas são divinamente loucas. É uma visão antiga, grega, socrática – e que está na

base da teoria da inspiração. Dessa perspectiva, o poeta é condenado no tribunal do *logos*, do discurso racionalista na medida mesma em que eles – ou melhor, nós – somos estereotipados e caricaturados enquanto seres alados que sofrem de uma eterna dependência do delírio inspirado pelos deuses. Não é por outro motivo que o homem político da Antiguidade Clássica quer expulsar o poeta da República Ideal. Platão é definitivo, Ele acha que é impossível conciliar paixão e virtude cívica. E é por isso que ele investe, tão corajosa e invejosamente, contra o que ele chama “a tribo dos imitadores”, isto é, a tribo dos poetas – “imitadores” porque o conceito central da filosofia estética de Platão é a *mimese* (GIL, 1988, p.16).

Para Gilberto Gil, os nossos governantes não são capazes de enxergar “com bons olhos o inconformismo que pulsa na alma artística” (1988, p.17). Isso porque eles não se conformam com a forma peculiar de os artistas apresentarem ao povo as manobras políticas de seus dirigentes, que querem a todo custo calar a voz do povo proclamada pelos artistas, poetas. No entanto, seria ingenuidade acreditar na ideia de um poeta ideal defendida por Platão, pois seria um “poeta jamais encontrável em carne e osso”, já que no poeta também há “um homem de espírito cívico” (GIL, 1988, p.17).

Não há como dissociar o momento sócio-político vivido por esse grupo de artistas de sua produção musical. As suas composições são poéticas, levam à reflexão. Nem tudo é dito claramente. Determinadas colocações causam estranhamento. Seu sentido se constrói a partir da leitura das entrelinhas. Por isso, é necessário ter um considerável nível de conhecimento dos recursos líricos para se chegar a uma significação plausível. Assim, a riqueza literária na produção musical desse período marca profundamente a MPB.

Além da Bossa Nova, liderada por Tom Jobim, e da Jovem Guarda, por Roberto Carlos, a Tropicália emerge nesse momento com as composições dos baianos Gilberto Gil e Caetano Veloso. No III Festival da MPB (1967), os cinco finalistas se encontram nesses grupos: quinto lugar para Roberto Carlos, com a música “Maria, carnaval e cinzas”; quarto lugar para Caetano Veloso, com a contagiante “Alegria, alegria” construída a partir do apuro estético e da crítica social; o terceiro para Chico Buarque e o grupo MPB4, com “Roda-Viva”, a “metacanção pura, a canção sobre a canção, essencialmente lírica, embora [...] [com] elementos narrativos” (SOUZA, 1983, p.13); o segundo para Gilberto Gil, na elaborada canção “Domingo no parque”; e o primeiro para Edu Lobo “pela consagrada qualidade técnica” (BOZZANO *et alli*, 2013, p.316), com a música “Ponteio”.

Esse festival “foi o ponto de partida de uma atividade que logo seria denominada tropicalismo. A polêmica que havia cercado a apresentação das músicas transformaria Caetano e Gil em astros” (FAVARETTO, 1979, p.9). Os tropicalistas inovaram tanto no uso de guitarras e teclados eletrônicos, quanto na tendência antropofágica, mas se consagraram pelo trabalho apurado da linguagem e pela crítica política e social. Em *Tropicália: alegoria, alegria* (1979), Celso Favaretto, assegura que

Procurando articular uma nova linguagem da canção a partir da tradição da música popular brasileira e dos elementos que a modernização fornecia, o trabalho dos tropicalistas configurou-se como uma desarticulação das ideologias que nas diversas áreas artísticas, visavam a interpretar a realidade nacional, sendo objeto de análises variadas – musical, literária, sociológica, política. Ao participar de um dos períodos mais criativos da sociedade, os tropicalistas assumiram as contradições da modernização, sem escamotear as ambiguidades implícitas em qualquer tomada de posição (FAVARETTO, 1979, p.11).

Ao conseguir essa proeza, o tropicalismo faz emergir grandes nomes da MPB, como, por exemplo, Gal Costa, interpretando “Baby”, de Caetano; Jorge Benjor; e, posteriormente, Baby Consuelo, Pepeu Gomes, Moraes Moreira e Alceu Valença; além de Maria Bethânia, cujo sucesso é anterior a esse momento. Também uma vertente de *Rock* nacional surge com a banda *Os mutantes*, formada por Rita Lee e os irmãos Arnaldo e Sérgio Baptista, consagrada pela gravação de sucessos de Caetano, como “É proibido proibir” e “*Panis et circensis*”.

Além da Tropicália, outra contribuição para o *Rock* nacional deve-se à Jovem Guarda que revela artistas como Celly Campelo, Wanderléia, Ronnie Von, Wanderley, Rosemary, Jerry Adriani, Sérgio Reis (que depois assume a tendência sertaneja) e as bandas: Os Incríveis e Renato e seu *Blue Caps*, além dos compositores Roberto Carlos e Erasmo Carlos.

Esses artistas seguem a proposta tropicalista de denunciar as mazelas do país através do lirismo cotidiano e, ao mesmo tempo, da percepção carnavalesca do mundo. Isso porque muitas canções tropicalistas mostram que o carnaval não é apenas um motivo, mas um elemento da cultura brasileira em que seu povo se vê representado, pois

O carnaval caracteriza-se, sobretudo, pela inversão de hierarquias, através do exagero grotesco de personagens, fatos e clichês. Abole a distância entre os homens, entre o sagrado e o profano, entre o sublime e

insignificante, entre o cômico e o sério, entre o alto e o baixo etc., a realidade está em constante transformação, pois instala um espaço de jogo em que a dissonâncias e contrastes permanecem como uma luta contínua de forças contraditórias. O rito carnavalesco é ambivalente: é a festa do tempo destruidor e regenerador. Introduce no tempo cotidiano um outro tempo, o de mistura de valores, de reversão de papéis sociais – tempo do disfarce e da confusão entre realidade e aparência. Provoca ações em que a intimidade é exteriorizada dramaticamente, contrariando a vida “normalizada”. Participar do carnaval é ser, ao mesmo tempo, ator e espectador; é perder a consciência de indivíduo, desdobrando-se em sujeito e objeto do espetáculo e do jogo. O carnaval faz voltar o reprimido: traz à tona o inconsciente, o sexo e a morte. Por isso é marcado por uma gestualística da incontinência e da obscenidade, e, em oposição ao decoro da linguagem permitida, valoriza o corpo: é o que Bakhtin denomina “realismo grotesco”. Neste, o material e o corporal metamorfoseiam-se em imagens grotescas (FAVARETTO, 1979, pp. 92-93).

De acordo com Favaretto, a percepção carnavalesca do mundo é integrada pela literatura e pela arte, e origina produções que implicam uma linguagem estruturada segundo a lógica do sonho. Na construção das canções tropicalistas, encontra-se interiorizado o discurso do carnaval. Com um modo todo particular de lidar com a linguagem, melodia, temas e imaginário do povo brasileiro, o tropicalismo ganha projeção nacional através do crescimento do número de artistas tropicalistas, e, também, da influência na formação do rock nacional. Assim, cresce não só em representação, mas também em respeito.

Na mesma época do tropicalismo, emana um novo nome da MPB. O mineiro Milton Nascimento emerge com composições apresentadas nos festivais da MPB, dentre elas, “Cidade vazia”, em 66, é a quarta colocada; em 67, “Travessia” assume a segunda colocação no festival. Milton é um dos maiores compositores e intérpretes da MPB. Sua carreira não fica estagnada nesse período. Ela deixa marcas na música nas décadas de 60, 70, 80, 90... Suas composições permanecem atuais graças ao particular de trabalhar canções líricas, como por exemplo, “Canção da América”, “Cais”, “Maria, Maria”, “Coração de estudante”, “Nos bailes da vida”, etc.

Um dos maiores nomes do *Rock* nacional surge também na Bahia de Caetano e Gil. Raul Seixas é um artista que recebe as mais diversificadas influências, como o Baião nordestino de Luís Gonzaga e o *Rock* mais agressivo de Elvis Presley. Com composições ricas pelo trabalho com a linguagem, passa a integrar o repertório lírico e social do *Rock* brasileiro. Depois de Raul, outros artistas aderem ao novo estilo musical, como Lulu Santos, Ritchie, e Lobão integrando a banda *Blitz*, mais tarde com Lobão e seus Ronaldos e, em seguida, em carreira solo.

O Rock enriquece assim o panorama musical brasileiro, de acordo com *Breve história da MPB*,

Muitas bandas, de estilos bastante diversos, apareceram no cenário do rock Brasil. O estilo do deboche ficou por conta da banda Ultraje a Rigor; o rock baiano voltou na figura de Marcelo Nova com a banda Camisa de Vênus; a influência punk surgiu com a banda originada no ABC paulista, os Garotos Podres; o Planalto Central exportou muitas bandas como Legião Urbana e Paralamas do Sucesso; os Titãs passaram do pop ao mais agressivo estilo de rock dos anos 90. Os anos 80 ainda contaram com as bandas Barão Vermelho (com Cazuza como integrante), Kid Abelha, João Penca e seus Miquinhos Amestrados. De meados de 86 até hoje, surgiram ainda bandas como os gaúchos Engenheiros do Hawaii; Brasília exportou mais nomes, como a banda Plebe Rude; o rock paulista gerou bandas muito distintas entre si, como o RPM, Inocentes e a banda “underground” dos anos 80, Ira! Nos anos 90 o rock brasileiro ganhou novas tendências, como por exemplo, com a banda Raimundos, também de Brasília, que funde o rock mais agressivo com o baião/repente, ao modo de Raul Seixas em algumas de suas músicas. A banda Pato Fu, de Minas Gerais, mostra seu rock bastante peculiar e sensível. O reggae passou a ser mais explorado pelo rock com a banda mineira Skank. Paralelamente à explosão das bandas de rock, a música brasileira manteve sua essência rítmica em muitos outros talentos.<sup>9</sup>

Nos anos 70, muitos artistas musicais são revelados, a exemplo de Ney Matogrosso (na Banda Secos e Molhados), Simone, Fafá de Belém, Zizi Possi, Elba Ramalho. A representação negra na MPB chega através de compositores talentosos como Tim Maia – considerado o “pai” do *Soul* brasileiro – Jorge Benjor, Luís Melodia, Carlinhos Brown e sua timbalada, Cláudio Zolli, Ed Motta, a banda Conexão Japeri e muitos outros.

Dentre os compositores desse período, Gonzaguinha recebe destaque por suas canções líricas e engajadas, como por exemplo, “Grito de alerta” e “O que é, o que é?”. Seu talento é descoberto através do (M.A.U.), Movimento Artístico Universitário, do qual fazia parte junto com Ivan Lins. O movimento apresenta o programa *Som livre exportação*, por dois anos, na Rede Globo. O compositor percorre, por um tempo, o país se apresentando com voz e violão.

Outro compositor também descoberto no início da década de 70 é Djavan, que passa a contribuir significativamente para a MPB. Canções como “Lilás”, “Oceano”, “Correnteza”, “Seduzir”, “Meu bem querer” e “Sina” continuam atuais pela harmonia entre acordes, melodia, *jazz* e letra, são verdadeiras composições líricas.

---

<sup>9</sup> AUTOR NÃO INFORMADO. **Breve história da MPB – Música Popular Brasileira.** In: [urs.bira.nom.br/literatura/musica\\_popular\\_brasileira\\_historia.htm](http://urs.bira.nom.br/literatura/musica_popular_brasileira_historia.htm). Acesso em 11/nov/2014.

Assim como Gonzaguinha, esse artista também fez muitas apresentações com voz e violão.

Embora a década de 80 seja considerada pobre pela crítica devido às muitas produções românticas, ainda há produções com engajamento político-social das músicas de protesto. Nesse período, sob sérias críticas da imprensa musical, surge a banda *Pop Rock* romântica Roupas Novas. Apesar de suas músicas não possuírem uma riqueza literária, a banda consegue se consagrar na carreira artística com o passar dos anos. Entretanto, isso só acontece graças à aprovação do público as suas músicas românticas, como “Dona”, “A lenda”, “Sapato velho”, e animadas, como “*Whisky a Go Go*”, tocadas há aproximadamente três décadas. É também dessa década a banda de *Rock* com influência britânica, Capital Inicial, que segue um estilo muito próximo de Roupas Novas.

Se nos anos 80 há um declínio nas composições de músicas de protestos, na década de 90, elas estão praticamente ausentes. Isso porque há uma grande mudança nas produções musicais, pois começa a era das músicas eletrônicas, pagodes, sertanejos, axé, lambadas. Ainda assim, surgem intérpretes e compositoras como Adriana Calcanhoto, Cássia Eller, e, posteriormente, Ana Carolina. Porém, os maiores nomes nas composições musicais permanecem sendo os mesmos das décadas anteriores, como Chico Buarque, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Milton Nascimento, Gonzaguinha, Djavan entre outros. Suas canções atravessam décadas com uma qualidade técnica e lírica impressionante.

A impressionante qualidade técnica e lírica também se faz presente nas canções de Marisa Monte que já agrada à crítica e ao público, antes mesmo do lançamento do primeiro LP (1988), com “Bem que se quis”, versão brasileira de uma canção italiana. *Memórias, Crônicas e Declarações de Amor* (2000), composto de canções líricas, é um dos seus CDs mais aclamados pela crítica e pelo público. Dois anos depois, a compositora e produtora musical idealiza um novo projeto em parceria com os músicos Carlinhos Brown e Arnaldo Antunes. Assim, emana o álbum *Tribalistas*, com as canções “Velha infância” e “Já sei namorar”, sucesso total não só de público – mais de um milhão de cópias vendidas só no Brasil –, como também de crítica dentro e fora do país.

No álbum *MM*, a artista inova na produção e inclui músicas de vários gêneros, como *Rock*, *Bossa Nova*, *Soul*, *Blues*, *Samba* e *Jazz*, percebe-se mais claramente seu caráter eclético. Canções como “Beija eu”, “Amor, *I love you*”, “Sou sua sabiá”,

“Vilarejo”, “Depois”, “Ainda bem”, “De mais ninguém”, etc. consagram Marisa Monte como um dos mais relevantes da MPB contemporânea. Em 2012, o CD *O que você quer saber de verdade* é indicado ao XIII Grammy Latino, na categoria Melhor Álbum MPB. De acordo com o *site* oficial da compositora,

Em 19 anos de carreira, Marisa vendeu mais de 9 milhões de discos no Brasil e no exterior e vem ampliando sempre suas plateias e acumulando prêmios e críticas que a reconhecem como uma das grandes cantoras da música brasileira moderna, fazendo a ponte entre a tradição e o pop contemporâneo, integrando gêneros e gerações musicais e surpreendendo sempre o público com sua originalidade e a qualidade de seu canto, com o seu talento de compositora e a solidez de suas escolhas musicais.<sup>10</sup>

O início do novo milênio ainda não consolidou novos talentos da MPB, apenas confirmou nomes relevantes que já consolidaram suas carreiras. Porém, novos gêneros musicais começam a emplacar, como o sertanejo universitário que tem uma boa aceitação da juventude atual. No entanto, é interessante considerar que ainda é cedo para listar os grandes compositores do momento. O certo é que a MPB ganha muito quando acontece a harmonia entre a melodia e o lirismo.

#### **2.4 Sobre os aspectos teóricos que embasam a análise do texto lírico**

É imprescindível refletir sobre o que diferenciaria uma música poética, considerada aqui como poesia da MPB, e o que não é. Por isso, deve-se pensar sobre os elementos que conferem literariedade e qualidade estética ao texto poético. Assim, como há textos que não são poéticos, mesmo escritos obedecendo aos princípios de versificação, também existem músicas que não podem ser consideradas como partes da série literária da MPB.

De acordo com Márcia Abreu, em *Cultura letrada: literatura e leitura*, (2006), existem alguns aspectos que devem ser considerados para classificar um texto dentro, ou não, da série literária. No entanto, antes dessa classificação, é importante pensar sobre o que são “texto literário”, “literariedade” e “qualidade estética”, já que são termos usados para fazer referência à literatura. Essas questões devem ser levantadas, refletidas e respondidas a fim de se estabelecer mais criteriosamente o

---

<sup>10</sup> MONTE, Marisa. Biografia. In: <http://www.marisamonte.com.br/pt>. Acesso em 12/nov/2014.

que faz parte, ou não, da chamada *Grande Literatura*. Além disso, Márcia considera a necessidade de que o texto seja declarado literário

.../... pelas 'instâncias de legitimação'. Essas instâncias são várias: a universidade, os suplementos culturais dos grandes jornais, as revistas especializadas, os livros didáticos, as histórias literárias etc. uma obra fará parte do seletivo grupo Literatura quando for declarada literária por uma (ou, de preferência, várias) dessas instâncias de legitimação. Assim, o que torna um texto literário não são suas características internas, e sim o espaço que lhe é destinado pela crítica e, sobretudo, pela escolha no conjunto de bens simbólicos (ABREU, 2006, p.40).

Segundo a autora, essa instância de legitimação separa os textos com características literárias para fazerem parte, ou não, do cânone literário, ou seja, da alta literatura. Percebe-se, assim, que a seleção não é feita de forma arbitrária, mas também leva em consideração o que se deseja valorizar. Sendo assim, é possível que determinado texto pertença a um gênero (lírico, dramático, narrativo etc.), seja construído pelos princípios de versificação (no caso do lírico ou do épico), ou utilize figuras de linguagem, mas mesmo assim, não seja recebido pela crítica como resultado do investimento numa estética literária.

Não se pode desconsiderar que essas peculiaridades também conferem a literariedade de um texto; no entanto, elas sozinhas não são suficientes para fazê-lo pertencer à chamada *Grande Literatura*. Conforme Abreu, “a literariedade não está apenas no texto – os mais radicais dirão: não está nunca no texto – e sim na maneira como ele é lido” (2006, p.29). Desse modo, o olhar atento do leitor também pode levá-lo a sentidos diferentes se o texto for lido como literário ou como comum. No entanto,

Estamos tão habituados a pensar na literariedade intrínseca de um texto que temos dificuldade em aceitar a ideia de que não é o valor interno à obra que a consagra. O modo de organizar o texto, o emprego de certa linguagem, a adesão a uma convenção contribuem para que algo seja considerado *literário*. Mas esses elementos não bastam. A *literariedade* vem também de elementos externos ao texto, como nome do autor, mercado editorial, grupo cultural, critérios em vigor (ABREU, 2006, p.41).

Talvez seja por isso que se torne difícil definir o que é, ou não, literatura. Entretanto, considerar aspectos (como o pertencimento a um gênero, o bom emprego das figuras de linguagem, e, principalmente, o estranhamento que o todo provoca no leitor) que conferem qualidade estética a um texto é um caminho seguro

se desejamos destacar o trabalho com a linguagem e o decorrente efeito figurado, simbólico ou metafórico que esse texto passa a possuir em decorrência desse trabalho estético.

Se há critérios para seleção na literatura, o mesmo acontece com a música. Uma se diferencia de outra por vários aspectos, como por exemplo, o gênero. Todavia, para ser considerada poesia da MPB no plano literário, é necessário observar se há a presença da literariedade encontrada no trabalho peculiar da linguagem. Ignorar esse aspecto é correr o risco de fazer julgamento errôneo. Ainda que precise passar pela instância de legitimação, não se pode afirmar que ela seja, de fato, leviana. Por isso, é precipitado reduzir a MPB ao mercado de consumo ou restringi-la a um determinado período da história, como o faz Carlos Sandroni ao afirmar que

.../... a MPB passa a ter uma segunda vida, designando agora uma parcela do mercado de consumo, uma prateleira entre as prateleiras das lojas de discos: aquela onde repousam os CDs de Chico Buarque, Djavan, Gal Costa e outros compositores e intérpretes surgidos para a fama nos anos 1960 e 1970 (SANDRONI, 2011, s/p).

Como já vimos anteriormente, a música popular brasileira abrange muito mais que um período de uma ou duas décadas. Na verdade, ela se constrói ao longo da história do povo brasileiro. Por isso, é preciso conceber a MPB dentro da série literária. E, para estudá-la em sua composição poética, urge seguir os passos de análise do gênero lírico. Assim, ao analisar os elementos constitutivos do poema presentes na música, pode-se perceber por que ela pode ser vista como parte integrante da literatura. Em *Forma e sentido do texto literário* (2007), Salvatore D'Onofrio mostra com há uma profunda relação entre a música e o texto poético, ao destacar que

O gênero lírico, portanto, em suas origens, está profundamente ligado à música e ao canto. Mesmo mais tarde, quando a poesia lírica deixa de ser composta para ser cantada e passa a ser escrita para ser lida, ainda conserva traços de sonoridade por meio dos elementos fônicos do poema: metros, acentos, rimas, aliterações, onomatopeias (D'ONOFRIO, 2007, p.180).

A literariedade, a musicalidade, a plurissignificação, o estranhamento, tudo isso deve construir o texto lírico sem esquecer a capacidade de emocionar e de suscitar sentimentos e sensações no leitor. Isso porque a lírica é inerente ao ser

humano, ela está no íntimo de nossa natureza humana. No entanto, muitas vezes, ela não é despertada, porque o ser humano deixa-se levar apenas pelas questões imediatas e utilitárias da vida.

A lírica precisa ser desvendada, carece de tempo para produzir no ser humano um bem inalienável capaz de transformar a estrutura humana. Para isso, é necessário deixar que a poesia lírica suscite sentimentos profundos que levem a atitudes transformadoras no ser. Isso porque “a lírica encontra relações surpreendentes entre o sentimento do presente, as recordações do passado e o pressentimento do futuro” (D’ONOFRIO, 2007, p.181).

Essa capacidade de envolver o ser humano, provocando-lhe uma verdadeira explosão de sentimentos e emoções através do trabalho com a palavra, é característica da literatura em geral e, principalmente, da lírica. Um dos maiores critérios, para se observar se um texto é literário, é a presença da literariedade. Segundo o linguista russo Roman Jakobson o objeto do estudo literário é a literariedade, já que é o aspecto que torna determinado texto uma obra literária. Assim, a literariedade é obtida com um trabalho singular da linguagem que, através da combinação de palavras, tornando o sentido plural leva o texto à plurissignificação.

Nesse sentido, é importante refletir sobre a literariedade de texto, já que esse elemento é imprescindível ao texto literário. Para Souza (2011), a literariedade seria

.../... a propriedade específica das obras integrantes da literatura *stricto sensu*, o elemento que, uma vez presente num dado texto, permite distingui-lo de outras composições que não integram a literatura em sentido estrito, apesar de também constituírem mensagens verbais. [...] muitas tendências e autores no âmbito da teoria da literatura veem como marca distintiva da literatura a operação de certo “desvio” organizado na linguagem, desvio perceptível em relação a outras ocorrências da linguagem consideradas mais conformadas aos usos tidos como normais (SOUZA, 2011, p.50).

Por ser tão densa e complexa uma definição de literatura, a mesma complexidade existe para se chegar ao que seja literariedade, pois, sendo um fato tão plural, exige uma abordagem teórica também pluralista. Assim, é interessante notar que, de acordo com Antoine Compagnon, em *O Demônio da teoria: literatura e senso comum* (2006), os formalistas usavam o estranhamento como critério de literariedade. Destarte, a literatura seria responsável pela renovação da “sensibilidade linguística dos leitores através de procedimentos que desarranjam as

formas habituais e automáticas da sua percepção” (COMPAGNON, 2006, p.41). Porém, não se pode reduzir a literariedade ao estranhamento, nem ao uso de determinados tropos ou figuras de linguagem. Sem dúvidas, eles são muito significativos para a composição literária, sobretudo, a lírica. No entanto, não é apenas a utilização de determinado recurso estilístico que torna um texto literário. Por isso, Compagnon ressalta que

A literariedade (a desfamiliarização) não resulta da utilização de elementos linguísticos próprios, mas de uma organização diferente (por exemplo, mais densa, mais coerente, mais complexa) dos mesmos materiais linguísticos cotidianos. Em outras palavras, não é a metáfora em si que faria a literariedade de um texto, mas uma rede metafórica mais cerrada, a qual relegaria a segundo plano as outras funções linguísticas. As formas literárias não são diferentes das formas linguísticas, mas sua organização as torna (pelo menos algumas delas) mais visíveis. Enfim, a literariedade não é questão de presença ou de ausência, de tudo ou nada, mas de mais e de menos (mais tropos, por exemplo): é a dosagem que produz o interesse do leitor (COMPAGNON, 2006, pp.42-3).

Assim, pode-se pensar que apesar de não ser, exatamente, a presença ou a ausência de determinados elementos o que confere literariedade ao texto poético, esses elementos são também responsáveis pela construção lírica. Dessa forma, a literariedade estaria presente, no que Neusa Machado chamou de “fenômenos estilísticos”, em seu material didático de *Teoria da Literatura III* (2007). A autora aponta seis fenômenos inerentes à literariedade lírica: musicalidade e ritmo, repetição, desvio da norma gramatical, antidiscursividade, alogicidade e da construção paratática. No caso do gênero lírico, portanto, a literariedade vai se construindo através da aliança entre esses fenômenos e o caráter emotivo e subjetivo. Portanto, tudo isso é responsável pela construção estética do texto lírico.

A musicalidade e o ritmo estão ligados ao texto lírico desde a sua origem. Como já vimos, mesmo com a ausência dos instrumentos musicais, esse fenômeno estilístico continua presente no poema através da escolha das palavras que se aproximam pela sonoridade. Além das figuras fônicas, também a repetição é responsável tanto pela construção sonora do poema quanto pela valorização e ênfase de determinada ideia no texto.

O desvio da norma gramatical diz respeito à intenção poética de tornar o texto mais obscuro e ambíguo. Dessa forma, fere a norma gramatical que pede maior clareza na construção do texto. A antidiscursividade também está ligada à questão de ir de encontro à clareza do texto. Então, a linearidade do texto é intencionalmente

esquecida, e a construção textual acontece através das simbologias. Assim como o desvio da norma gramatical e a antidiscursividade, a alogicidade acontece com o rompimento dos estatutos da realidade controlada pela razão. Percebe-se que a lógica e a coerência não são as melhores aliadas na construção do texto lírico. A preferência das coordenadas em detrimento das subordinadas é responsável pelo fenômeno da construção paratática.

Salvatore D'Onofrio (2007) aborda esses fenômenos através da observação do poema em cinco níveis: o gráfico, o fônico, o lexical, o sintático e o semântico. O primeiro trata do aspecto visual em que se observa a disposição gráfica do poema no papel. Assim, devem ser observados: o título, a estrofação, a pontuação e a disposição dos versos e das palavras no papel. Tudo isso é responsável pelo efeito iconográfico. O segundo diz respeito à construção sonora do poema. O terceiro analisa a escolha dos vocábulos. O quarto observa a relação entre as palavras para se construir determinado efeito e sentido no texto. E, o último aborda o sentido do texto através de todos os outros níveis que contribuem para construção mais ampla e significativa do poema.

Entendemos que, principalmente ao que se refere à preparação do docente como mediador para o contato dos alunos com o poema, a proposta de D'Onofrio é um ponto de partida interessante, por dar base ao reconhecimento dessas estruturas estéticas que envolvem um texto literário. Assim, aprofundamos um pouco os esclarecimentos sobre os níveis explorados pelo teórico.

#### **2.4.1 Nível fônico**

O nível fônico compreende a análise do verso e a observação das equivalências posicional e sonora. A posicional diz respeito à construção métrica do verso e ao ritmo proveniente da alternância das sílabas tônicas e átonas. Já a sonora é marcada pelo trabalho com rima, aliteração, assonância, paronomásia, onomatopeia etc.

Através do processo de escansão, são observados tanto o tamanho do verso, quanto o ritmo empregado. Os versos podem ser classificados de acordo com o número de sílabas poéticas, como monossílabo, dissílabo, trissílabo, tetrassílabo, pentassílabo ou redondilha menor, hexassílabo ou heroico quebrado, heptassílabo

ou redondilha maior, octossílabo, eneassílabo, decassílabo (heroico ou sáfico), hendecassílabo, dodecassílabo ou alexandrino e bárbaro. Escandir é lançar o olhar sobre cada parte mínima do poema a fim de, depois de analisada, construir um possível sentido para o texto poético.

Em relação ao ritmo, é interessante notar que ele não está presente apenas no poema e na música. Ele pode ser percebido tanto na rotina do homem, quanto em outras artes, como por exemplo, na arquitetura. Entretanto, no poema, o ritmo “é formado pela sucessão, no verso de unidades rítmicas resultantes da alternância entre sílabas acentuadas (fortes) e não-acentuadas (fracas); ou entre sílabas constituídas por vogais longas e breves” (GOLDSTEIN, 1999, p.11). Em alguns tipos de versos, os acentos podem recair sempre sobre a mesma sílaba tônica; no entanto, “os únicos acentos fixos são os que caem na rima e na cesura, que corta o verso em segmentos rítmicos; os outros acentos são móveis” (D’ONOFRIO, 2007, p.188). Assim, o poema deve ser declamado, recitado, e não apenas lido. Além disso, é necessário aguçar o ouvido para que sejam percebidos os acentos tônicos dos versos.

As colocações sobre ritmo, conforme Norma Goldstein e Salvatore D’Onofrio, dizem respeito apenas ao ponto de vista sonoro. Para Octávio Paz (2014), o ritmo não pode ser reduzido à medida. Ele seria uma visão de mundo, um modo particular de se construir o sentido do texto poético e as imagens desejadas, já que

O ritmo provoca uma espera, suscita um desejar. Se é interrompido, temos um choque. Algo se rompe. Se continua, esperamos alguma coisa que não sabemos nomear. O ritmo provoca em nós um estado de ânimo que só se acalmará quando sobrevier ‘alguma coisa’. Ele nos deixa em atitude de espera. Sentimos que o ritmo é um ir em direção a algo. Então, o ritmo não é exclusivamente uma medida vazia de conteúdo, mas uma direção, um sentido. O ritmo não é medida, é tempo original. A medida não é tempo, é maneira de calculá-lo (PAZ, 2014, p.64).

Assim, não basta saber apenas o tamanho dos versos e a posição das sílabas tônicas, urge buscar a significação desse ritmo. Além do ritmo e do tamanho dos versos, as chamadas figuras sonoras também são responsáveis pela construção do sentido do texto lírico. Dentre elas, uma que marca muita presença é a rima que, de forma simples, se trata da coincidência sonora, a partir da última vogal tônica, entre duas ou mais palavras.

### 2.4.1.1 Rimas

Segundo Hênio Tavares (1996), em *Teoria Literária*, as rimas podem ser emparelhadas, geminadas ou paralelas (AABB), quando a coincidência sonora ocorre no final de dois versos; cruzadas, entrelaçadas, entrecruzadas ou alternadas (ABAB), quando a rima se alterna; intercaladas, interpoladas, opostas, contrapostas ou entrelaçadas (A - - A), quando entre o primeiro par de rimas ocorrem rimas paralelas; misturadas ou deslocadas, quando “não seguem esquematização regular” (TAVARES, 1996, p.213); continuadas, quando “se repetem insistentemente nos versos de uma estrofe ou mesmo nos do poema inteiro” (TAVARES, 1996, p.213). Além dos três primeiros tipos abordados por Hênio Tavares, Salvatore D’Onofrio acrescenta a classificação das rimas órfãs ou perdidas, quando um verso não rima. Todas essas classificações dizem respeito às rimas externas, há ainda as internas, que ocorrem quando o final do verso rima no interior do verso seguinte. Vejamos alguns exemplos em canções.

#### a) Emparelhadas ou paralelas (AABB)

Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo A  
E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo A  
Corro o lápis em torno da mão e me dou uma luva B  
E se faço chover, com dois riscos tenho um guarda-chuva. B  
(Aquarela – Toquinho e Vinícius de Moraes)

#### b) Cruzadas ou alternadas (ABAB)

Apagaram tudo A  
Pintaram o muro de cinza B  
A palavra no muro A  
Ficou coberta de tinta. B  
(Gentileza – Marisa Monte)

#### c) Opostas (ABBA)

Você é assim  
Um sonho pra mim  
E quando eu não te vejo A  
Eu penso em você B  
Desde o amanhecer B  
Até quando eu me deito A  
(Velha infância – Marisa Monte)

#### d) Rimas órfãs ou perdidas

Depois de sonhar tantos *anos*  
De fazer tantos *planos*  
De um futuro pra **nós**  
Depois de tantos *desenganos*  
Nós nos abandonamos  
Como tantos **casais**  
(Depois – Marisa Monte)

e) Rimas internas

Sem pedir licença muda nossa **vida**  
Depois con**vida** a rir ou chorar  
(Aquarela – Toquinho e Vinícius de Moraes)

Além da classificação das rimas de acordo com a sua posição nos versos, as rimas podem ser discriminadas sob o ponto de sua acentuação: agudas (oxítonas), graves (paroxítonas) e esdrúxulas (proparoxítonas).

a) Agudas (oxítonas)

Por cima das casas, **ca!**  
Frutas em qualquer quint**al!**  
Peitos fartos, filhos fortes  
Sonhos semeando o mundo **real!**  
Toda gente cabe **lá**  
Palestina, Shangri-**Lá**  
(Vilarejo – Marisa Monte)

b) Graves (paroxítonas)

Numa folha qualquer eu desenho um navio de part**ida**  
Com alguns bons amigos bebendo de bem com a **vida**  
De uma América a outra consigo passar num seg**undo**  
Giro um simples compasso e num círculo eu faço o m**undo**  
(Aquarela – Toquinho e Vinícius de Moraes)

c) Esdrúxulas (proparoxítonas)

Amou daquela vez como se fosse a **última**  
Beijou sua mulher como se fosse a **última**  
[...]  
Subiu a construção como se fosse **sólido**  
Ergueu no patamar quatro paredes mágicas  
Tijolo com tijolo num desenho **lógico**  
Seus olhos embotados de cimento e tráfego  
(Construção – Chico Buarque)

As rimas ainda podem ser classificadas de acordo com a homofonia. Quando a coincidência sonora ocorre a partir da vogal pré-tônica, temos a rima *ampliada*. A rima *assoante*, *toante* ou *vocálica* acontece quando a rima é *incompleta* sendo que apenas as vogais rimam. A *consonântica* também é incompleta. A rima *completa* ou

*consoante* ocorre quando a coincidência fônica começa na vogal tônica e se estende até o final da palavra.

a) Rima ampliada

Vamos todos numa linda passarela  
De uma aquarela que um dia enfim  
Descolorirá  
(Aquarela – Toquinho e Vinícius de Moraes)

b) Rima assoante, toante ou vocálica (rima incompleta)

Por isso eu pergunto  
A você no mundo  
Se é mais inteligente  
O livro ou a sabedoria  
(Gentileza – Marisa Monte)

c) Rima consonântica (rima incompleta)

Peitos fartos, filhos fortes  
(Vilarejo – Marisa Monte)

Que anda nas cabeças, anda nas bocas  
Que andam acendendo velas nos becos  
(O que será – Chico Buarque)

d) Rima completa ou consoante

E a vida  
Ela é maravilha ou é sofrimento?  
Ela é alegria ou lamento?  
O que é? O que é?  
Meu irmão  
(O que é, o que é? – Gonzaguinha)

Além desses aspectos, as rimas ainda podem ser classificadas de acordo com o seu valor na construção gramatical. Elas são *pobres*, quando as palavras que apresentam homofonia são provenientes da mesma classe gramatical. São chamadas *ricas*, as que pertencerem a categorias gramaticais diferentes. As *raras* são as que apresentam em pelo menos um dos vocábulos homofônicos uma construção com duas classes gramaticais, como por exemplo, novelo e vê-lo. São *preciosas*, as rimas com raridade fônica, isto é, palavras que dificilmente encontram homofonia.

a) Pobres

Você diz que é luta e prazer  
Ele diz que a vida é viver (*verbo*)  
Ela dia que melhor é morrer (*verbo*)  
Pois amada não é  
E o verbo é sufrer (*verbo*)  
(O que é, o que é? – Gonzaguinha)

b) Ricas

Vai voando, contornando a imensa curva norte-sul (*adjetivo*)  
Vou com ela viajando Havaí, Pequim ou Istambul (*substantivo*)  
Pinto um barco à vela branco navegando  
É tanto céu e mar num beijo azul (*adjetivo*)  
(Aquarela – Toquinho e Vinícius de Moraes)

Você diz que é luta e prazer (*substantivo*)  
Ele diz que a vida é viver (*verbo*)  
(O que é, o que é? – Gonzaguinha)

c) Raras

Menino do Rio  
Calor que provoca arrepio  
Dragão tatuado no braço  
Calção corpo aberto no espaço  
Coração, de eterno flerte  
Adoro ver-te...  
(Menino do Rio – Caetano Veloso)

d) Preciosas

Ela gostava do Bandeira e do Bauhaus,  
De Van Gogh e dos Mutantes,  
De Caetano e de Rimbaud  
E o Eduardo gostava de novela  
E jogava futebol de botão com seu avô.  
(Eduardo e Mônica – Renato Russo)

Como se pode perceber, as rimas são relevantes na construção melódica do poema. A escolha dos tipos de rimas implica, também, na riqueza da construção de sentido do texto lírico. Apesar de ser apenas um dos aspectos do nível fônico, talvez seja o mais notável na harmonia fônica.

### 2.4.1.2 Figuras sonoras

As figuras de linguagem que trabalham o aspecto fônico são também chamadas de figuras sonoras. As figuras de som relacionam-se à harmonia dos fonemas na construção do verso. A fim de tornar mais harmônico foneticamente o

verso, as figuras exploram a repetição de determinados fonemas ou palavras dentro da construção do verso. Elas são conhecidas como aliteração, assonância, paronomásia, onomatopeia e quiasma ou quiasmo.

- a) A aliteração acontece quando existe repetição de um mesmo fonema consonantal, ou de fonema consonantal parecido.

Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo  
(Aquarela – Toquinho e Vinícius de Moraes)

- b) Na assonância, há repetição de um mesmo fonema vocálico.

Ele diz que ea vida é viver  
(O que é, o que é? – Gonzaguinha)

- c) A paronomásia consiste na utilização de palavras sonoramente parecidas, mas com sentidos diferentes. Realçar as diferenças semânticas é a sua função.

É um estrepe, é um prego, é uma ponta, é um ponto  
É um pingo pingando, é uma conta, é um conto  
(Águas de março – Tom Jobim)

- d) Na onomatopeia, há a imitação de sons ou ruídos naturais através da escrita. Segundo D’Onofrio, a “imitação do som natural da coisa significadora é dada pela escolha e pela disposição dos fonemas, de modo que o significante (a massa sonora) remeta diretamente para o significado (a imagem mental)” (D’Onofrio, 2007, p.193).

Tam, tam, tam batem na porta  
não precisa ver quem é  
Pra sentir a impaciência  
do teu pulso de mulher.  
(Dona – Sá & Guarabira)

Au, au, au. Hi-ho hi-ho.  
Miau, miau, miau. Cocorocó.  
O animal é tão bacana  
Mas também não é nenhum banana.

Au, au, au. Hi-ho hi-ho.  
Miau, miau, miau. Cocorocó.  
Quando a porca torce o rabo  
Pode ser o diabo  
E ora vejam só  
Au, au, au. Cocorocó.  
(Bicharia – Chico Buarque)

- e) Quiasmo ou quiasma ocorre quando há um cruzamento de ideias através

da repetição de vocábulos em ordem inversa entre dois segmentos de frase.

**O sorvete e a rosa** – ô, José!  
**A rosa e o sorvete** – ô, José!  
(Domingo no parque – Gilberto Gil)

As figuras fônicas contribuem tanto para a musicalidade, quanto para construção de sentido da canção. Além das figuras sonoras e das rimas, outro aspecto que deve ser observado no nível fônico do poema é o *enjambement* (encavalgamento ou cavalgamento). O *enjambement* consiste na transferência de parte do conteúdo sintático de um verso para outro. Como o verso é constituído de uma unidade fônica e outra semântica, a quebra da segunda unidade gera o cavalgamento. Segundo D’Onofrio, “a pausa fônica final do verso separa aquilo que sintática e semanticamente é inseparável” (2007, p. 194).

Assim, quando ocorre o encavalgamento, é preciso ficar atento à construção de sentido. Isso porque essa quebra, em geral, causa ambiguidade e torna mais significativo o verso e, conseqüentemente, o poema, já que

O *enjambement* cria uma ambiguidade de leitura do texto poético: um poema pode ser lido segundo as pausas estabelecidas pela pontuação e pelo sentido denotativo ou segundo as pausas intermediárias e finais do verso. O primeiro tipo pode ser chamado de leitura *sintática*, *semântica* ou *prosaica*; o segundo, de leitura *métrica*, *melódica* ou *poética*. Essa ambiguidade é devida ao fato de que o verso, como o poético em geral, não respeita o princípio científico da não-contradição. Com efeito, a poesia, pode coexistir “o mesmo e simultaneamente não o mesmo” (D’ONOFRIO, 2007, p.194).

Dessa forma, a possibilidade de duas leituras oferece ao texto lírico uma construção mais rica. A plurissignificação passa a fazer sentido para o leitor, quando se começa a observar cada uma das unidades mínimas significativas que vão constituindo as palavras, os versos, o poema. No caso do *enjambement* pode-se perceber, por exemplo, na canção “Depois”, de Marisa Monte. Vejamos os versos a seguir:

Quero que você seja feliz  
Hei de ser feliz também

**Depois** de varar madrugada  
Esperando por nada  
De arrastar-me no chão  
Em vão

(Depois – Marisa Monte)

Durante toda a canção, o advérbio temporal *depois* é colocado em evidência. Embora, na escrita, ele esteja no início do verso seguinte, quando a canção é interpretada, a cantora deixa sempre advérbio no final do verso anterior. Isso produz a ambiguidade já que o eu lírico pode ser feliz depois que a pessoa o for, ou depois que o tempo passar e a situação mudar. Assim, o *enjambement* contribui não só para a construção fônica da canção, mas também, semântica.

O estudo do nível fônico deve ser realizado a fim de construir significação do poema. Se esse nível for estudado separado do semântico, dificilmente contribuirá para a construção de sentido do texto lírico. Além disso, todos os recursos estilísticos usados pelo poeta são responsáveis pela construção de uma imagem. Alfredo Bosi mostra que

Subsiste, assim, como processo fundante de toda linguagem poética, a trama de imagem, pensamento e som. A verdade *sui generis* do poema está. Precisamente, na intersecção dessas três realidades: o significado aparece sob as espécies do nome concreto, ou da figura, e é trabalhado pelos poderes da voz (BOSI, 1983, p.88).

Assim, ao analisar o nível fônico, é relevante ir construindo a significação para cada um dos aspectos sonoros que enriquecem a canção. Eles são importantes, mas não são os únicos responsáveis por significações plausíveis do texto lírico. René Wellek e Austin Warren (2003), em *Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários*, mostram que “O som e o metro [...] devem ser estudados como elementos da totalidade de uma obra de arte, não isolados do significado” (WELLEK et WARREN, 2003, p.225). Portanto, não se deve analisar apenas uma das partes constitutivas do texto lírico, é necessário que haja ligação semântica entre o estudo de cada um dos níveis do poema.

#### **2.4.2 Nível lexical**

A análise do nível lexical revela muito de uma possível significação do poema, já que as escolhas dos vocábulos não acontecem de forma aleatória. O texto lírico é feito de palavras, e a literariedade advém das escolhas lexicais do poeta. Carlos

Drummond de Andrade, no conhecido poema “Procura da poesia”, mostra a importância da escolha das palavras para a construção do poema. Elas são responsáveis pela unidade poética. Por isso, é tão importante penetrar profundamente em cada uma delas a fim de desvendar a riqueza de sentido. No fragmento do poema abaixo transcrito, estão destacados os versos em que o poeta mais chama a atenção para o poder da palavra na construção do texto lírico.

*Penetra surdamente no reino das palavras.*

Lá estão os poemas que esperam ser escritos.  
Estão paralisados, mas não há desespero,  
há calma e frescura na superfície intata.  
Ei-los sós e mudos, *em estado de dicionário.*  
Convive com teus poemas, antes de escrevê-los.  
Tem paciência, se obscuros. Calma, se te provocam.  
Espera que cada um se realize e consume  
*com seu poder de palavra*  
*e seu poder de silêncio.*  
Não forces o poema a desprender-se do limbo.  
Não colhas no chão o poema que se perdeu.  
Não adules o poema. Aceita-o  
como ele aceitará sua forma definitiva e concentrada  
no espaço.

*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.

(ANDRADE, 2009, pp. 248-9)

A palavra tem poder, assim é de extrema relevância se debruçar sobre ela, a fim de desvendar os mistérios que ela é capaz de ocultar atrás de sua aparente simplicidade. Dessa forma, o estudo do nível lexical abre os olhos do leitor para se alcançar uma significação plausível do poema. Por isso, René Wellek e Austin Warren (2003) mostram que

O significado da poesia é contextual: uma palavra carrega consigo não apenas o seu significado de dicionário mas uma aura de sinônimos e homônimos. As palavras não apenas têm um significado mas evocam os significados de palavras relacionadas em som, sentido ou derivação – ou

mesmo palavras que são contrastadas ou excluídas (WELLEK et WARREN, 2003, p.228).

É importante fazer um estudo linguístico da palavra, como por exemplo, saber a variedade linguística e as classes gramaticais predominantes no texto. Porém, apenas a identificação desses aspectos da linguagem não é suficiente para o estudo literário. Eles seriam um ponto de partida para se chegar a uma significação possível. No entanto, não se atinge o sentido do texto poético apenas com esses dois pontos. É preciso analisar como eles se relacionam e a carga semântica que cada palavra e cada categoria gramatical trazem em si. Assim,

O predomínio de verbos de ação [...] pode indicar dinamismo; o de verbos de estado, também dependendo do sentido do poema, sugeriria estaticidade. Os substantivos abstratos indicariam generalização; os concretos, particularização. Procede-se a um levantamento dos adjetivos, locuções adjetivas e orações adjetivas, ou seja, dos caracterizadores em geral. Deve-se sempre relacionar o substantivo ao adjetivo que o acompanha. Além do levantamento das categorias gramaticais, deve-se sempre relacionar o substantivo ao adjetivo que o acompanha. Além do levantamento das categorias gramaticais, deve-se verificar como o autor as utiliza: é o emprego usual? é um emprego novo? o que sugere cada termo isoladamente? e em conjunto? Quanto aos verbos, pesquisa-se tempo e modo verbal. Conforme a significação dos versos, o tempo verbal pode apontar proximidade (presente) ou distanciamento (passado/futuro); o modo representaria a realidade (indicativo) ou a possibilidade, o desejo (subjuntivo) (GOLDSTEIN, 1999, p. 60).

A observação de cada um desses aspectos apontados por Norma Goldstein ajuda a começar o desvendar do texto poético. Isso porque a construção poética é realizada através dos vocábulos. Então é preciso penetrar em cada um deles para se construir significação possível. D'Onofrio (2007), nesse sentido, observa que

A palavra é a unidade de base da construção artística verbal. Todas as camadas estruturais inferiores à palavra (organização das partes da palavra: fonemas, morfemas, e monemas) e superiores à palavra (organização das microcadeias de palavras: paralexema, sintagmas e frases) só recebem significação em relação ao plano formado pelas palavras da língua natural. Para o estudo do léxico literário, duas operações são possíveis: a análise dos metaplasmos e a análise da escolha lexical realizada pelo poeta (D'ONOFRIO, 2007, p. 196).

Na análise da escolha lexical do poeta, leva-se em consideração não só o uso de neologismos ou de arcaísmos, mas também a preferência de uma classe gramatical em detrimento de outra, como já foi anteriormente abordado. De acordo com D'Onofrio (2007), o predomínio de uma categoria gramatical (seja através da

abundância ou da ausência) pode indicar ocorrência (se forem verbos), existência (se forem substantivos), modo de existência (se forem adjetivos), modos de ocorrência (se forem advérbios). Como se pode notar, cada palavra é preta de sentido e, tanto a presença constante, quanto a ausência são significativas. Por isso, Dufrenne assegura que ao privilegiar o léxico sobre a sintaxe, as palavras ganham liberdade quando compõem o texto lírico:

A palavra (poética) nega a probabilidade estatística, frustra a expectativa que essa probabilidade estatística suscita em nós, e atesta ao mesmo tempo a escolha que cada poeta faz das palavras-chave, que determinam seu mundo. É, pois, verdadeiramente, o léxico que traz a informação, e a sintaxe está subordinada a ele por princípio (DUFRENNE, 1969, p.55).

Para se realizar a análise dos metaplasmos é importante que alguns conceitos sejam lembrados. Os metaplasmos são os desvios de ordem morfológica, diferentemente dos metataxes (desvios sintáticos) e dos metassememas (desvios semânticos). Por isso, é importante observar os metaplasmos ao estudar o nível lexical.

Eles podem acontecer de duas maneiras: por acréscimo ou por supressão. Por acréscimo, como o próprio nome já expressa, é acrescentado um elemento ao léxico. Eles são chamados de prótese (no começo), epêntese (no meio) e paragoge (no fim). Por supressão, também já expresso pela própria palavra, um elemento é retirado do vocábulo. Quando isso acontece, recebe o nome de aférese (começo), síncope (meio) e apócope (fim). Se houver inversão é chamado de metátese. Claro que o estudo desses fenômenos interessa mais aos linguistas.

Para literatura, o mais importante é a observação dos “desvios lexicais no plano sincrônico, criados por poetas e prosadores com intenção artística” (D’ONOFRIO, 2007, p. 197). Assim, o mais importante nos estudos da lírica é observar o emprego não comum da palavra dentro do poema, o que os teóricos apontam como desvio de uso.

Portanto, pode-se perceber como é relevante o conselho do poeta: “Penetra surdamente no reino das palavras”. Se não mergulhar no universo da palavra, possivelmente, não se chegue ao entendimento do poema. Por isso, Drummond convida: “Chega mais perto e contempla as palavras./ Cada uma/ tem mil faces secretas sob a face neutra”. Sem uma contemplação demorada sobre a escolha lexical, a compreensão do texto lírico fica comprometida, porque “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” (ANDRADE, 2006, pp. 248-9). Assim, é fundamental debruçar-se sobre a palavra para contemplar possíveis significações. Essa contemplação do léxico permite que o leitor penetre desvende seus sentidos. Quando maior a contemplação, maior também vai ser a descoberta de significados escondidos na superfície da palavra, do léxico.

### 2.4.3 Nível sintático

Sozinhas, as palavras já são ricas em significação, mas, quando se relacionam com outras dentro de uma poema, tornam o texto lírico ainda mais plurissignificativo. Isso porque o texto poético tem o poder de devolver à palavra a liberdade. Através do estudo do nível sintático e da descoberta das metataxes (desvios sintáticos), é possível a uma melhor compreensão da literariedade do poema. As metataxes são responsáveis por gerar ambiguidades sintáticas intencionais e, com isso, promover um enriquecimento no texto poético.

De acordo com D’Onofrio (2007), as metataxes podem ser de quatro tipos: por acréscimo, por supressão, por substituição e por inversão. A primeira é quando há expansão dos sintagmas através das seguintes figuras de sintaxe: *repetição, digressão, polissíndeto, pleonasma e perífrase*. Na segunda, ocorre a condensação por meio destas figuras de estilos: *elipse, zeugma, anacoluto, reticência, preterição ou assíndeto*. A terceira apresenta o processo de permutação, em que a ausência de um elemento sintático aparece suprimida por outro através da *silepse*. Na última, acontece a inversão dos termos da oração por meio da figura chamada *hipérbato*. Assim, devem ser analisadas essas figuras de linguagem a fim de se compreender melhor as relações sintáticas do poema.

#### 2.4.3.1 Metataxes por acréscimo

a) Repetição – como o próprio nome sugere, trata-se da repetição de palavras, sintagmas ou frases.

➤ Poliptoto – repetição de uma palavra através de suas flexões.

Você diz que é luta e prazer  
Ele diz que a **vida** é **viver**  
(O que é, o que é? – Gonzaguinha)

- Enumeração – adição de palavras que se relacionam entre si ou de apostos.

Vai voando, contornando a imensa curva norte-sul  
Vou com ela viajando **Havaí, Pequim ou Istambul**  
(Aquarela – Toquinho e Vinícius de Moraes)

- Gradação – as ideias se apresentam em ordem crescente ou decrescente.

E a se desmanchar  
E foram virando **peixes**  
Virando **conchas**  
Virando **seixos**  
Virando **areia**  
(Mar e lua – Chico Buarque)

- Sinonímia – as palavras se repetem através dos seus sinônimos.

Há quem fale  
Que é um **divino**  
Mistério profundo  
É o sopro **do Criador**  
Numa atitude repleta de amor  
(O que é, o que é? – Gonzaguinha)

- Paralelismo – repetição de uma determinada estrutura sintática.

- Sonoros – as homofonias (rima, refrão, verso)

Vem andar e voa  
Vem andar e voa  
Vem andar e voa  
(Vilarejo – Marisa Monte)

- Semânticos – as isotopias (relacionadas ao sentido)

**Há quem fale**  
**Que** a vida da gente  
É um nada no mundo  
É uma gota, é um tempo  
Que nem dá um segundo

**Há quem fale**  
**Que** é um divino  
Mistério profundo  
É o sopro do Criador  
Numa atitude repleta de amor  
(O que é, o que é? – Gonzaguinha)

- b) Digressão – acontece a interrupção da frase, através de parênteses ou

travessões, para emitir um sentimento, uma reflexão ou uma opinião sobre o que está sendo escrito.

Acorda, amor  
Que o bicho é brabo e não sossega  
Se você corre o bicho pega  
Se fica não sei não  
Atenção  
Não demora  
Dia desses chega a sua hora  
Não discuta à toa não reclame  
Chame, chame lá, chame, chame  
Chame o ladrão, chame o ladrão, chame o  
ladrão  
**(Não esqueça a escova, o sabonete e o violão)**  
(Acorda, amor – Chico Buarque)

Não existe pecado do lado de baixo do equador  
Vamos fazer um pecado rasgado, suado a todo vapor  
**(Vamos fazer um pecado safado debaixo do meu cobertor)<sup>11</sup>**  
Me deixa ser teu escracho, capacho, teu cacho  
Um riacho de amor  
Quando a lição de esculacho, olha aí, sai de baixo  
Que eu sou professor  
(Não existe pecado ao sul do equador – Chico Buarque)

c) Polissíndeto – repetição de uma conjunção de valor coordenativo.

E a pergunta roda  
E a cabeça agita  
Eu fico com a pureza  
Da resposta das crianças  
É a vida, é bonita  
E é bonita

Viver  
E não ter a vergonha  
De ser feliz  
Cantar e cantar e cantar  
A certeza de ser  
Um eterno aprendiz  
(O que é, o que é? – Gonzaguinha)

d) Pleonasma – repetição de uma ideia já expressa.

Você diz que é luta e prazer  
Ela diz que a **vida é viver**  
(O que é, o que é? – Gonzaguinha)

e) Perífrase – rodeio de palavras ou expressões para expor uma ideia.

Cidade maravilhosa  
Cheia de encantos mil

---

<sup>11</sup>Esse verso foi censurado.

Cidade maravilhosa  
Coração do meu Brasil  
(Cidade maravilhosa – André Filho)

### 2.4.3.2 Metataxes por supressão

- a) Elipse – supressão de um termo da oração facilmente identificado pelo interlocutor, por isso, não compromete a compreensão do enunciado.

**Por cima das casas, cal**  
Frutas em qualquer quintal  
Peitos fartos, filhos fortes  
Sonhos semeando o mundo real

...

**Em todas as mesas, pão**  
Flores enfeitando  
Os caminhos, os vestidos, os destinos  
E essa canção  
(Vilarejo – Marisa Monte)

- b) Zeugma – tipo de elipse em que intencionalmente não se repete a palavra, o sintagma ou parte do discurso.

Não tem tempo, **nem** <sup>12</sup> **piedade**, nem tem hora de chegar  
(Aquarela – Toquinho e Vinícius de Moraes)

- c) Anacoluto – supressão de um termo que geralmente acompanha outro.

<sup>13</sup>**Portas e janelas** ficam sempre abertas  
Pra sorte entrar  
(Vilarejo – Marisa Monte)

- d) Reticência – omissão intencional de algo que se poderia ou se deveria dizer.

Tem um verdadeiro amor  
**Para quando você for...**  
(Vilarejo – Marisa Monte)

- e) Preterição – contradição do discurso em que se declara não querer dizer (fazer) aquilo que está sendo dito (feito).

Oi, coração  
**Não dá pra falar muito não**  
Espera passar o avião  
Assim que o inverno passar  
Eu acho que vou te buscar  
Aqui tá fazendo calor  
Deu pane no ventilador  
Já tem fliperama em Macau

---

<sup>12</sup> Supressão do verbo ter.

<sup>13</sup> Supressão do artigo que acompanha o substantivo.

Tomei a costeira em Belém do Pará  
Puseram uma usina no mar  
Talvez fique ruim pra pescar  
Meu amor  
(Bye bye, Brasil – Chico Buarque)

- f) Assíndeto ou parataxe – ausência de conjunções coordenadas, as ideias são expostas sem os conectivos.

**Apagaram tudo**  
**Pintaram tudo de cinza**  
**Só ficou** no muro  
(Gentileza – Marisa Monte)

#### 2.4.3.3 Metataxes por substituição

- a) Silepse – a concordância entre os elementos da frase acontece por meio da ideia, não da sintaxe.

- De número – quando há uma troca do singular pelo plural ou vice-versa.

Inútil!  
A gente **somos inútil**  
(Inútil – Roger Moreira)

**Elas roda**, roda, roda e desaparece  
(As mariposa – Adoniran Barbosa)

- De gênero – quando a permutação é do masculino pelo feminino ou vice-versa.

Eu não devia te dizer  
Mas essa lua  
Mas esse conhaque  
Botam **a gente comovido** como o diabo.  
(Poema de sete faces – Carlos Drummond de Andrade, 2006, p.22)

- De pessoa – quando há a substituição de uma pessoa do discurso por outra, como por exemplo, a terceira pela primeira.

**Vamos todos** numa linda passarela  
De uma aquarela que um dia enfim  
Descolorirá  
(Aquarela – Toquinho e Vinícius de Moraes)

#### 2.4.3.4 Metataxes por inversão

- a) Hipérbato – deslocamento de um termo da oração, ou elemento da frase, de seu lugar habitual.

- Anástrofe (anteposição do determinante ao determinado)

Entre as nuvens vem surgindo **um lindo avião rosa e grená**  
**Tudo em volta** colorindo, com suas luzes a piscar  
(Aquarela – Toquinho e Vinícius de Moraes)

- Prolepse (antecipação enfática de um termo da oração)

**De uma América a outra** consigo passar num segundo  
Giro um simples compasso e **num círculo** eu faço o mundo

Um menino caminha e caminhando chega no muro  
E **ali logo em frente a esperar pela gente** o futuro está  
E o futuro é uma astronave que tentamos pilotar  
(Aquarela – Toquinho e Vinícius de Moraes)

- Quiasmo ou quiasma (simetria cruzada) – faz parte tanto do nível fônico quanto do sintático.

Até quem sabe a **voz do dono**  
Gostava do **dono da voz**  
(A voz do dono e o dono da voz – Chico Buarque)

#### 2.4.3.5 Outras figuras de construção que não constituem tropos

- a) Interrogação – não há a exigência de uma resposta propriamente dita (porque ela seria afirmativa), mas expressa sentimentos que invadem o eu lírico.

Quero colo! Vou fugir de casa  
**Posso dormir aqui com vocês?**  
Estou com medo, tive um pesadelo  
Só vou voltar depois das três  
...  
**Me diz, por que que o céu é azul?**  
(Pais e filhos – Renato Russo)

**Ah, por que estou tão sozinho?**  
**Ah, por que tudo é tão triste?**  
Ah, a beleza que existe  
A beleza que não é ó minha  
Que também passa sozinha  
(Garota de Ipanema – Vinícius de Moraes e Tom Jobim)

- b) Apóstrofe – expressa uma forte emoção do eu lírico.

**Ah meu Deus!**  
Eu sei, eu sei  
Que a vida devia ser  
Bem melhor e será  
Mas isso não impede  
Que eu repita  
É bonita, é bonita  
E é bonita  
(O que é, o que é? – Gonzaguinha)

- c) Epifonema – aparece no começo ou no final do texto a fim de sintetizar o conteúdo em forma de máxima ou sentença moral.

Vamos todos numa linda passarela  
De uma aquarela que um dia enfim  
**Descolorirá**

Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo  
**Que descolorirá**  
E com cinco ou seis retas é fácil fazes um castelo  
**Que descolorirá**  
Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo  
**Que descolorirá**  
(Aquarela – Toquinho e Vinícius de Moraes)

- d) Hipotipose – descrição minuciosa de um acontecimento em que o leitor é capaz de visualizar a cena como uma imagem desenhada.

Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo  
E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo  
**Corro o lápis em torno da mão e me dou uma luva**  
E se faço chover, com dois riscos tenho um guarda-chuva  
Se um pinguinho de tinta cai num pedacinho azul do papel  
Num instante imagino uma linda gaivota voar no céu  
(Aquarela – Toquinho e Vinícius de Moraes)

#### 2.4.4 Nível semântico

O estudo de todos os níveis deve ser relacionado a fim de se chegar ao sentido, ou aos sentidos, do poema. Os níveis anteriores em muito contribuem para construir uma imagem e para se chegar a uma significação plausível do texto lírico. Entretanto, através da análise do nível semântico, ocorre de fato a descoberta do poema de forma mais convincente. Sem a análise dos níveis, pode acontecer uma interpretação, porém seria mais intuitiva do que respaldada nos próprios elementos do texto. Por isso, dentre os cinco níveis, o semântico é considerado o de maior relevância para construção do(s) sentido(s). É por meio da semântica que podemos desvendar o poema lírico. Para D’Onofrio (2007),

Sem dúvida, o nível mais importante da análise do poema é o semântico. Se a atividade do estudioso de literatura tem como finalidade última capear a significação (ou, melhor, uma das significações possíveis) de um texto poético, ela deve ter como fulcro o estudo das relações semânticas que as palavras estabelecem entre si. No dizer de Roland Barthes, a significação não é apreensível nem pelas formas nem pelos conteúdos, mas pelo “processo” que vai de umas a outros. Por isso, o estudo dos tropos fônicos, lexicais e sintáticos [...] adquire importância efetiva apenas se completado pelo estudo dos tropos semânticos ou metassememas (D’ONOFRIO, 2007, p. 207-8).

Destarte, estudar os tropos semânticos é mais um passo a ser dado para se chegar a um possível sentido do poema. Isso porque eles proporcionam um enriquecimento significativo ao caráter polissêmico da palavra. Se, nos outros níveis, são estudados os fonemas, os morfemas, os lexemas, a sintaxe, também é preciso analisar os semas, que são as unidades de sentido. No nível semântico, a palavra deve ser analisada a partir das relações que estabelece com outras e dos sentidos gerados pela essa combinação. É através dessa análise que podemos aguçar mais o olhar sobre os detalhes do poema. Além disso, esse estudo promove uma melhor apreensão do(s) sentido(s) do texto lírico. D'Onofrio afirma que a palavra seria uma espécie de semema, e

O semema, entendido como “um efeito de sentido”, pode apresentar, no nível da manifestação, a forma linguística de um lexema (*homem*), de um paralexema (*batata-inglesa*), de um sintagma (*boca-de-lobo*) ou de uma frase inteira (*o homem é um animal racional*). Qualquer que seja sua forma lexical, o semema, no plano do discurso, é sempre o resultado da combinação de dois ou mais semas (D'ONOFRIO, 2007, p.208).

Assim, torna-se imprescindível a análise da estrutura da significação do poema a fim de se estabelecer melhor as relações sêmicas. Para isso, o primeiro passo pode ser a busca das semelhanças e das diferenças entre os semas do poema. Isso porque as unidades de sentido se articulam numa estrutura formada através das relações existentes entre dois elementos que se apresentam através da oposição.

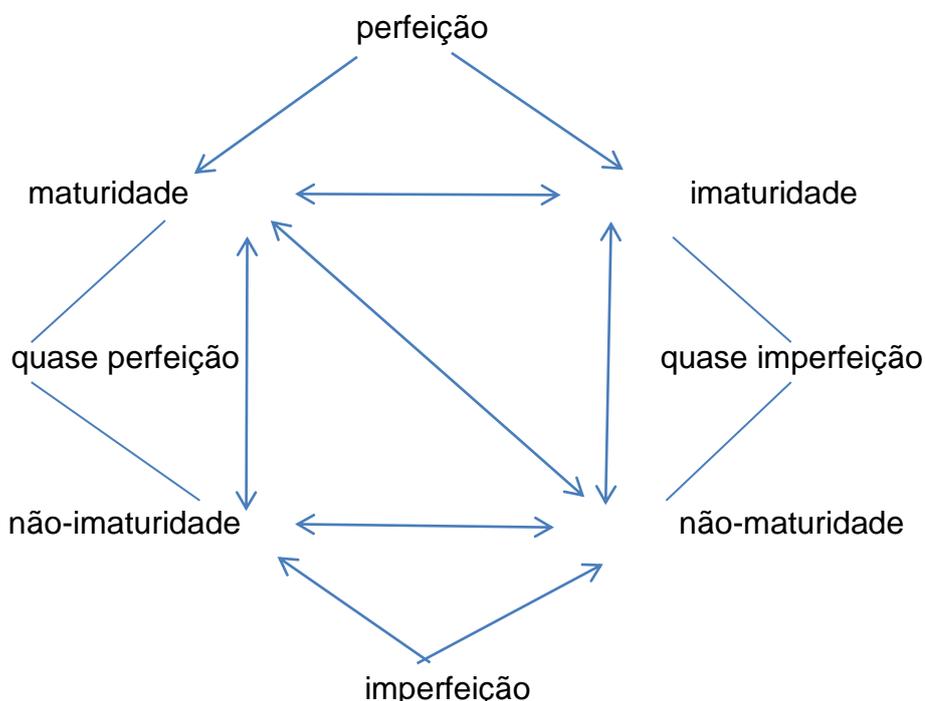
Nesse sentido, é importante ressaltar que a distinção entre um e outro sema se dá através de pontos de diferença e de semelhança, isto é, pontos de aproximação e de distanciamento. Assim, pode parecer uma relação complexa, porém é através da análise dos pontos de convergência e divergência entre os semas que o sentido vai se construindo. D'Onofrio (2007) exemplifica através do sema *amor* como se constitui a estrutura de significação e se analisam as relações sêmicas. Vamos observar a estrutura da abordagem de D'Onofrio (2007, p.208) através de outro exemplo: o sema *maturidade*:

- a) O sema contrário: *imaturidade*;
- b) O sema contraditório: *não-maturidade*;
- c) O sema contraditório de seu contrário: *não-imaturidade*;
- d) O sema que engloba os dois semas contrários: *imperfeição*;

- e) O sema que engloba os dois semas contraditórios: *quase perfeição*;
- f) O sema que liga ao contraditório: *processo de perfeição*;
- g) O sema que liga seu contrário a seu contraditório: *quase imperfeição*.

Ao colocar em um gráfico essas relações sêmicas, três eixos semânticos são construídos: contrários, contraditórios e implicações. Assim, podemos observar que a análise de cada eixo parte do sema principal, nesse caso, *maturidade*. O eixo do contrário se forma a partir de um antônimo ou de um termo oposição: *maturidade X imaturidade*. O dos contraditórios nasce da negação do sema: *maturidade X não-maturidade*. Importante observar que *imaturidade* não traz em si a mesma significação de *não-maturidade*. E, o último eixo, o das implicações, aponta a relação advinda dessas oposições: *perfeição*.

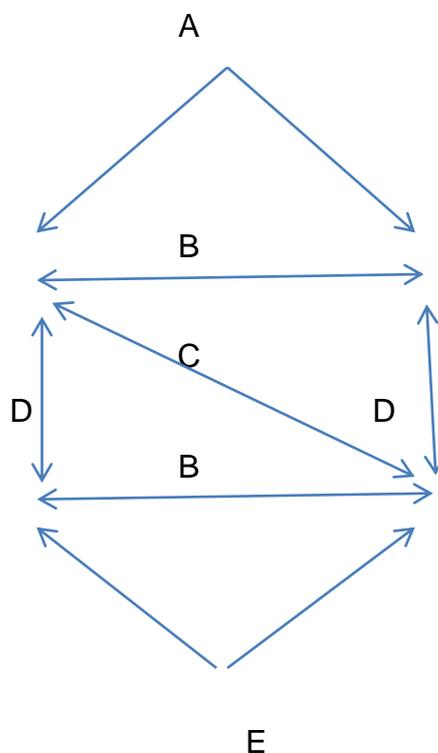
Vejamos as relações sêmicas representadas através do seguinte esquema semiótico, semelhante ao usado por D'Onofrio (2007, p. 209):



A partir dessa análise, podem ser observadas as relações sêmicas que representam a estrutura da significação do poema. Os eixos semânticos são construídos através dos semas fundamentais, complementares, complexo e neutro. Os semas fundamentais ligam os eixos dos contrários (*maturidade X imaturidade*).

Os complementares formam o eixo das implicações (*maturidade X não-imaturidade; imaturidade X não-maturidade*). O sema complexo representa a relação hiperonímica de significação (*perfeição*), cuja carga de significação é mais ampla e abrangente. Já o sema neutro traz em si a ausência de significação, isto é, a negação dos sentidos (*imperfeição*).

- A. Sema complexo: relação hierárquica hiperonímica
- B. Eixo contrário: semas fundamentais
- C. Eixo contraditório: negação da ideia apresentada
- D. Eixo das implicações: semas complementares
- E. Sema neutro: ausência de significação



Esse esquema semiótico dos eixos pode ser assim representado, de acordo com o desenvolvido por D’Onofrio (2007, p.209). Destarte, além dos eixos de significação semiótica, devem ser analisados o sema nuclear, que se constitui a partir de semas invariáveis, e os semas contextuais, que são variáveis, por manterem uma relação de dependência com o contexto em que são inseridos. A respeito desses semas, D’Onofrio respaldado por outros teóricos explica que

.../... um mesmo sema [...] pode funcionar tanto como um sema nuclear se deduz dos componentes paradigmáticos constitutivos do lexema, anterior e independentemente de seu uso no plano do discurso; a existência de um sema contextual, pelo contrário, requer a presença de pelo menos dois lexemas no plano da manifestação. Explicando melhor: o núcleo sêmico de

um lexema só pode ser deduzível pelo dicionário, de onde, por meio do paradigma, do leque de sentidos possíveis, pode ser abstraído o sema invariável. Quando atualizado num sintagma, expresso no plano da manifestação, o lexema já recebeu a escolha do sentido apropriado por meio do acréscimo de um sema contextual. Só então é que o lexema se torna semema, quer dizer, possui um efeito de sentido. Parece-nos válida a equação que, a esse respeito, estabelece Courrés [...]: “o lexema está para o semema como a entrada de dicionário está para a palavra no contexto”. Porque uma palavra isolada não faz sentido, a análise semântica só é possível no nível dos semas contextuais, em que pelo menos dois lexemas estão presentes (D’ONOFRIO, 2007, p.211).

Como se pode perceber, não há algo a determinar que um lexema, por ele mesmo, assuma a função de um sema contextual ou nuclear. Ser contextual ou nuclear vai ser determinado pelas relações sintagmáticas a que ele for submetido. Assim, o lexema deixa sua condição dicionarizada e assume um efeito de sentido ao se transformar em semema e apontar para um sema, a partir da relação eu estabelece com outros sememas. Quando há a repetição constante de um sema contextual, ele passa a ser chamado de classema. É interessante notar que nem todo sema contextual é um classema, mas o contrário sim: um classema sempre é um sema contextual.

Essa observação é importante, porque, através de uma sequência de classemas, surge a isotopia que pode ser entendida como um acordo semântico entre os contextos sintagmáticos e paradigmáticos. Assim, na natureza sintagmática, ela é determinada por “um plano comum de sentido, constituído pela redundância ou repetição de categorias semânticas, que subjazem às variações do plano da manifestação linguística. A isotopia é a unidade do plano do conteúdo dentro da variedade do plano da expressão” (D’ONOFRIO, 2007, p.212). Além disso, a natureza paradigmática da isotopia advém da análise dos elementos culturais, isto é, do senso comum, pois eles também são responsáveis pela significação do texto poético.

Além do estudo das relações sêmicas através da observação de eixos de significação, a abordagem do nível semântico deve contemplar também a análise dos tropos e das figuras de sentido. Um tropo poderia ser definido como uma palavra ou expressão usada em sentido figurado, mas seria reduzir muito o seu poder de significação. Assim, poderia ser mais abrangente se um tropo fosse entendido como uma palavra, ou expressão, que, ao ser retirada do lugar comum de significação, adquire uma capacidade de transposição de sentido. Isso ocorre quando há uma relação de semelhança, ou aproximação de sentidos, entre elas.

Assim, uma palavra (ou expressão) passa a substituir outra seja por necessidade e/ou por ornamentação. Como se pode notar, os tropos são portadores de uma carga semântica muito grande, por isso é tão necessário se debruçar sobre eles a fim de desvendar o texto lírico.

Antônio Cândido, em *O estudo analítico do poema* (1996, p.129), divide os tropos em três grupos: os que somente alteram o sentido da palavra; os que apenas constituem um elemento de beleza; e, os que portam as duas funções: significar e ornar concomitantemente. Ao primeiro grupo, que enfatiza apenas a significação, pertencem a *sinédoque* e o *epíteto*. Do segundo grupo, cuja função é ornar, fazem parte a *perífrase* e o *hipérbato*, já estudados no nível sintático. No terceiro grupo, em que tanto a ornamentação quanto a significação são destacadas, estão inseridos os seguintes tropos: *metáfora*, *alegoria*, *ironia*, *metonímia*, *metalepse*, *antonomásia*, *onomatopeia* (já visto no nível fônico), e *hipérbole*.

Já D'Onofrio (2007), para trabalhar o nível semântico, aborda cinco tipos de tropos ou figuras de sentido: a *metáfora*, a *metonímia*, a *sinédoque*, o *oximoro* e a *redundância*. Assim, os demais abordados por Cândido (1996) são considerados parte desses tropos, por exemplo, a *alegoria*, como uma espécie de metáfora; a *metalepse* e a *antonomásia*, como particularidades de sinédoque; a *ironia* e a *hipérbole*, tipos de redundância.

#### **2.4.4.1 Metáfora**

De forma simplória, a metáfora acontece quando há uma transposição de sentido de uma palavra para outra, por haver relação de semelhança entre ela e o sentido que o autor deseja expressar. Por isso, pode-se perceber a presença da metáfora tanto nos textos literários quanto na linguagem comum, a diferença se encontra na forma como ela é usada. Na literatura, há uma intenção poética de criar sentidos e de fugir do lugar comum, percebe-se assim a presença da consciência artística. Já a metáfora comum acontece, muitas vezes, de forma despercebida e inconsciente. Interessante observar que

.../... a metáfora comum nasce da necessidade de suprir a deficiência da linguagem direta, baseia-se na associação de ideias motivada pela semelhança, e desfecha numa comparação dos elementos característicos,

por meio da abstração dos demais elementos. Podemos então concluir esta parte, dizendo que a metáfora, tanto comum quanto literária, pressupõe os seguintes elementos: (1) - semelhança (2) - comparação subjetiva (3) - abstração (4) - transposição (5) - formação de uma nova realidade semântica de caráter simbólico (CANDIDO, 1996, p.90).

A relevância da metáfora literária, sobretudo no texto lírico, é tão imensurável que é comum se referir à linguagem poética como metafórica. Como a metáfora consiste na mudança da significação própria de uma palavra para outra, ela é considerada como o tropo mais relevante. Além disso, ela se torna a base de outras figuras de sentido, já que se fundamenta numa relação de aproximação de sentido através da semelhança. A fim de perceber essa relação, a metáfora precisa de um contexto e de um texto formado por, no mínimo, dois vocábulos, para que a incompatibilidade na transposição de sentido seja observada. Por isso, é necessário um estudo mais detalhado desse tropo a fim de compreender melhor seu poder de significação.

Para Roland Barthes (1974), ocorre metáfora quando há a mistura da correspondência entre duas cadeias de significantes cujos termos não são mais associados ao usado tradicionalmente. Assim, pode-se afirmar que através dessa mistura entre o banal e o absurdo ocorre a possibilidade de correção do desvio e do entendimento da metáfora.

Para Antonio Candido (1996), a natureza semântica dos vocábulos favorece a ocorrência da metáfora, pois permite a transferência de sentido de uma palavra para outra. Assim, ele observa que

.../... o "termo metaforizado", cujo sentido se transpõe, e quase sempre da mesma categoria que o "termo metafórico", que carrega a transposição. Na metáfora "Vem formosa mulher, camélia pálida" (Castro Alves), o termo metaforizado "mulher" é substantivo, como o termo "metafórico", camélia. Assim, a labilidade semântica dos vocábulos é compensada por outro lado pela tendência fixadora do conceito, dando ao processo metafórico, ao mesmo tempo, liberdade e limites, o que permite a metáfora uma grande coerência na sua possibilidade de subverter as relações entre as palavras. A liberdade e amplitude da metáfora decorrem do caráter subjetivo da relação que ela estabelece entre os objetos (CANDIDO, 1996, p. 88/85).

Dessa forma, vale ressaltar que a metáfora tanto enriquece semanticamente o texto poético, como também é responsável pelos limites e pela liberdade de sentidos própria de cada palavra. Como há uma relação de sentido entre dois termos

equivalentes, que possuem uma carga semântica semelhante ou aproximada, D'Onofrio (2007) considera a estrutura metafórica

.../... igual à estrutura de uma *definição* ("Maria é uma rosa), com a diferença de que a predicação é *impertinente* em relação ao sujeito: o núcleo sêmico de Maria aponta para o sema contextual *humano*, enquanto o núcleo sêmico de rosa aponta para o sema contextual *vegetal*. Pela lei do isomorfismo (paralelismo entre o plano da expressão e o plano do conteúdo), assim como exposta pelo linguista Louis Hjelmslev, à homogeneidade formal exigida pela gramática deveria corresponder uma homogeneidade de sentido exigida pela lógica. Em outras palavras, a predicação ou qualificação de um objeto deve ser pertinente à natureza do objeto. Ora, na função metafórica da linguagem, à identidade apresentada no plano sintagmático corresponde uma diferença de significado entre os termos homologados (D'ONOFRIO, 2007, pp.213-4).

Além disso, o teórico acrescenta que a metáfora pode ser entendida como uma equação entre dois termos em que há uma transferência do sentido do plano paradigmático (seletivo ou de similaridade) para o plano sintagmático (combinatório ou de contiguidade), no qual é atribuído a um terceiro termo. Assim, no exemplo dado, a transferência acontece de rosa para beleza que é transferida para Maria. Percebe-se, então, que a liberdade e amplitude da metáfora são decorrentes do caráter subjetivo da relação entre rosa e Maria. Nesse sentido, pode-se afirmar que há uma relação arbitrária para transferência de sentido.

Antonio Candido observa que a metáfora torna-se mais radical do que a imagem, já que o elemento comparativo é suprimido e acontece a transferência de sentido de uma palavra para outra. Já na imagem, a semelhança se estabelece de forma subjetiva por meio de um elemento comparativo que preserva a identidade de cada termo. Diferentemente da metáfora em que não há conectivo nem elemento comparativo que assegure a identidade de cada um dos termos comparados. Por isso, Candido (1996) afirma que

A mudança de sentido faz da imagem e da metáfora um recurso admirável de reordenação do mundo segundo a lógica poética; mas a metáfora vai mais fundo, graças à transposição, abrindo caminho para uma expressividade mais agressiva, que penetra com força na sensibilidade, impondo-se pela analogia criada arbitrariamente.[...] A imagem e a metáfora podem ter uma capacidade *ilustrativa* quando se incorporam a famílias já conhecidas. E podem ter capacidade reveladora, quando criam uma relação nova, que esclarece o mundo de forma diversa (CANDIDO, 1996, p.89).

Já Aristóteles, citado por Candido (1996), observa que tanto a imagem quanto a metáfora nascem do mesmo processo mental, a distinção entre elas ocorre no

grau de penetração. Assim sendo, pode-se afirmar que a metáfora é mais intensa, pois ela cria uma nova realidade ao quebrar a barreira entre as palavras comparadas. Por isso, outro teórico clássico, Cícero, afirma que

A expressão própria custa a exprimir bem a coisa: pelo contrário, a expressão metafórica esclarece o que desejamos significar, e o faz por meio da comparação com o objeto, expressa graças a uma palavra que não é a palavra própria. Portanto, as metáforas são como empréstimos, graças aos quais tomamos noutra lugar o que nos falta (CÍCERO *apud* CANDIDO, 1996, p.91).

Cândido considera quatro tipos de metáfora, em que ela é usada porque é melhor do que a palavra em sentido próprio. Em geral, há uma transferência entre os animados por inanimados e vice-versa, ou então entre eles mesmos.

a) Metáfora em que se muda animado por animado:

Você culpa **seus pais** por tudo, isso é absurdo  
**São crianças** como você  
O que você vai ser  
Quando você crescer  
(Pais e filhos – Renato Russo)

b) Metáfora em que se muda inanimado por inanimado:

Um menino caminha e caminhando chega no muro  
E ali logo em frente a esperar pela gente o futuro está  
E **o futuro é uma astronave** que tentamos pilotar  
Não tem tempo, nem piedade nem tem hora de chegar  
Sem pedir licença muda nossa vida  
Depois convida a rir ou chorar  
(Aquarela – Toquinho e Vinícius de Moraes)

c) Metáfora em que se emprega inanimado por animado:

Pra acalmar o coração  
Lá o **mundo tem razão**  
Terra de heróis, lares de mãe  
**Paraíso se mudou** para lá  
(Vilarejo – Marisa Monte)

d) Metáfora em que se põe animado por inanimado:

**Você é** assim  
**Um sonho** pra mim  
E quando eu não te vejo  
Eu penso em você  
Desde o amanhecer  
Até quando eu me deito  
(Velha infância – Marisa Monte)

Já D'Onofrio (2007) defende que o domínio da metáfora, por implicar em caracterização, é extensivo a todas as classes gramaticais e não apenas aos substantivos. Por isso, sua abordagem é mais ampla, e o teórico considera catorze os principais tipos de sintagmas metafóricos. Então, o teórico apresenta a metáfora por predicação verbal, por predicação nominal, por adjetivação, por adjunto adnominal, por adjunto adverbial, por aposição, por dupla substantivação, por coordenação, por comparação, por alegoria ou símbolo, por alusão, temporal, espacial e sinestésica. De todos esses tipos de sintagmas metafóricos serão exemplificados apenas a metáfora por comparação, por alegoria ou símbolo e a sinestésica. Também será acrescentada a prosopopeia ou personificação.

- a) Comparação ou símile: na comparação a metáfora é explícita, pois aparece tanto o elemento comparativo quanto o conectivo de comparação.

Você culpa seus pais por tudo, isso é absurdo  
São crianças **como você**  
O que você vai ser  
Quando você crescer  
(Pais e filhos – Renato Russo)

- b) Alegoria: “é constituída de uma metáfora ou de uma série de metáforas nas quais a imagem, mais do que uma função estética, tem a finalidade de revelar um outro sentido oculto” (D'ONOFRIO, 2007, p. 218). Assim, na alegoria há a representação de um objeto para se referir a outra ideia.

Ainda fazem da **flor**  
Seu mais forte refrão  
E acreditam nas **flores**  
Vencendo o canhão  
(Pra não dizer que não falei das flores – Geraldo Vandré)

- c) Sinestesia: é considerada por D'Onofrio como a metáfora com o maior grau de poeticidade, tornando-se, assim, uma metáfora por excelência. Na sinestesia, há uma mistura de sensações diferentes através de uma relação subjetiva.

**Fonte de mel**  
**Nos olhos de queixa**  
Kabuki, máscara  
Choque entre o azul  
E o cacho de acácias  
**Luz das acácias**  
Você é mãe do sol  
(Você é linda – Caetano Veloso)

- d) Prosopopeia: quando são atribuídas ações ou emoções a seres inanimados, ocorre a personificação do objeto, ou seja, do ser inanimado.

Na varanda, quem descansa  
Vê **o horizonte deitar no chão**  
(Vilarejo – Marisa Monte)

**Sou eu que vou seguir você**  
Do primeiro rabisco  
Até o be-a-bá  
Em todos os desenhos  
Coloridos vou estar  
A casa, a montanha  
Duas nuvens no céu  
E **um sol a sorrir no papel**  
(O caderno<sup>14</sup> – Toquinho)

#### 2.4.4.2 Metonímia

Quando uma palavra é substituída por outra por haver entre elas uma relação de contiguidade semântica, ocorre a metonímia. Assim, há uma alteração do sentido natural das palavras, na metonímia emprega-se, por exemplo, a causa pelo efeito, o continente pelo conteúdo, o instrumento pelo artista, o abstrato (característica) pelo concreto (elemento físico), o sinal pela coisa significada, ou vice-versa, isto é, o emprego dessas expressões em sentido inverso. Como o próprio nome sugere, na metonímia há uma mudança de nome, segundo D’Onofrio, uma “transnomação”, pois um ser é designado por outro que mantém com o primeiro uma relação sêmica imediata. Por isso, “o sentido novo conferido pela conotação metonímica é inerente, co-natural e, portanto, contíguo ao próprio objeto” (D’ONOFRIO, 2007, p.221). Seguem exemplos contemplando alguns casos metonímicos.

- a) Continente pelo conteúdo

Se acaso me quiseres  
Sou dessas mulheres  
Que só dizem sim  
Por uma coisa à toa  
Uma noitada boa  
**Um cinema, um botequim**<sup>15</sup>  
(Folhetim – Chico Buarque)

---

<sup>14</sup> O caderno é personificado em toda a canção, como pode-se observar no primeiro verso.

<sup>15</sup> Continente: cinema; conteúdo: filme; Continente: botequim; conteúdo: coisa barata, como por exemplo, aguardente.

b) Instrumento pelo artista

Mas eis que chega a roda-viva  
E carrega a viola<sup>16</sup> pra lá  
(Roda-viva – Chico Buarque)

c) Concreto (elemento físico) pelo Abstrato (característica psicológica)

Seus olhos<sup>17</sup>, meu clarão  
Me guiam dentro da escuridão  
(Velha infância – Marisa Monte)

d) Sinal pela coisa significada

Tu viraste-me as costas<sup>18</sup>  
(Depois – Marisa Monte)

### 2.4.4.3 Sinédoque

Assim como a metonímia, a sinédoque mantém entre os termos uma relação de contiguidade semântica. A diferença entre esses tropos é muito pequena, por isso, em grande parte dos livros didáticos, a sinédoque aparece como um tipo de metonímia. D’Onofrio embasado em Fontanier aponta as particularidades de cada um desses tropos da seguinte forma:

.../... a metonímia é uma relação de correspondência dos objetos, a sinédoque visa a decomposição dos objetos (sinédoque particularizante) ou sua compreensão (sinédoque generalizante). A sinédoque, portanto, é produzida por uma dependência entre dois objetos, de modo que a existência ou a ideia de um se encontra incluída na existência ou na ideia de outro; a metonímia, diferentemente, dá-se quando entre os dois objetos existe uma simples relação pela qual eles se correspondem mutuamente, sem ligar-se um ao outro (D’ONOFRIO, 2007, p. 222-3).

Já Cândido (1996, p. 84) concebe a sinédoque como um tropo pelo qual se pode conhecer um pouco mais o significado das palavras a partir do seu sentido próprio, através de uma relação de compreensão do seu sentido. Assim, o teórico compreende a presença desse tropo quando há uma substituição do todo pela parte; do singular pelo plural; do gênero pela espécie; da forma pela matéria; do abstrato pelo concreto; do indeterminado pelo determinado e vice-versa. Como se pode notar existem pontos em que os dois teóricos concebem de forma diferente. No entanto,

---

<sup>16</sup> Instrumento: viola; artista: o compositor.

<sup>17</sup> Abstrato: luz; concreto: seus olhos.

<sup>18</sup> Sinal: virar as costas; significado: abandonar.

as duas formas devem ser consideradas já que se trata de tropos da mesma natureza, pois entre eles sempre há uma relação de contiguidade semântica. Deve ser por isso que muitos livros didáticos do Ensino Médio preferem apresentar a metonímia e, através dela, já contemplam a sinédoque. Seguem exemplos contemplando alguns aspectos da abordagem de Cândido.

a) Todo pela parte

Seus pés<sup>19</sup> me abrem o caminho  
(Velha infância – Marisa Monte)

b) Singular pelo plural;

Um menino<sup>20</sup> caminha e caminhando chega no muro  
(Aquarela – Toquinho e Vinicius de Moraes)

c) Gênero pela espécie;

Em todas as mesas, pão<sup>21</sup>  
(Vilarejo – Marisa Monte)

d) Abstrato pelo concreto;

Paraíso<sup>22</sup> de mudou para lá  
(Vilarejo – Marisa Monte)

#### 2.4.4.4 Oposição

São três os tropos que trazem a relação de oposição semântica: oximoro, paradoxo e antítese. Como a diferença entre elas é muito pequena, trataremos apenas do mais conhecido e contemplado dos três, a antítese, que consiste na apresentação de uma ideia através da aproximação de termos contrários. É uma das figuras de sentido mais presente nas canções. Além desses tropos, a ironia também apresenta uma espécie de oposição, já que consiste em declarar o contrário do que se pensa. Para reconhecê-la é preciso saber o contexto em que se insere.

a) Antítese

Toda gente cabe lá  
Palestina e Shangri-Lá  
Vem andar e voa  
(Vilarejo – Marisa Monte)

---

<sup>19</sup> Parte: pés; todo: pessoa amada.

<sup>20</sup> Singular: menino; plural: todas as pessoas.

<sup>21</sup> Gênero: pão; espécie: alimento.

<sup>22</sup> Abstrato: felicidade (paraíso); concreto: paraíso (lugar).

Sem pedir licença muda nossa vida  
Depois convida a **rir ou chorar**  
(Aquarela – Toquinho e Vinicius de Moraes)

Você diz que é **luta e prazer**  
Ele diz que a vida é **viver**  
Ela diz que melhor é **morrer**  
Pois amada não é  
E o verbo é sofrer  
(O que é, o que é? – Gonzaguinha)

#### b) Ironia

Terceiro mundo se for  
Piada mo exterior  
Mas o Brasil vai ficar rico  
**Vamos faturar um milhão**  
(Que país é esse? <sup>23</sup>– Renato Russo)

### 2.4.4.5 Redundância

Os tropos em que se percebe de forma enfática a redundância são o pleonasma, a hipérbole e o eufemismo. O pleonasma consiste numa repetição desnecessária, mas intencional, a fim de chamar a atenção do receptor sobre aquela construção. A hipérbole acontece quando uma ideia é apresentada de forma exagerada, enquanto o eufemismo consiste em suavizar uma expressão desagradável. Vejamos exemplos desses tropos:

#### a) Pleonasma

**Meu riso é tão feliz** contigo  
Meu melhor amigo é o meu amor  
(Velha infância – Marisa Monte)

Você diz que é luta e prazer  
Ele diz que a **vida é viver**  
(O que é, o que é? – Gonzaguinha)

#### b) Hipérbole

**Eu penso em você**  
**Desde o amanhecer**  
**Até quando eu me deito**  
(Velha infância – Marisa Monte)  
Paixão cruel desenfreada  
**Te trago mil rosas roubadas**

---

<sup>23</sup> Toda a canção *Que país é esse?* se constitui através da ironia.

Pra desculpar minhas mentiras  
Minhas mancadas  
(Exagerado<sup>24</sup> – Cazuza)

c) Eufemismo

Vamos todos numa linda passarela  
De uma aquarela que um dia enfim  
**Descolorirá**<sup>25</sup>.  
(Aquarela – Toquinho e Vinícius de Moraes)

O estudo dos níveis do poema através dos exemplos de canções da MPB permite perceber porque esse tipo de composição é de fato é poética. Ele vai diferenciar o uso desses recursos nos textos líricos do uso em textos comuns ou retóricos. Isso porque é possível encontrar figuras de linguagem em vários tipos de composição, já que os tropos são importantes recursos também da retórica. Por isso, são usados amplamente em textos persuasivos em que se trabalha a argumentação, como por exemplo, na propaganda. Assim, como na linguagem cotidiana, usamos vários desses tropos, na maioria das vezes de forma inconsciente, é possível encontrar várias figuras de linguagem em músicas que não fazem parte da MPB aqui referenciada.

Então, não é a utilização de determinado recurso que torna, ou não, uma composição literária. O que lhe confere literariedade é a intenção poética de trabalhar determinado recurso a fim de enriquecer o sentido pretendido. Por isso, é relevante retomar a ideia de Cândido sobre os tropos que servem tanto para ornar como para significar ou os dois ao mesmo tempo. Isso mostra como nas construções líricas o uso dos tropos é intencional, e também diferencia uma composição poética da MPB de outras.

O grande desafio para o docente não é apenas perceber essas diferenças, mas também criar metodologias de leitura para esse tipo de texto. O uso das TIC pode ser um atrativo aliado para explorar a canção e os recursos líricos presentes nela. Assim, passaremos agora para uma possível estratégia de leitura de canções da MPB, que, como se vai observar, partirá (e deve necessariamente partir) de reflexões prévias que o docente, como leitor que é, realiza antes de conceber uma estratégia de trabalho com o texto lírico em sala de aula.

---

<sup>24</sup> Toda a canção *Exagerado*, como o próprio nome já diz, é hiperbólica.

<sup>25</sup> Descolorir: perder a cor (morrer).

### 3 – A CANÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA O LETRAMENTO LÍRICO

Acredito que uma canção possa contribuir para despertar a consciência do povo (VANDRÉ. *In* SOUZA, 1983, p.92).

Se observarmos nossas vidas, vamos nos deparar com trilhas sonoras que marcam determinados períodos de nossa existência. A música está muito presente na vida humana. Os adolescentes, com fones nos ouvidos, estão consumindo uma cultura musical de massa, porque é o que eles conhecem. É preciso levar para sala de aula canções ricas em significação a fim de que, tendo acesso a elas, os estudantes tenham a opção de escolher melhor a trilha sonora de sua vida.

Desenvolver um trabalho com canções é deixar-se envolver na beleza e na riqueza que as constituem. É necessário desafiar-se a tornar o espaço da sala de aula mais envolvente e aconchegante. Escolher canções, planejar o que fazer, mergulhar na construção lírica são passos importantes para um trabalho significativo com texto e, nesse caso, promover o letramento lírico através da MPB.

Não é preciso uma receita pronta para isso, todo professor traz em si sua própria forma de trabalhar. Nesse trabalho, a abordagem é de uma estratégia exequível, não há nada de extraordinário, porém é tudo significativo para as principais partes envolvidas no desafiante processo ensino-aprendizagem. Levar as tecnologias para sala de aula, não como pretexto, mas com significado para o desenvolvimento de uma estratégia pedagógica. Entretanto, antes do uso tecnológico, vem o trabalho humano de pesquisa e de análise.

O professor precisa ser pesquisador, buscar novos conhecimentos, desafiar-se a fazer diferente, ousar um ensino mais prazeroso e significativo. Como já vimos, existem inúmeros na educação, não podemos resolver tudo. Isso porque muitas soluções não dependem apenas do professor, entretanto, outras esperam majoritariamente de pequenas mudanças pedagógicas. Apresentar uma estratégia metodológica é apontar um caminho possível para se pensar nessas pequenas mudanças.

As canções “O que é, o que é?”, de Gonzaguinha; “Aquarela”, Vinícius de Moraes e Toquinho; e “Vilarejo”, de Marisa Monte foram escolhidas levando em consideração um tema comum a elas: vida, mas através de abordagens bem diferentes. Como a temática agrada a qualquer público, isso favorece o trabalho com

essas canções. Além disso, existe toda uma harmonia entre acordes musicais e composição poética, o que permite um bom trabalho de abordagem sobre a lírica. Por isso, eis o convite para mergulhar na profundidade lírica dessas ricas canções.

### 3.1 A vida no compasso da canção

“O que é, o que é?” é uma canção de Gonzaguinha, gravada em 1981. Analisar os cinco níveis do poema leva a uma boa reflexão, já que eles são responsáveis pela construção do sentido. Vejamos a letra da música e, a seguir, a análise a partir dos níveis do poema, segundo a teoria de D’Onofrio (2007) e Candido (1996).

O que é, o que é?

Eu fico com a pureza  
Da resposta das crianças  
É a vida, é bonita  
E é bonita

Viver  
E não ter a vergonha  
De ser feliz  
Cantar e cantar e cantar  
A beleza de ser  
Um eterno aprendiz

Ah meu Deus!  
Eu sei, eu sei  
Que a vida devia ser  
Bem melhor e será  
Mas isso não impede  
Que eu repita  
É bonita, é bonita  
E é bonita

Viver  
E não ter a vergonha  
De ser feliz  
Cantar e cantar e cantar  
A beleza de ser  
Um eterno aprendiz

Ah meu Deus!  
Eu sei, eu sei  
Que a vida devia ser  
Bem melhor e será  
Mas isso não impede  
Que eu repita  
É bonita, é bonita

E é bonita

E a vida  
E a vida o que é?  
Diga lá, meu irmão  
Ela é a batida de um coração  
Ela é uma doce ilusão  
Hê! Hô!

E a vida  
Ela é maravilha ou é sofrimento?  
Ela é alegria ou lamento?  
O que é? O que é?  
Meu irmão

Há quem fale  
Que a vida da gente  
É um nada no mundo  
É uma gota, é um tempo  
Que nem dá um segundo

Há quem fale  
Que é um divino  
Mistério profundo  
É o sopro do criador  
Numa atitude repleta de amo

Você diz que é luta e prazer  
Ele diz que a vida é viver  
Ela diz que melhor é morrer  
Pois amada não é  
E o verbo é sofrer

Eu só sei que confio na moça  
E na moça eu ponho a força da fé  
Somos nós que fazemos a vida  
Como der, ou puder, ou quiser

Sempre desejada  
Por mais que esteja errada  
Ninguém quer a morte  
Só saúde e sorte

E a pergunta roda  
E a cabeça agita  
Eu fico com a pureza  
Da resposta das crianças  
É a vida, é bonita  
E é bonita

Viver  
E não ter a vergonha  
De ser feliz  
Cantar e cantar e cantar  
A beleza de ser  
Um eterno aprendiz

Ah meu Deus!  
Eu sei, eu sei  
Que a vida devia ser

Bem melhor e será  
Mas isso não impede  
Que eu repita  
É bonita, é bonita  
E é bonita  
(Gonzaguinha, 1981)

No nível gráfico, o título da canção é direcionador, já que apresenta um questionamento repetido, e a resposta é dada no decorrer da letra da música. As quinze estrofes possuem um número variável de versos: três quartetos, quatro quintilhas, cinco sextilhas e três oitavas. As estrofes aparecem respectivamente através desta quantidade de versos: quatro, seis, oito, seis, oito, seis, cinco, cinco, cinco, cinco, quatro, quatro, seis, seis, oito. O nível gráfico, levando em consideração o título e o número de versos, pode ser compreendido no sentido de que, como há variação na quantidade de unidades rítmicas, há também uma diversidade de respostas ao questionamento presente no título da canção.

Já a análise do nível fônico contempla as equivalências proporcional e sonora. A primeira explora em alguns versos as redondilhas maiores:

Eu/ fi/co/ com/ a pu/re/za 7  
Da/ res/pos/ta/ das/ cri/an/ças 7  
É/ a/ vi/da/, é/ bo/ni/ta 7

No entanto, seus versos são livres, pois seu metro varia do dissílabo ao decassílabo, variação muito comum na composição moderna. Com versos livres, os acentos também são variáveis e podem ser encontrados da primeira à última sílaba poética.

Vi/ver/ 2  
E/ não/ ter/ a/ ver/go/nha 6  
De/ ser/ fe/liz/ 4  
Can/tar/ e/ can/tar/ e/ can/tar/ 8  
A/ be/le/za/ de/ ser/ 6  
Um/ e/ter/no a/pren/diz/ 6  
  
Ah,/ meu/ Deus!/ 3  
Eu/ sei/, eu/ sei/ 4  
Que a/ vi/da/ de/vi/a/ ser/ 7  
Bem/ me/lhor/ e/ se/rá/ 6  
Mas/ is/so/ não im/pe/de 5  
Que eu/ re/pi/ta 3  
É/ bo/ni/ta/, é/ bo/ni/ta 7  
E é/ bo/ni/ta 3

Na segunda, apesar da presença de versos brancos, há uma significativa exploração de rimas ricas e pobres. Isso mostra, além da consciência de elaboração poética, a riqueza da exploração sonora que muito contribui para uma musicalidade muito envolvente.

➤ Rimas ricas

Mas isso não impede  
Que eu repita (verbo)  
É bonita, é bonita (adjetivo)  
E é bonita

Viver  
E não ter a vergonha  
De ser feliz (adjetivo)  
Cantar e cantar e cantar  
A beleza de ser  
Um eterno aprendiz (substantivo – adjetivo substantivado)

Você diz que é luta e prazer (substantivo)  
Ele diz que a vida é viver (verbo)

E na moça eu ponho a força da fé (substantivo)  
Somos nós que fazemos a vida  
Como der, ou puder ou quiser (verbo)

E a cabeça agita (verbo)  
Eu fico com a pureza  
Da resposta das crianças  
É a vida, é bonita (adjetivo)

➤ Rimas pobres

Diga lá, meu irmão, (substantivo)  
Ela é a batida de um coração (substantivo)  
Ela é uma doce ilusão (substantivo)

Ela é maravilha ou é sofrimento? (substantivo)  
Ela é alegria ou lamento? (substantivo)

É um nada no mundo (substantivo)  
É uma gota, é um tempo  
Que nem dá um segundo (substantivo)

É o sopro do Criador (substantivo)  
Numa atitude repleta de amor (substantivo)

Ele diz que a vida é viver (verbo)  
Ela diz que melhor é morrer (verbo)  
Pois amada não é  
E o verbo é sofrer (verbo)

Sempre desejadada (adjetivo)  
Por mais que esteja errada (adjetivo)  
Ninguém quer a morte (substantivo)  
Só saúde e sorte (substantivo)

Outro recurso fônico explorado nessa composição é a aliteração que torna mais rica a composição poética. A principal aliteração, o fonema sibilante /s/, pode ser compreendido como uma forma de mostrar que, apesar de a vida muitas vezes tentar silenciar nossa voz diante dos acontecimentos, ainda somos capazes de, por entre os dentes, sibilar o que pensamos. Essa repetição consonântica contribui não apenas para o enriquecimento sonoro da canção, mas também para o seu sentido, como se pode notar nos seguintes versos:

Da resposta das crianças  
Eu sei, eu sei  
Que a vida devia ser  
Bem melhor e será  
Mas isso não impede

No nível lexical, as principais categorias gramaticais exploradas pelo compositor foram os substantivos, os verbos, os adjetivos, os pronomes, os advérbios e as conjunções. Ao escolher os substantivos para compor a maior parte do léxico da canção, o autor marca a necessidade de se definir a vida a partir de diferentes óticas. Os substantivos presentes na canção são: pureza, resposta, crianças, vida, vergonha, beleza, aprendiz, Deus, irmão, batida, coração, ilusão, maravilha, sofrimento, alegria, lamento, gente, um nada (pronome indefinido substantivado), mundo, gota, tempo, segundo, mistério, sopro, atitude, amor, luta, prazer, moça, força, fé, morte, saúde, sorte, pergunta e cabeça.

Como não há apenas um conceito para a vida, a escolha de substantivos abstratos, ou concretos ligados à subjetividade, apresenta perfeitamente o modo particular como cada pessoa a encara. Essa escolha já leva a várias respostas para o questionamento presente no título da canção, e uma delas poderia subjetivamente sintetizar a vida “é um divino/ mistério profundo”. Se ela pode ser vista como um mistério, cada um a define a partir de sua própria experiência.

Além dos substantivos, os verbos presentes no poema também marcam a busca pela resposta ou pelas respostas do que seja a vida. A escolha do verbo ser na forma verbal da terceira pessoa do singular do presente do indicativo, “é”, já encaminha a uma definição, ou, na verdade, a várias definições. Essa forma verbal aparece 33 vezes na canção, redundante não apenas no questionamento proposto no título “O que é, o que é?”, mas também na resposta do refrão “É bonita, é bonita/ e é bonita”, como uma forma de enfatizar a beleza da vida vista, sobretudo, pela

ótica das crianças e com a qual o eu lírico se identifica, apesar de apresentar outras formas de concebê-la.

Além da forma “é”, outras formas verbais contribuem para composição poética: fico, viver, ter, ser, cantar, sei, devia, ser, será, impede, repita, diga, fale, diz, confio, ponho, somos, fazemos, der, puder, quiser, esteja, quer, roda, agita. A preferência do verbo no tempo presente mostra como a vida é definida a partir do momento atual, isto é, do instante em que se está vivendo. Além desse tempo verbal, os verbos no infinitivo remetem à mesma ideia do presente.

Já os verbos no modo subjuntivo (repita, diga, fale) apresentam outras definições da vida a partir de outras óticas que contribuem para polifonia da canção. Os verbos no plural referem-se à primeira pessoa (somos, fazemos) em que o eu lírico se soma a outras vozes inseridas ou não na canção “Somos nós que fazemos a vida”. Esse verso é de outro constituído por uma sequência das formas verbais no pretérito do imperfeito “Como der, ou puder ou quiser”. Isso ressalta o poder de decisão do sujeito, assim a vida não seria apenas definida de forma subjetiva, mas o indivíduo assume o poder de direcioná-la.

Como se pode perceber, apenas a escolha de substantivos e de verbos já seria capaz de direcionar a análise da canção. Isso porque eles trazem uma enorme carga de significação para a construção do sentido do poema. Mas, o poeta ainda a enriquece com uma relevante dose de adjetivos e locuções adjetivas (bonita, feliz, eterno, melhor, doce, divino, repleta, amada, errada, do Criador, de amor, da fé). Essa categoria gramatical reforça a ideia de conceito subjetivo sobre a vida. A escolha desses adjetivos revela a forma positiva como é concebida.

Já outras classes gramaticais, como os advérbios, aparecem de forma reduzida apenas três: não (de negação), bem (de intensidade), só (de restrição). Os dois primeiros marcam determinadas circunstâncias “... a vida devia ser/ **bem** melhor e será/ mas isso **não** impede/ que eu repita...”. No emprego do advérbio *bem* no sentido de intensidade reforça o caráter positivo de conceber a vida. Também, a negação está ligada à conjunção adversativa revelando, assim, a oposição à ótica pessimista sobre a vida. Já o advérbio de restrição aparece apenas uma vez na composição ao lado do pequeno léxico portador de uma carga semântica negativa (errada, morte), mas que no contexto se torna positivo: “Por mais que esteja errada/ ninguém quer a morte/ só saúde e sorte”.

O emprego dos pronomes e das conjunções também é pequeno. Os pronomes empregados mostram a oposição entre a particularidade do eu e dos outros de forma indefinida. Dessa forma, o autor prefere o uso de pronomes pessoais oblíquos retos, como no caso “ele” e “ela” que não retomam nenhum substantivo no texto, mas apontam apenas os dois gêneros. Também o pronome de tratamento “você” mantém um diálogo com o leitor/ouvinte. Ele reforça essa indefinição através do uso de pronomes indefinidos: ninguém e nada. E o demonstrativo “isso” remete às adversidades da vida.

Em relação ao uso de conjunções, os dois tipos aparecem na canção. No caso das coordenadas, a aditiva “e” constitui o polissíndeto do poema e mantém uma ideia de continuidade tanto do pensamento, quanto do próprio ritmo musical do samba. Já a adversativa “mas” marca a oposição nas maneiras de olhar a vida, quando algo não é tão aprazível. Essa ideia vai ser reforçada pelo emprego das subordinadas, em que a conjunção integrante introduz as orações subordinadas substantivas: “eu sei, eu sei/ **que** a vida devia ser/ bem melhor e será/ mas isso não impede/ **que** eu repita”; “você diz **que** é luta e prazer/ ele diz **que** a vida é viver/ ela diz **que** melhor é morrer”; “somos nós **que** fazemos a vida”. Nela percebe-se a intenção de reforçar a ideia de que, apesar de a vida não ser como queremos, os pontos positivos devem ser mais valorizados.

A análise do nível lexical já oferece uma interessante leitura da canção, mas ela ainda pode ser ainda mais enriquecida com o estudo no nível sintático. Na construção sintática, o compositor privilegia o acréscimo, pois através ocorre a expansão da ideia de forma coerente. O poeta usa recurso da repetição por enumeração, gradação e paralelismo, como por exemplo, “há quem fale/ que a vida da gente/ é um nada no mundo/ é uma gota, é um tempo/ que nem dá um segundo”. Outro tipo de repetição é a sinonímica, “que é um **divino**/ mistério profundo/ é o sopro **do Criador**”; o paralelismo em “**você diz que** é luta e prazer/ **ele diz que** a vida é viver/ **ela diz que** melhor é morrer”; e o polissíndeto em “**e** é bonita” (5X), “**e** não ter a vergonha” (4X), “cantar **e** cantar **e** cantar” (4X), “**e** a vida/ **e** a vida o que é?”, “**e** a vida”, “**e** o verbo é sofrer”, “**e** na moça eu ponho a força da fé”, “só saúde **e** sorte”, “**e** a pergunta roda”, “**e** cabeça agita”.

A repetição no poema é mais que um recurso coesivo, ela é responsável não só pelo encadeamento das ideias, mas também pela ênfase no entrelaçamento das várias formas de se conceber a vida. Além do acréscimo, recurso sintático mais

explorado pelo poeta, há a presença de outros recursos, como a interrogação, o apóstrofe e o epifonema.

A primeira aparece tanto no título do poema, quanto no interior do texto. A interrogação mantém um diálogo interno que se exterioriza através do convite para o leitor/ ouvinte contribuir com sua resposta ao questionamento sobre a vida. “E a vida, o que é?/ diga lá, meu irmão”, “o que é?, o que é?/ meu irmão”.

O segundo, a apóstrofe, diz respeito à invocação ao divino, em que o eu lírico exprime sua comoção diante da tentativa de conceituar a vida, então ele clama ao ser superior “Ah, meu Deus!”. Já o último, o epifonema, sintetiza a definição do que é a vida em forma de máxima “é bonita” enfatizada pela redundância.

O estudo dos níveis gráfico, fônico, lexical e sintático deve sempre ser realizado a fim de se construir o sentido do poema, isto é, deve-se estabelecer uma relação semântica entre esses níveis. Assim, o estudo do nível semântico é o principal para construção do sentido da canção. Nessa canção, o compositor utilizou principalmente dois tropos de significação, a antítese e a metonímia.

A antítese é apresentada através de três pares antagônicos de substantivos (maravilha X sofrimento; alegria X lamento; luta X prazer) e de dois verbos (viver X morrer). As duas primeiras oposições são apresentadas através de questionamento: “E a vida/ ela é maravilha ou é sofrimento?/ ela é alegria ou lamento?”. Assim, cabe ao interlocutor, a escolha entre as opções propostas ou a unidade entre dois pontos “você diz que é ***luta*** e ***prazer***”.

Nesse sentido, é interessante pensar na importância das figuras de oposição, porque mesmo quando elas não aparecem explicitamente no poema, sempre há algo que está sendo dito oposto a outro. No caso dessa canção, a vida pode ser concebida de diversas formas, porém o eu lírico escolhe cantar a vida a partir dos aspectos positivos. Reconhecer que existem determinados pontos negativos é uma atitude realista, isto é, a realidade não é maquiada. Não conceber a vida como uma forma de escapismo é uma opção de valorizar mais as boas situações do que as ruins. No entanto, o eu poético não impõe ao interlocutor sua forma de ver a vida, ao contrário, convida-o a decidir “maravilha ou é sofrimento?”, “alegria ou lamento”; enfim, viver ou morrer.

Para entender melhor a metáfora que constitui o poema é interessante buscar a significação do vocábulo “vida”. Tomemos dois dicionários para confrontar as

acepções propostas com as apresentadas na canção. Segundo o dicionário eletrônico *Michaelis - UOL*,

Vida. s.f.1. Atividade interna substancial, por meio da qual atua o ser onde ela existe; estado de atividade imanente dos seres organizados. 2. Duração desse estado; existência. 3. Tempo decorrido entre o nascimento e a morte. 4. Modo de viver. 5. Existência de além-túmulo. 6. Animação em composições literárias ou artísticas. 7. Animação, entusiasmo. 8. Causa, origem (s/p).

De acordo com o *Minidicionário Aurélio*,

Vida [Lat. Vita] sf. 1. Conjunto de propriedades e qualidades graças às quais animais e plantas se mantêm em contínua atividade; existência. 2. A vida humana. 3. O espaço de tempo que vai do nascimento à morte; existência. 4. Um dado período da vida. 5. Biografia. 6. Modo de viver. 7. Força, vitalidade. (FERREIRA, 2010, p.782)

Dentre as quinze acepções dos dois dicionários, nenhuma delas remete a uma só forma como vida é concebida na canção. Assim, percebe-se que a canção trabalha com metáfora mais simples, já que a comparação implícita parte de determinadas circunstâncias da vida que podem ser observadas de forma clara. Isso facilita a aprendizagem desse recurso lírico para um público infanto-juvenil.

Como a canção pretende chegar a um conceito do que seja a vida, o eu lírico associado a outras vozes apresentam um leque de definições possíveis. Segundo a composição, a vida

- “devia ser/ bem melhor e será”, isto é, a vida independente de como esteja, ela ainda pode mudar para melhor desde que se acredite nisso;
- “é bonita, é bonita/ e é bonita”, ou seja, a beleza da vida é vista a partir da ótica da criança que, apesar de seu pequeno repertório linguístico, é capaz de concebê-la de forma profunda e positiva. Além disso, é a forma de concepção da vida com a qual o eu lírico também se identifica;
- “é a batida de um coração” que pode ser compreendida com o pulsar da existência, pois, enquanto o coração bombeia o sangue ainda se está vivo. Também pode ser entendida como o ritmo da vida, ou como o pulsar mais forte do coração impulsionado pela paixão;
- “é uma doce ilusão”, conceber a vida como ilusão é entender que a vida é muito boa para durar tão pouco;
- “é maravilha ou é sofrimento?”, ou seja, existem tanto momentos

maravilhosos quanto dolorosos, mas concebê-la de uma forma ou de outra é escolha pessoal que parte da experiência de vida de cada um;

- “é alegria ou lamento?”; isto é, o indivíduo opta por definir a vida a partir dos momentos de alegria ou de lamentação, pois tanto uma quanto outra constituem a vida;
- “é um nada no mundo/ é uma gota, é um tempo/ que nem dá um segundo”, a vida pode ser compreendida vista pela sua brevidade;
- “é um divino/ mistério profundo”, há um segredo tão intenso, no que seja de fato a vida, que, por mais que o ser humano teorize sobre ela, ainda assim, a vida continua sendo uma verdade sagrada, impenetrável à lógica humana, pois a razão não pode explicá-la ou compreendê-la com propriedade;
- “é o sopro do Criador/ numa atitude repleta de amor”; a vida emana da vontade divina, que pleno de amor deseja concebê-la;
- “é luta e prazer”; a vida é feita de lutas diárias, mas, em meio a essas batalhas, existem momentos de prazer, ou vice-versa, a vida é permeada de prazeres, mas há instantes de luta;
- “é viver”, ou seja, a visão masculina (“ele diz”) é muito prática, não precisa procurar conceitos para vida, é necessário apenas viver, porque a vida é o que se vive, é a ausência de morte; e a forma como se vive deve ser prática, isto é, apenas viver;
- “melhor é morrer/ pois amada não é/ e o verbo é sofrer”, já a visão feminina (“ela diz”) é sentimental em que a vida só é possível se for amada, porque viver sem amor é sinônimo de sofrimento, e se for para sofrer, seria preferível a morte, isto é, ausência de vida;
- “Somos nós que fazemos a vida/ como der, ou puder, ou quiser”, nesses versos percebemos uma síntese da concepção de vida explanada durante toda a canção: a vida está associada à forma pessoal como cada um vive, trata-se de uma decisão em que a escolha é uma tomada de atitude a partir das circunstâncias que a envolvem, seja “como der, ou puder, ou quiser”;
- “sempre desejada/ por mais que esteja errada/ ninguém quer a morte/ só saúde e sorte” – independente da escolha de como viver, a vida continua sendo desejada por todos ser humano, e ainda que existam situações em que o certo ou o melhor não aconteçam, ainda assim é melhor viver, porque isso é tudo que o ser humano mais deseja e se ela for acompanhada de saúde e

sorte melhor ainda;

- “e a pergunta roda/ e a cabeça agita” – no encerramento da canção, o eu lírico mostra que, apesar de tantas respostas a indagação do título, ainda cabem mais conceitos para vida, porque cada um tem uma maneira de concebê-la a partir de sua própria experiência de vida.

Além dessas formas de conceber a vida, é interessante como o eu poético insere outro recurso lírico, a estranheza: “eu só sei que confio na moça/ e na moça eu ponho a força da fé”. O eu lírico, além de se identificar com a resposta das crianças, também apresenta uma identificação com a moça, em quem deposita sua fé, ou seja, sua confiança. A presença da moça na canção chega como elemento estranho, já que ele a apresenta de forma determinada sem antes ter feito referência a ela no poema, daí o estranhamento do termo “moça”. É como se o interlocutor já soubesse de quem se trata, quando na verdade, trata-se de um elemento novo no poema.

Analisando todos esses aspectos, percebe-se que não se trata apenas de uma música qualquer. Existe uma consciência poética em sua composição. Músicas que falam sobre a vida existem muitas, mas o que torna “O que é, o que é?”, pertencente à série literária da MPB, é a literariedade nela presente. A vida é conceituada a partir de várias óticas e ainda cabem novas formas líricas de concebê-la. O lirismo permeia toda a canção de um jeito simples, porém com uma profundidade só alcançada através de uma bela composição poética.

O ritmo, o tema, o jogo de palavras e a forma lúdica de conceber a vida tornam a canção de Gonzaguinha um poema leve e ao mesmo tempo intenso próprio para ouvir em qualquer lugar. Levá-lo à sala de aula é dar ao aluno a oportunidade de se apropriar de um bem cultural de nosso país. É também uma forma aprazível de ensinar alguns recursos literários presentes no texto lírico. Uma das melhores maneiras de se aprender é se envolvendo com os ensinamentos.

Portanto, é possível proporcionar um letramento lírico através de uma canção sedutora, envolvente e representativa da condição humana. Isso porque o ser humano se identifica com a música independentemente de classe social, faixa etária ou grau de instrução.

### 3.2 As estações da vida no ritmo da canção

“Aquarela”, de Vinícius de Moraes e Toquinho, foi gravada em 1983. As cores, as imagens, a perfeita harmonia entre melodia e composição poética tornam dessa canção uma das mais intensas da série literária da MPB. Seus acordes musicais enfatizam a lírica da canção. Analisá-la percorrendo os cinco níveis de construção poética é mergulhar na grandiosidade artística que a envolve. Vejamos a letra e, a seguir, a análise a partir dos níveis do poema, segundo a teoria de D’Onofrio (2007) e Candido (1996).

#### Aquarela

Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo  
E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo  
Corro o lápis em torno da mão e me dou uma luva  
E se faço chover, com dois riscos tenho um guarda-chuva  
Se um pinguinho de tinta cai num pedacinho azul do papel  
Num instante imagino uma linda gaivota a voar no céu

Vai voando, contornando a imensa curva norte-sul  
Vou com ela viajando Havaí, Pequim ou Istambul  
Pinto um barco a vela branco navegando  
É tanto céu e mar num beijo azul

Entre as nuvens vem surgindo um lindo avião rosa e grená  
Tudo em volta colorindo, com suas luzes a piscar  
Basta imaginar e ele está partindo, sereno e lindo  
E se a gente quiser ele vai pousar

Numa folha qualquer eu desenho um navio de partida  
Com alguns bons amigos bebendo de bem com a vida  
De uma América a outra consigo passar num segundo  
Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo

Um menino caminha e caminhando chega no muro  
E ali logo em frente a esperar pela gente o futuro está  
E o futuro é uma astronave que tentamos pilotar  
Não tem tempo nem piedade nem tem hora de chegar  
Sem pedir licença muda nossa vida  
Depois convida a rir ou chorar

Nessa estrada não nos cabe conhecer ou ver o que virá  
O fim dela ninguém sabe bem ao certo onde vai dar  
Vamos todos numa linda passarela  
De uma aquarela que um dia enfim  
Descolorirá

Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo  
Que descolorirá

E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo  
Que descolorirá  
Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo  
Que descolorirá

(Toquinho e Vinícius de Moraes, 1983)

O nível gráfico é composto pelo título “Aquarela” e por sete estrofes. Aquarela, segundo o Minidicionário Aurélio apresenta duas acepções: “1. Tinta feita de água e massa com pigmento colorido. 2. Técnico de pintura sobre o papel, na qual se usa essa tinta” (2010, p.58). Partindo de uma base de significação neutra, o olhar do interlocutor já é direcionado para as cores, a pintura, a imagem. E é, exatamente, através desses recursos e sensações (visuais, principalmente), que o poeta vai ilustrando liricamente as estações da vida.

O número de estrofes da canção é também muito significativo e revela consciência poética. Segundo estudos da simbologia, o sete é considerado o número da perfeição, da totalidade, da consciência, da intuição, da espiritualidade, da conclusão cíclica e renovação, da ansiedade pelo desconhecido, da vontade, da passagem do conhecido para o desconhecido. Interessante observá-lo presente em várias coisas que nos envolvem, como por exemplo, os dias da semana, o número de dias de cada fase lunar, as notas musicais (com sete escalas, sete pausas e sete valores), as cores do arco-íris, os mares, as maravilhas do mundo antigo e do mundo moderno, as leis universais (natureza, harmonia, correspondência, evolução, polaridade, manifestação e amor), os sacramentos, os pecados capitais, as virtudes, os braços do candelabro judeu etc. Como o sete é considerado um número cabalístico, nota-se a intenção artística na escolha do número de estâncias que vão cantar particularidades das estações da vida de um ser humano.

Apenas observando dois elementos do nível gráfico, percebe-se a riqueza de significação que pode ser analisada a partir de um olhar superficial sobre o texto poético. Quando se passa ao nível fônico, o trabalho sonoro das palavras traz novos elementos que vão contribuir para um maior enriquecimento do texto lírico. Cada estrofe traz um número variável de versos em que se nota a preferência por quartetos, quintilha e sextilhas. O metro do verso é livre e longo, como se pode observar na escansão da primeira estrofe. Em cada verso percebe-se no mínimo três sílabas tônicas.

Nu/ma/ fo/lha/ qual/quer/ eu/ de/se/nho um/ sol/ a/ma/re/lo (14)  
 E/ com/ cin/co ou/ seis/ re/tas/ é/ fá/cil/ fa/zer/ um/ cas/te/lo (15)  
 Cor/ro o/ lá/pis/ em/ tor/no/ da/ mão e/ me/ dou u/ma/ lu/va (13)  
 E/ se/ fa/ço/ cho/ver/, com/ dois/ ris/cos/ te/nho um/ guar/da/-chu/va (15)  
 Se um/ pin/gui/nho/ de/ tin/ta/ cai/ num/ pe/da/ci/nho a/zul/ do/ pa/pel/ (17)  
 Num/ ins/tan/te i/ma/gi/no u/ma/ lin/da/ gai/vo/ta/ vo/ar/ no/ céu/ (17)

As rimas são, praticamente, todas emparelhadas, com algumas órfãs entre elas. A musicalidade é muito envolvente pela harmonia ímpar de instrumentos musicais e melodia da canção. O trabalho da melodia revela o labor do poeta ao utilizar uma variedade de rimas: ricas, pobres, ampliadas, completas, graves, agudas, paralelas, externas e internas, órfãs; além de ressaltar a relação semântica. Vejamos as rimas utilizadas na canção:

Numa folha qualquer, eu desenho um sol amarelo A  
 E com cinco ou seis reatas é fácil fazer um castelo A  
 Corro o lápis em torno da mão e me dou uma luva B  
 E se faço chover, com dois riscos tenho um guarda-chuva B  
 Se um pinguinho de tinta cai num pedacinho azul do papel C  
 Num instante imagino uma linda gaivota voar no céu C

*AABBCC: paralelas externas;  
 AA: rica, completa, grave;  
 BB: pobre, completa, grave;  
 CC: pobre, completa, aguda.*

Vai voando, contornando a imensa curva norte-sul D  
 Vou com ela viajando Havaí, Pequim ou Istambul D  
 Pinto um barco a vela branco navegando E  
 É tanto [E] céu e mar num beijo azul D

*DDEED: paralela externa e oposta  
 DD- -D: paralela, externa, rica, completa, aguda  
 EE: interna, rica, assoante, grave*

Entre as nuvens vem surgindo um lindo avião rosa e grená F  
 Tudo em volta colorindo, com suas luzes a piscar F  
 Basta imaginar e ele está partindo [G], sereno e lindo G  
 Se a gente quiser, ele vai pousar F

*FFGGF: paralela externa e oposta  
 FF: paralela, rica, completa, aguda  
 F- -F: oposta, pobre, completa, aguda  
 GG: interna, rica, completa, grave*

Numa folha qualquer eu desenho um navio de partida H  
 Com alguns bons amigos bebendo de bem com a vida H  
 De uma América a outra consigo passar num segundo I  
 Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo I

*HHII: paralelas externas  
 HH: rica, completa, grave  
 II: pobre, completa, grave*

Um menino caminha e caminhando chega no muro J  
E ali logo em frente a esperar pela gente o futuro [J] está F  
E o futuro é uma astronave que tentamos pilotar F  
Não tem tempo, nem piedade, nem tem hora de chegar F  
Sem pedir licença muda nossa vida L  
Depois convida [L] a rir o chorar F

*JJFFLLF: paralelas externas e oposta*  
*JJ: interna, pobre, completa, grave*  
*FF: externa, pobre, assoante, aguda*  
*F- -F: oposta, pobre, completa, aguda*  
*LL: interna, rica, ampliada, grave*

Nessa estrada não nos cabe conhecer ou ver o que virá F  
O fim dela ninguém sabe bem ao certo onde vai dar F  
Vamos todos numa linda passarela M  
De uma aquarela [M] que um dia enfim N  
Descolorirá F

*FFMMNF: paralela externa e oposta*  
*FF: pobre, assoante, aguda*  
*MM: pobre, ampliada*  
*N: verso branco*  
*F- -F: oposta, pobre, assoante, aguda*

Numa folha qualquer, eu desenho um sol amarelo A  
(Que descolorirá) F  
E com cinco ou seis reatas é fácil fazer um castelo A  
(Que descolorirá) F  
Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo I  
(Que descolorirá) F

*AFAFIF: cruzadas ou alternadas*  
*A – A: rica, completa, grave*  
*F – F – F: pobre, completa, aguda*  
*I – rima órfã*

Além desse jogo sonoro, outro aspecto interessante é o confronto de versos longos, no decorrer de todo o poema, com a redondilha menor que constitui o verso mais curto, “descolorirá”. O menor verso é também o mais enfático da canção, pois nele se encontra a relação semântica de contraste com o título.

Outra relação significativa pode ser observada no nível lexical. A seleção das palavras mostra um perfeito equilíbrio entre ocorrência e existência. Isso porque o poeta usa praticamente a mesma quantidade de substantivos e de formas verbais. Assim, os acontecimentos que marcam as estações da vida humana são apresentados através da pintura de imagens das fases da vida de uma pessoa.

A grande maioria das formas verbais encontra-se no tempo presente do indicativo (desenho (3X), é (4X), corro, dou, faço (3X), cai, imagino, vai (3X), vou (2X), pinto, vem, basta, está (2X), consigo, giro, caminha, chega, está, tentamos, tem (2X), muda, convida, cabe, sabe, vamos) ou no gerúndio, exprimindo o

prolongamento das ações no presente que se estendem por um determinado espaço de tempo (voando, contornando, viajando, navegando, surgindo, colorindo, partindo, bebendo, caminhando); ou no infinitivo cuja noção temporal é presente (fazer, chover, voar, piscar, imaginar, pousar, passar, esperar, pilotar, chegar, rir, chorar, conhecer, ver, fazer). Apenas dois verbos no tempo futuro (virá e descolorirá) e um no pretérito imperfeito do subjuntivo (quiser).

A escolha das formas verbais no presente do indicativo, infinitivo e gerúndio dá ao poema uma conotação de atualidade. Independente da época em que foi escrito, tanto o tema quanto o modo como foi grafado conferem literariedade à canção, no que diz respeito à atemporalidade. A noção de futuro remete exatamente à passagem para o desconhecido: “Nessa estrada não nos cabe conhecer ou ver o que virá” e “descolorirá”. Já o subjuntivo mostra o poder que o ser humano tem para direcionar sua vida através de suas escolhas “E se a gente quiser ele vai pousar”.

Em relação à forma verbal “descolorirá” é a mais significativa por opor-se à aquarela nos dois últimos versos da penúltima estrofe: “de uma aquarela que um dia enfim/ descolorirá”. Nota-se a ênfase dessa forma verbal através de sua repetição acompanhada pelo pronome relativo que intercalando os versos da última estrofe. Assim, o poeta belissimamente encerra a composição lírica com um epifonema que, de forma reflexiva, sintetiza o conteúdo em forma de máxima: a aquarela, o sol amarelo, o castelo e o mundo vão perder a cor, no sentido de que tudo é transitório, passa, acaba, morre.

A maior parte dos substantivos que compõem a canção é concreto, porém eles se referem sempre a situações da vida que são abstratas. Por isso, é interessante notar como o poeta trabalha com os substantivos. Ele pinta uma imagem com elementos concretos, mas a significação transcende o plano concreto. Para chegar a uma compreensão um pouco mais profunda do texto lírico é necessário mergulhar nessa aquarela e desvendar o plano metafórico que o circunscreve. Essa análise, veremos detalhadamente no nível semântico.

Outra classe gramatical presente na composição poética é a dos pronomes que, por retomar os substantivos, possuem a mesma especificidade (apontam a existência). A escolha dos pronomes, assim como as formas verbais, revela a presença do eu lírico manifesto (eu). Interessante notar que em “Aquarela” o pronome pessoal reto de primeira pessoa do singular aparece apenas em três

versos: “Numa folha qualquer **eu** desenho um sol amarelo” (que é repetido duas vezes), “Numa folha qualquer **eu** desenho um navio de partida”, e “Giro um simples compasso e num círculo **eu** faço o mundo” (verso que aparece duas vezes na canção).

A presença da primeira pessoa poderia imprimir uma forma particular de enxergar as estações da vida, porém, pode-se afirmar que o eu poético as apresenta de forma universal. Isso porque todas as pessoas que chegam à terceira idade passam por elas. Já os pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos aparecem como recurso coesivo, pois são usados para retomar elementos anteriormente expressos. O mesmo não se pode dizer em relação aos indefinidos (qualquer, tudo, alguns, ninguém e todos), porque trazem uma carga semântica muito importante no contexto da canção. Eles podem ser entendidos assim:

➤ “Numa folha **qualquer**” (2X): não há necessidade de um papel específico para pintar e colorir. Mais importante que o lugar é a pintura, é a utilização das cores que dão forma a imagem. O mesmo acontece na vida, o mais relevante não é o lugar onde nossa história acontece, mas como ela vai se construindo com as cores que decidimos usar. Qualquer é um pronome indefinido cuja função é adjetiva.

➤ “**tudo** em volta, colorindo com suas luzes a piscar”: as situações que circunscrevem nossa vida ganham beleza com a chegada das paixões, nada escapa à magia do amor.

➤ “com **alguns** bons amigos bebendo de bem com a vida”: até pode se contar o número de amigos, mas poucos partilham de nossa vida.

➤ “o fim dela **ninguém** sabe ao certo onde vai dar”: por mais que se especule sobre o futuro, nenhuma pessoa sabe dizer com propriedade o que vai acontecer.

➤ “vamos **todos** numa linda passarela”: independente de grau de escolaridade, poder aquisitivo ou posição social, nenhum ser humano permanecerá vivo, todos estão aqui de passagem. Isso revela a brevidade da vida, a transitoriedade das coisas e das pessoas.

Além dos verbos, substantivos e pronomes, a presença dos adjetivos na canção é relevante, já que eles remetem, como já foi visto, ao modo de existência. Essa categoria gramatical aponta as cores da aquarela (amarelo, azul, branco, rosa, grená) e a forma positiva de enxergar cada aspecto da vida (fácil, linda, imensa, norte-sul, à vela, lindo, sereno, lindo, de partida, bons, simples). Como se pode

notar, a escolha dos adjetivos mostra leveza na forma de encarar as mudanças que acontecem naturalmente na vida.

A essas classes gramaticais são adicionados os advérbios que apontam o modo das ocorrências. Nessa canção, o poeta trabalha com advérbios de lugar (em torno de, em volta, ali, em frente), de tempo (depois) e de modo (bem). Isso é significativo, pois as coisas da vida acontecem em determinados lugares, mas esses acontecimentos não permanecem, já que sempre chega o depois e, de algum modo, modifica a história.

No nível sintático, o poeta utiliza determinados recursos que contribuem para o enriquecimento do texto lírico, como por exemplo, repetição (poliptoto, enumeração e paralelismo), elipse, zeugma, elipse de pessoa, hipérbato, epifonema e hipotipose. Vejamos cada uma delas com uma possível significação dentro do contexto do poema.

➤ Poliptoto: “Um menino **caminha e caminhando** chega no muro” – toda repetição é significativa, nesse caso ela chama a atenção tanto para o tempo verbal quanto para o aspecto de continuidade. O verbo caminhar repetido muito próximo enfatiza a ideia de direcionamento que damos em nossa vida. Isso porque não se chega a lugar algum sem andar e o caminho se faz caminhando. Ninguém pode antever o que está atrás do “muro”, por isso estamos a todo instante direcionando nossas vidas. Para cada escolha uma consequência, assim as decisões vão construindo nosso caminho. Podemos encontrar, por determinado espaço de tempo, caminhos retos, porém sempre nos depararemos em bifurcações e qualquer que seja nossa escolha haverá consequências.

➤ Enumeração: “Vou com ela viajando **Havaí, Pequim ou Istambul**” – O poeta não escolhe essa enumeração de forma aleatória. Sua escolha representa geograficamente três continentes (americano, asiático e europeu). O Havaí, um dos 50 estados dos EUA, é marcado por suas belezas naturais, como as praias, representa um convite à aventura, ao *carpe diem*, viver intensamente. Já Pequim, capital da China, é reconhecida pela cultura oriental e o turismo é uma de suas principais fontes de renda, além disso, seu crescimento desordenado tem gerado problemas de urbanização. Istambul (Turquia), antiga Constantinopla, é a única cidade no mundo que fica entre dois continentes, Europa e Ásia, atrai muitos turistas do mundo inteiro. Como se percebe, o poeta escolheu três lugares muito diferentes entre si, porém ricos em paisagens e atrações turísticas. Com essas opções um

desses lugares vai agradar aos mais variados gostos.

➤ Paralelismo: “**Numa folha qualquer eu desenho um** sol amarelo/ [...] **Numa folha qualquer eu desenho um** navio de partida”. A canção possui sete estrofes, mas a última é formada com alguns versos presentes anteriormente na canção. No primeiro verso encontramos o retrato do início da vida, a fase infanto-juvenil em que o poder da imaginação está em pleno desenvolvimento. Já o início da quarta estrofe retoma o primeiro agora para retratar o início da fase adulta. Interessante que o primeiro desenho refere-se literalmente a essa ação, já o segundo aparece a conotação de direcionamento na vida quando se é adulto, pois estamos sempre direcionando nossos caminhos, nossas partidas.

➤ Elipse do pronome pessoal reto nas formas verbais não acompanhadas do sujeito: corro, dou, faço, tenho, imagino, vou, pinto, consigo, giro, tentamos. Nesse sentido, a ausência do pronome está muito ligada ao recurso de coesão para se evitar tantas repetições desnecessárias, já que a forma verbal traz em si a presença do seu sujeito.

➤ Zeugma: “Não tem tempo, **nem piedade**, nem tem hora de chegar”. Dentre vários casos, esse é mais significativo, porque ocorre zeugma onde acontece a quebra do paralelismo semântico, já que “tempo” e “hora” possuem uma relação semântica temporal, enquanto “piedade” pertence a outro grupo de significação, os sentimentos. É uma colocação muito relevante, pois o futuro não tem piedade de ninguém, a partir das escolhas, as consequências são inevitáveis.

➤ Silepse de pessoa: “**Vamos todos** numa linda passarela”. O uso dessa silepse mostra a inclusão do eu lírico nesse aspecto transitório, todos (inclusive o eu poético) vão passar, ninguém vai permanecer, tudo um dia descolorirá.

➤ Hipérbato: praticamente toda a canção é construída com hipérbatos a fim de enfatizar o termo deslocado sintaticamente, como por exemplo, “**Entre as nuvens** vem surgindo um lindo avião rosa e grená/ **tudo em volta colorindo**, com suas luzes a piscar”. Se a frase fosse construída em ordem direta não causaria o mesmo impacto, nem seria enfatizado o poder de tornar tudo colorido (Um lindo avião rosa e grená vem surgindo entre nuvens a piscar colorindo tudo em volta com suas luzes). Nesse outro hipérbato, a ênfase é dada à chegada do futuro: “E ali logo em frente a esperar pela gente **o futuro está**” (E o futuro está a esperar pela gente ali logo em frente).

➤ Hipotipose: toda a canção é construída a partir desse recurso estilístico, pois

constrói uma imagem pictórica e viva a partir de uma descrição detalhada, rica em animação e movimento, em que cenas das estações da vida são descritas.

➤ Epifonema: “Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo/ (Que descolorirá)/ E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo/ (Que descolorirá)/ Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo/ (Que descolorirá)”. Já analisamos a riqueza de significação da principal forma verbal que constrói essa estrofe. Assim, esse epifonema sintetiza, em forma de máxima, o encerramento de um ciclo, a passagem do conhecido ao desconhecido, a totalidade representada pelo número sete. Interessante observar que o poeta decide retomar fases da vida, através da repetição de três versos que aparecem nos dois primeiros versos da canção e no último da quarta estrofe. Os versos são os mesmos, mas aparecem com outra conotação na última estrofe. No epifonema, o primeiro verso traz a representação da infância, e o terceiro retoma a idade adulta quando se constrói o castelo (a casa) representando a estabilidade na vida, a fortaleza, a proteção. Já o penúltimo verso remete ao encerramento de um círculo. Esses versos são intercalados com um eufemismo da morte.

A análise semântica, a partir dos quatro níveis anteriores, já aponta para uma leitura significativa da canção. Com o estudo do nível semântico, novos passos são dados para uma interpretação mais profunda desse poema. Os tropos utilizados foram antítese, eufemismo e metáfora.

➤ Antíteses: [avião] *surgindo X partindo X pousar*:

*barco a vela x navio de partida*: o barco a vela é pequeno e levado pelo vento, o navio de partida é grande e direcionado por alguém;

*rir X chorar*: alegrias e tristezas são reservadas no futuro, mas as escolhas definem as conseqüências;

*aquarela X descolorirá*: a presença de cores se opõe à perda de cores.

➤ Eufemismo: descolorirá no sentido de morrerá, acabará.

➤ Metáfora: praticamente toda a canção é construída a partir da conotação metafórica em que o poeta usa o concreto para se referir ao abstrato. Vejamos que sentidos possíveis essas construções figuradas trazem:

A primeira estrofe retrata a infância cuja criatividade se encontra em pleno desenvolvimento. Assim os desenhos se referem literalmente às imagens que as crianças gostam de pintar e que ganham vida pelo seu poder de imaginação: “num

instante *imagino*".

Já a segunda estrofe traz a passagem da infância para a primeira adolescência em que os desejos de desvendar o mundo começam a brotar em seus corações: "vai voando, contornando a imensa curva norte-sul/ vou com ela viajando Havaí, Pequim ou Istambul". A liberdade simbolizada pela gaivota que voa e pode chegar a tantos lugares representa também a vontade do eu lírico. Esse desejo de descobrir o mundo, outras histórias e lugares emerge na adolescência. Interessante notar que essa viagem pode ser feita pelo céu ou pelo mar (voando e navegando). Isso significa não estar preso ao chão, ao fixo, a suas raízes, ou seja, o desejo de se aventurar na descoberta.

"Pinto um barco à vela branco navegando/ é tanto céu e mar num beijo azul". O eu lírico deixa claras duas informações sobre o barco: branco e à vela. Sabe-se que no branco está a presença de todas as cores, e que barco à vela é conduzido pelo vento. Isso mostra que, na adolescência, a maturidade ainda está se construindo. Nesse sentido, as decisões dos adolescentes são muito influenciadas por outrem, que podem ser pessoas, leituras, imagens.

A terceira estrofe traz a imagem do surgimento de um avião rosa e grená, que pode ser comparado à chegada do primeiro amor ou da primeira paixão, já que o rosa simboliza o amor, e o grená (vermelho romã), a paixão. A vida do adolescente fica muito mais colorida, bonita com a chegada do primeiro encontro. O poeta mostra com muito lirismo essa chegada que também acarretar em partida ou em estada (pousar). O primeiro amor quase sempre vai embora, mas "se a gente quiser ele vi pousar".

A quarta estância representa o início da vida adulta, quando as decisões passam a ter uma maturidade um pouco maior. Já não é mais um barco à vela, mas sim um navio de partida. A pessoa pode ser simbolizada por essas duas embarcações. A primeira, como já vimos, possui pouca estrutura para navegar e é levada pelo vento. Já a segunda apresenta uma melhor estrutura para atravessar os mares da vida e é conduzida por alguém. A própria pessoa direciona, mas não está só. Ela tem a companhia dos amigos que tornam a vida menos pesados, mais alegre: "Com alguns bons amigos bebendo de bem com a vida/ de uma América a outra consigo passar num segundo". O adulto decide seu modo de viver: "Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo".

A quinta estância traz a maior mudança. Isso ocorre quando o ser humano

precisa fazer escolhas que definirão significativamente a sua vida. “Um menino caminha e caminhando chega no muro/ e ali logo em frente a esperar pela gente o futuro está”, esses versos mostra uma palavra (muro) que mostra a mudança da fase juvenil e para a adulta (de maior maturidade). Em seguida, outra imagem metafórica é apresentada “e o futuro é uma astronave que tentamos pilotar/ não tem tempo, nem piedade, nem tem hora de chegar/ sem pedir licença muda nossa vida/ depois convida a rir ou chorar”. Ninguém tem controle sobre o futuro, por isso as escolhas que fazemos ao longo de nossa vida vão definindo nosso amanhã. As consequências de nossas decisões são inevitáveis, pois alegrias e tristezas sempre estão à nossa espera.

O sexto agrupamento de versos traduz perfeitamente a etapa final da vida do ser humano. “Nessa estrada não nos cabe conhecer ou ver o que virá/ o fim dela ninguém sabe bem ao certo onde vai dar”, a estrada se refere à vida. Dessa forma, nota-se como o ser humano é impotente no controle sobre os acontecimentos futuros que muitas vezes são imprevisíveis. Porém, independente do que aconteça e das consequências de nossas escolhas, todos estão nesse mundo de passagem (numa linda passarela).

Cada um pode colocar as cores que quiser em seu caminho (viver a seu modo), mas um dia tudo acabará. Vida e morte marcam o início e o fim de um círculo, a passagem do conhecido para o desconhecido. Como já vimos, o epifonema na última estrofe encerra a canção e fecha o ciclo vital de forma lírica, eufêmica e muito profunda.

### **3.3 Vida aprazível na harmonia da canção**

“Vilarejo” é uma das canções que compõem o CD *Universo ao meu redor*, de Marisa Monte, gravado em 2006. Esse vilarejo tem existência concreta ou não passa de um exílio que muitos gostariam de conhecer? Com uma vida tão acelerada nos centros urbanos, encontrar um lugar aprazível para viver torna-se de fato uma utopia. Talvez o propósito dessa linda canção seja levar as pessoas a refletirem um pouco sobre o seu modo viver. A inquietude, a angústia e o medo têm ganhado muito espaço no interior das pessoas em decorrência, sobretudo, do estilo de vida agitado que se tem adotado.

Dessa forma, as pessoas deveriam se indagar até que ponto vale a pena uma vida tão sufocante e agitada. Mas seria possível viver sem essa agitação que circunda o homem moderno, e passar a viver na calma de uma vida simples regada de beleza e harmonia? O convite para uma vida desacelerada, harmônica e simples é feito na canção. Vejamos a letra e, a seguir, a análise a partir dos níveis do poema, segundo a teoria de D’Onofrio (2007) e Candido (1996).

### Vilarejo

Há um vilarejo ali  
Onde areja um vento bom  
Na varanda, quem descansa  
Vê o horizonte deitar no chão

Pra acalmar o coração  
Lá o mundo tem razão  
Terra de heróis, lares de mãe  
Paraíso se mudou para lá

Por cima das casas, cal  
Frutas em qualquer quintal  
Peitos fartos, filhos fortes  
Sonhos semeando o mundo real

Toda gente cabe lá  
Palestina, Xangri-Lá  
Vem andar e voa  
Vem andar e voa  
Vem andar e voa

Lá o tempo espera  
Lá é primavera  
Portas e janelas ficam sempre abertas  
Pra sorte entrar

Em todas as mesas, pão  
Flores enfeitando  
Os caminhos, os vestidos, os destinos  
E essa canção

Tem um verdadeiro amor  
Para quando você for...

(Marisa Monte, 2006)

No nível gráfico, podem ser observados o título “Vilarejo” e as sete estrofes que compõem o texto lírico. O título já indica uma pequena vila, isto é, um lugar simples com pequenas casas habitacionais, geralmente iguais, ao longo de um corredor que a liga a uma rua na cidade. Em relação às sete estâncias da canção,

como já vimos, está ligado à perfeição, sobretudo, nesse texto lírico. Então, apenas observando esses dois aspectos gráficos, já se pode notar o direcionamento do olhar do leitor/ouvinte para uma vida simples regada de beleza, harmonia e perfeição. A imagem de um lugar assim vai se construindo através do trabalho poético que permeia a elaboração do poema.

No nível fônico, percebe-se a harmonia entre a melodia dos instrumentos e do poema. A poetisa explora muito bem os recursos sonoros para representar a leveza de uma vida calma, longe da agitação. Por isso, utiliza aliterações, como por exemplo, a repetição do fonema consonântico /v/ que sugere o sopro suave do vento; do /s/ sugerindo o pedido de silêncio; já os fonemas oclusivos /k/ e /p/ marcam a necessidade da ausência do barulho (fonemas explosivos) para acalmar sua vida. Vejamos como esse recurso aparece na canção:

/v/

Há um vilarejo ali  
Onde areja um vento bom  
Na varanda, quem descansa  
Vê o horizonte deitar no chão.

/s/

Por cima das casas, cal  
Frutas em qualquer quintal  
Peitos fartoss, filhos fortess (paronomásia: fartos/ fortes)  
Sonhos semeando o mundo real

Em todas as mesas, pão  
Flores enfeitando  
Os caminhos, os vestidos, os destinos  
E essa canção

/k/

Pra açalmar o çoração  
Por cima das çasas, çal  
Frutas em qualquer, quintal

/p/

Lá o tempo espera  
Lá é primavera  
Portas e janelas ficam sempre abertas  
Pra sorte entrar

Além das aliterações, outros recursos sonoros são utilizados a fim de construir relações de sentido. As rimas apresentam a harmonia do ritmo da canção, e foram muito bem exploradas em sua diversidade: paralelas, externas, internas, completas, assoantes, consonânticas, ricas, pobres e muitos versos brancos (rimas

órfãs) marcantes no poema moderno. Vejamos a exploração desse recurso na canção:

Há um vilarejo ali (verso branco ou rima órfã)  
Onde areja um vento bom (verso branco ou rima órfã)  
Na varanda, quem descansa (rima interna e assoante ou vocálica)  
Vê o horizonte deitar no chão

Pra acalmar o coração  
Lá o mundo tem razão  
Terra de heróis, lares de mães (verso branco ou rima órfã)  
Paraíso se mudou para lá (verso branco ou rima órfã)  
(chão, coração, razão (substantivos): rima pobre)

Por cima das casas, cal  
Frutas em qualquer quintal  
Peitos fartos, filhos fortes (rima interna consonântica)  
Sonhos semeando o mundo real  
(cal, quintal (substantivos): rima pobre)  
(quintal (substantivo), real (adjetivo): rima rica)

Toda gente cabe lá  
Palestina, Xangri-lá  
Vem andar e voa (refrão)  
Vem andar e voa (refrão)  
Vem andar e voa (refrão)  
(lá (advérbio), Xangri-Lá (substantivo): rima rica)

Lá o tempo espera  
Lá é primavera  
Portas e janelas ficam sempre abertas (rima interna e assoante)  
Pra sorte entrar (verso branco ou rima órfã)  
(espera (verbo), primavera (substantivo): rima rica)

Em todas as mesas pão  
Flores enfeitando (verso branco/ rima órfã)  
Os caminhos, os vestidos, os destinos (rima interna e assoante)  
E essa canção  
(pão, canção (substantivos): rima pobre)

Tem um verdadeiro amor  
Para quando você for  
(amor (substantivo), for (verbo): rima rica)

Além disso, observa-se o trabalho com a redondilha maior que aparece em treze versos da canção. Esse tipo de verso é muito comum nas canções, já que favorecem a memorização por sua harmonia e seu ritmo, como pode ser observado na escansão da primeira estrofe.

Há/ um/ vi/la/re/jo a/li/ 7  
On/de a/re/ja um/ ven/to/ bom/ 7  
Na/ va/ran/da/, quem/ des/can/sa 7  
Vê/ o ho/ri/zon/te/ dei/tar/ no/ chão/ 9

O nível lexical traz um número muito grande de substantivo, o que apresenta a valorização da existência em detrimento da ocorrência ou do modo de existência e/ou de ocorrência. Isso respalda o que já foi apontado no início da análise: a relevância dada à existência. A composição poética apresenta trinta e seis substantivos diferentes (vilarejo, vento, varanda, horizonte, chão, coração, mundo, razão, terra, heróis, lares, mães, paraíso, casas, cal, frutas, quintal, peitos, filhos, sonho, gente, tempo, primavera, portas, janelas, sorte, mesas, pão, flores, caminhos, vestidos, destinos, canção, amor), e a única repetição é de *mundo*, que, no primeiro momento, refere-se à humanidade “Lá o mundo tem razão”, e, no segundo instante, refere-se ao mundo quanto dimensão espacial: “Sonhos semeando mundo real”.

É interessante essa observação no sentido de notar a consciência poética de trabalhar com um léxico que remete à existência de forma tão diversificada e significativa. Isso porque, na canção, os substantivos, cuja maioria é concreta (com exceção de cinco: razão, sonhos, sorte, destinos e amor), nomeiam elementos que tornam a vida mais aprazível. Isso vai ser reforçado pela presença dos adjetivos (bom, fartos, fortes, real, abertas, verdadeiro) que mostram positivamente o modo de existência.

Além dos substantivos e adjetivos, os verbos apontam as ocorrências que, também, favorecem um estilo de vida mais ameno. São dezenove verbos diferentes e, apenas, quatro se repetem: há, areja, descansa, vê, deitar, acalmar, tem (2X), mudou, semeando, cabe, vem (3X), andar (3X), voa (3X), espera, é, ficam, entrar, enfeitando, for. É interessante observar que o refrão é formado praticamente pelos verbos que indicam movimento “Vem, andar e voar”. Isso é relevante, já que mostra a necessidade de estacionar diante de uma realidade que depende de cada um para ser transformada.

Outro aspecto em relação aos verbos é que eles reportam à noção de atualidade através do emprego do tempo presente do indicativo, ou das formas nominais do gerúndio e do participio. As exceções chamam a atenção: mudou (pretérito perfeito do indicativo) e for (futuro do subjuntivo), porque trazem duas conotações a de mudança já efetuada “Paraíso se mudou para lá” e a de tomada de decisão no último verso: “Para quando você for”.

Somente cinco advérbios são usados no poema: ali, lá (4X), por cima e sempre, quando. Como eles apontam circunstâncias, ou modos de ocorrência, é importante notar que em, “Há um vilarejo ali”, o primeiro advérbio faz referência a um determinado lugar indicando uma aproximação entre ele e o eu lírico não manifesto. A repetição também é muito significativa, “lá” aparece quatro vezes no poema e mostra certa distância entre o vilarejo e o interlocutor. Em “Por cima das casas, cal”, apresenta a simplicidade que reveste o vilarejo. Já o advérbio temporal “sempre” do poema aponta a perenidade do lugar para receber tudo de bom: “Portas e janelas ficam sempre abertas/ pra sorte entrar”. O último advérbio utilizado “quando” é temporal não indica uma época determinada, mas qualquer época para o interlocutor ir ao vilarejo e desfrutar de um verdadeiro amor.

No nível sintático, podem-se notar algumas metataxes por supressão (zeugma e assíndeto), por acréscimo (enumeração) e por inversão (hipérbato). Nas metataxes por supressão, percebe-se a forma compacta de apresentar a ideia do vilarejo sem, contudo, deixar de ser profunda. Observemos a utilização desses recursos.

A utilização da zeugma em “Por cima das casas, cal”, “Terra de heróis, lares de mães”, “Em todas as mesas, pão/ Flores enfeitando” revela intenção poética. A ausência de verbos se torna, assim, um recurso poético para apresentar prioritariamente a existência em detrimento da ocorrência. Em relação ao uso do assíndeto (preterição), nota-se que quase toda a canção é composta com orações coordenadas assindéticas, ou seja, as orações estão justapostas, como se estivessem pintando uma imagem paradisíaca.

Outro recurso utilizado foi o *enjambement* em “Flores enfeitando/ os caminhos, os vestidos, os destinos/ e essa canção/ tem um verdadeiro amor/ para quando você for”. Percebe-se que o último verso da sexta estrofe deve ser agrupado à última a fim de gerar uma ambiguidade intencional: as flores enfeitam, dentre outras coisas, “essa canção” que é portadora de um amor verdadeiro. Interessante que, nesses versos, além do encavalgamento, uma metataxes de acréscimo foi utilizada: “Flores enfeitando/ os caminhos, os vestidos, os destinos/ e essa canção”. A enumeração traz quatro campos semânticos diferentes. Já o recurso da sinonímia “primavera – flores” apresenta um acréscimo pela expansão hiperonímica, do geral para o particular, e traz a ideia de beleza, sensibilidade e delicadeza presentes no vilarejo.

Além das metataxes de supressão e de acréscimo, a composição usa o hipérbato “na varanda, quem descansa” (quem descansa na varanda). A inversão destaca a presença da varanda nas casas do vilarejo. Esse cômodo, como um lugar para relaxar, remete à ideia da tranquilidade. Representa, também, o espaço ideal para as pessoas descansarem longe da agitação e da violência dos grandes centros urbanos.

No nível semântico, a poetisa trabalha com antíteses, metonímia e metáfora. As antíteses marcam a oposição entre o real e o imaginário. A metonímia apresenta o continente pelo conteúdo, ou seja, o nome dos lugares (Palestina, Xangri-lá) substitui seus habitantes. E, as metáforas mais utilizadas são as que dão vida a seres inanimados.

As antíteses apontam a oposição entre o mundo real e o lugar idealizado: “**Sonhos** semeando o mundo **real**”. Essa ideia vai ser reforçada nos versos seguintes: “Toda gente cabe lá/ Palestina, Xangri-lá”. O espaço geográfico real (Palestina) se opõe a Xangri-lá, lugar idealizado no romance de James Hilton, *Lost Horizon*, “Horizonte Perdido” (1933). Também, nesse mesmo verso pode-se perceber outra relação opositiva: Palestina chama atenção do mundo por ser palco de grandes conflitos e disputas territoriais, enquanto Xangri-lá, um pequeno município, no litoral do Rio Grande do Sul, destaca-se por ser portador de belezas naturais paradisíacas.

Interessante que o nome do município gaúcho foi inspirado no romance do inglês James Hilton. O livro traz a descrição de Xangri-lá como um lugar paradisíaco situado nas montanhas do Himalaia, sede de panoramas maravilhosos. Nesse local, o tempo parece deter-se em ambiente de felicidade e saúde, com a convivência harmoniosa entre pessoas das mais diversas procedências. Essa mesma ideia é trazida no vilarejo, um lugar de harmonia entre pessoas “Terra de heróis, lares de mães” e natureza “Lá é primavera”.

Ao observar o emprego de metáforas na canção, é notória a presença de prosopopeia ou personificação. Assim, seres inanimados assumem a condição dos humanos. Outro aspecto importante é que o último verso de quatro estrofes traz uma personificação, além de outra, presente no primeiro verso da quarta estância. Vejamos essa linguagem metafórica: “Na varanda, quem descansa/ vê o horizonte deitar no chão”, “Paraíso se mudou para lá”, “Lá o tempo espera” e “Portas e janelas ficam sempre abertas/ pra sorte entrar”. Sabe-se que deitar, mudar-se, esperar e

entrar são ações humanas, porém, na canção, elas são atribuídas a seres inanimados. Isso revela um equilíbrio entre as pessoas e as coisas que as cercam. Parece que todos usam a mesma linguagem em perfeita harmonia entre o material, o espiritual e o temporal.

A canção “Vilarejo”, destarte, apresenta um lugar idealizado, que poderia ser o céu. No entanto, esse espaço não se encontra muito distante das pessoas, porque cada um pode levar uma vida regada de tranquilidade, harmonia e beleza, mesmo que viva em um grande centro urbano. O vilarejo deve ser encontrado no seu interior, valorizando as belezas que encontramos em tantos lugares, desfrutando do momento presente, vivendo intensamente com emoção cada instante, seja no trabalho, nos estudos, no trânsito, nos passeios, em tudo podemos encontrar um pedacinho do paraíso isso só depende da nossa forma de olhar e de viver.

### **3.4 Estratégia metodológica para apreciação e leitura das canções**

Para o desenvolvimento desta proposta, centrada, como já se viu, no letramento lírico, elaborou-se uma estratégia de leitura das canções: “O que é, o que é?”, de Gonzaguinha; “Aquarela”, de Vinícius de Moraes de Toquinho; e “Vilarejo”, de Marisa Monte. A sequência é pensada para uma turma de, aproximadamente, 30 alunos, do 7º ano. Nela devem ser desenvolvidas algumas habilidades e competências para a leitura do texto lírico através dessas canções. Pretende-se desenvolver essa estratégia de leitura em cinco aulas, cujos objetivos são:

1. Estabelecer diferenças entre textos escritos em prosa e em verso;
2. Apresentar as canções impressas para apreciação crítica da turma;
3. Debater sobre a temática da canção;
4. Apresentar dois *vídeos-clips* de cada canção a fim de perceber formas diferentes de se ler/ver um texto poético;
5. Pontuar semelhanças entre a canção e o poema;
6. Diferenciar denotação e conotação;
7. Identificar alguns recursos presentes em quatro níveis do texto poético: título, versos e estrofe (gráfico), rimas (fônico), antítese e metáfora (semântico). O nível sintático não é incluído devido às dificuldades que a turma sente em relacionar os termos da oração;

8. Organizar grupos que terão que escolher uma canção entre as trazidas por cada membro e apresentar aos outros grupos o valor poético da letra escolhida;
9. Debater coletivamente sobre a significação dos recursos poéticos em cada canção escolhida pelos alunos;
10. Promover “canção da semana”, como um possível fruto de leitura lírica através de MPB. Assim, a cada semana um aluno fica incumbido de trazer uma canção com valor poético. Ela é cantada pela turma e o aluno que a trouxe explica porque a escolheu abordando algum ponto em que o recurso poético contribui para enriquecer a significação da música. Além disso, a canção não deve se repetir durante o semestre, nem o compositor pode aparecer mais de duas vezes por bimestre.
11. Divulgação: criação de uma página no *Facebook* para os alunos postarem as músicas escolhidas semanalmente a fim de esses estudantes tecerem comentários sobre a letra da canção.

A fim de executar essa estratégia metodológica, o professor vai precisar de alguns recursos didáticos: reproduzidor de CDs (para os alunos ouvirem as canções), *notebook* e *Datashow* (para exposição dos textos líricos que devem ser apresentados em vídeo-clips), xerox da letra das canções. O desenvolvimento pode se basear no passo a passo a seguir, e na descrição das três etapas de execução.

### **3.4.1 Passo a passo da estratégia metodológica**

1. Prosa X Verso
2. Crônica: Escutatória – Rubem Alves
3. O que é, o que é? – Gonzaguinha (letra, áudio, vídeo)
4. Título da canção, rimas, antítese
5. Escolha de uma música de gosto pessoal do aluno
6. Denotação X conotação
7. Canção: Aquarela – Toquinho e Vinícius de Moraes (letra, áudio e vídeo)
8. Metáfora
9. Canção: Vilarejo – Marisa Monte (letra, áudio e vídeo) – análise dos alunos
10. Escolha de canção da MPB e análise em grupo – (celular e *Facebook*)
11. *Quiz* (para verificação de aprendizagem do conteúdo programático)
12. Mural “Cantinho da canção”

### **1ª Etapa: “Prosa” X “Verso”**

Essa etapa consiste na motivação para que os alunos falem sobre poesia através de perguntas que os levem a partilhar as experiências que eles já tiveram com o texto poético. Cada aluno partilha a sua experiência e, a partir delas, o professor apresenta impresso um poema e uma crônica e pergunta qual dos dois apresenta um texto cuja composição é do gênero lírico. Essa pergunta prevê que seja percebida a diferença entre um texto escrito em versos e outro, em prosa, apesar de sabermos que “A fronteira entre a poesia e prosa literária é bastante fluida, existindo formas intermediárias, chamadas de poemas em prosa ou prosas poéticas” (D’ONOFRIO, 2007, p.26). Provavelmente eles chegarão à conclusão de que o texto lírico é escrito em versos, enquanto o em prosa é escrito em parágrafos, assim nem é preciso ler o texto para saber se se trata de um texto em versos ou em prosa, apenas pelo modo como aparece escrito já dá para identificar essa diferença básica.

Depois das colaborações da turma acerca do modo de composição, o professor lê a crônica “Escutatória”, Rubem Alves, a fim de chamar atenção para a própria temática do texto (a importância de saber escutar) e, também, para algumas construções poéticas que o cronista usa para compor seu texto literário. O professor pode escolher a recitação do poema “Motivo”, de Cecília Meireles, para atrair os alunos para o trabalho do texto lírico. Como geralmente a turma fica muito entusiasmada quando o docente recita de ‘cor’ poemas na sala de aula, então essa é uma oportunidade de encantar-se e de encantar mais uma vez a classe.

Sem dúvida, a turma vai se empolgar, e muitos alunos, principalmente, os mais jovens em idade vão querer imitá-lo. Não basta apenas apresentar um bom poema aos estudantes; é necessário envolvê-los na magia do encontro do humano com o poético. Segundo Neusa Sorrenti (2009), em *A poesia vai à escola*, é extremamente importante o entusiasmo do professor ou mediador, pois “Um mediador sensível ao texto poético tornar-se-á o grande iluminador do encontro texto-leitor. Ele é peça importante na formação do gosto pela poesia” (2009, p.19).

A partir disso, a classe deve ser motivada a também partilhar suas experiências com versos. Assim, depois da sua recitação, o docente convida também seus alunos a também recitarem poesias que eles conhecem. Mesmo que eles venham a recitar algum texto que não seja realmente uma composição literária,

certamente eles irão fazer associações de recursos presentes em ambos os textos que lhes são semelhantes como, por exemplo, o emprego de rimas e de versos curtos, como as redondilhas.

Depois de uma participação efetiva da turma, a primeira canção, a de Gonzaguinha, deve ser apresentada em *Datashow* para os alunos acompanharem a construção especial dessa modalidade textual. Em seguida à audição acompanhada da visualização da letra, devem ser distribuídas cópias do poema para os alunos a fim de fazerem suas próprias anotações acerca do modo como ele foi escrito, e o que o torna um texto diferenciado, um poema.

Para isso, cada aluno vai acionar esquemas cognitivos de aprendizagem, além de retomar aspectos tanto metacognitivos quanto sociocognitivos que já foram assimilados e acomodados em sua memória. A partir dessa reflexão, a classe pode registrar suas conclusões, levando em consideração a temática abordada na canção e o seu sentido global. Em seguida, podem ser anotadas na lousa as conclusões a que eles chegaram. Por fim, o professor explica o poema, apontando no próprio texto alguns recursos líricos utilizados pelo poeta a fim de gerar o sentido pretendido.

## **2ª Etapa: “Aquarela” e “Vilarejo”: Estudo das canções e análise dos recursos da composição lírica**

A aula deve ser iniciada retomando alguns aspectos literários estudados anteriormente, como por exemplo, o ‘motivo’ da existência do poeta, que é compor seus versos, expresso, sobretudo, pelo verbo ‘cantar’. Nesse momento, devem ser mencionadas semelhanças nos recursos utilizados tanto no poema quanto na música de Gonzaguinha. Além disso, é importante levar a turma a refletir como a composição lírica, poema ou canção, é capaz tornar as pessoas mais humanas, sensíveis, reflexivas e críticas; enfim, como a literatura cumpre sua função humanizadora através do texto lírico. Depois de algumas colocações mais filosóficas, chega-se ao momento de levar mais uma vez a turma a entrar em contato a literatura.

Em seguida, entregam-se aos alunos as cópias da letra da canção “Aquarela”, de Vinícius de Moraes e Toquinho, a fim de sondar se eles podem apontar alguns recursos líricos presentes no poema. Certamente, eles vão identificar as rimas e, possivelmente, podem falar da musicalidade. Depois, deve ser projetado em

*Datashow* um vídeo-clip da canção para que os alunos acompanhem tanto a leitura da imagem como a musical do texto lírico. Em seguida, podem ser feitos questionamentos acerca do modo de composição poética, como, por exemplo, a imagem construída no texto, os elementos sonoros mais valorizados no poema, a forma como esses elementos são responsáveis pela construção de sentido do poema, a temática do poema. Como a turma já está com uma cópia do poema, pede-se para os alunos, em dupla, identificarem os elementos que estão ligados à construção da musicalidade, os ligados à construção da imagem, e os principais responsáveis pela construção do sentido mais amplo do poema. Em seguida, o professor faz um painel na lousa registrando o que a turma identificou como elementos responsáveis pela sonoridade, pela imagem e pelo sentido. Se houver necessidade, o docente acrescenta algum elemento que tenha faltado; mas deve enfatizar a relevância da escolha das palavras certas para gerar o sentido pretendido pelo poeta.

O mesmo processo de leitura deve acontecer com a canção “Vilarejo”, de Marisa Monte, porém o professor deve atuar menos nessa descoberta. Assim, os alunos devem ser agrupados em trios a fim de identificarem alguns recursos sonoros responsáveis pela musicalidade, como por exemplo, as rimas; e recursos semânticos que envolvam a escolha das palavras e a construção da imagem de um lugar aprazível, um verdadeiro paraíso, a partir da seleção lexical. Depois do estudo da canção em grupos, o professor apresenta dois *vídeos-clips* com a interpretação da música de Marisa Monte. Essa etapa é para comparar as leituras dos grupos de alunos com duas formas como a canção foi ‘lida’ pelos autores do vídeo.

Ao final da aula, cada aluno fica responsável por trazer, na aula seguinte, duas canções gravadas em celular: uma de que ele goste muito, e outra que ele acredite que seja poética. Os alunos deverão trazer escrita a letra das canções escolhidas informando os títulos e os compositores.

### **3ª Etapa: Apresentação de canções**

A aula deve ser iniciada a partir do dever de casa, porque o professor também deve levar amostra de canções da série literária, isto é, da MPB, e outras músicas que estão na mídia, para que os alunos sejam capazes de identificar as canções líricas. Outra vez os alunos devem ser agrupados em trio para ouvir as canções que cada um trouxe e elegerem qual melhor representa MPB naquele grupo. Em

seguida, os grupos apresentam para turma a música escolhida e dizem por que ela pode ser considerada uma canção lírica.

Esse pode ter sido o coroamento da atividade que pode se estender ao longo do semestre, pois o professor pode solicitar semanalmente a um aluno que traga uma canção da MPB para ser cantada na primeira aula da semana. Para isso, diz que não se pode repetir nem a canção, nem o artista mais de três vezes. Cria um mural na sala de aula e cada letra deve ficar exposta no “Cantinho da canção”. Ao final do ano, o gosto musical dos alunos pode estar mais apurado e também seu repertório musical vai ser mais enriquecido.

Além disso, seria interessante criar uma página no *Facebook* para que, depois de apresentada na sala de aula, seja postado um vídeo-clip da canção da semana. Semanalmente, um aluno fica responsável por essa postagem e todos da turma devem acessar a página e fazer comentários sobre a canção e a imagem do vídeo.

Espera-se, com o desenvolvimento dessa proposta, que tanto alunos quanto professor percebam como é interessante realizar um trabalho com a participação de todos. Além disso, eles poderem contar com as TIC como meio de efetuar e de propagar os conhecimentos, envolvendo uma boa música, o estudo do texto lírico, uma melhor seleção musical, e tornando o texto literário lírico objeto de estudo de forma significativa, sedutora e envolvente. Enfim, a música não deve ser apenas mediadora de um estudo literário, mas seja efetivamente a canção um instrumento de letramento lírico.

### **3.5 Canção, instrumento na sala de aula**

Pensar em uma estratégia metodológica para uma turma que já se conhece é um começo acertado. No entanto, isso não significa que tudo acontecerá de acordo com o planejado, por isso o professor deve estar preparado para agir dentro dos possíveis imprevistos. Um dos pontos mais variáveis está relacionado ao tempo a ser utilizado para o desenvolvimento dessa metodologia.

A estratégia metodológica proposta nesse trabalho foi aplicada no 7º ano E, cujos 34 alunos possuem uma faixa etária entre 13 e 18 anos, e muitos são moradores de povoados do município. A escola estadual está situada na cidade de

Itabaiana, Sergipe, e atende, basicamente, à modalidade de ensino regular do Ensino Fundamental Maior. Essa escolha levou em consideração os desafios de ensinar a uma turma tão heterogênea, em que quase todos os alunos já reprovaram em, pelo menos, um ano letivo. Assim, percebe-se que a escolha diz respeito a uma realidade enfrentada todos os dias nas salas de aula.

Essa proposta foi aplicada no período de quinze aulas, do dia primeiro ao dia vinte de julho de dois mil e quinze, sendo que não houve aula no dia 08/07, devido ao feriado da emancipação política de Sergipe. As aulas acontecem em horários seguidos, sendo que às segundas-feiras, são duas aulas; e às quartas-feiras, três.

No primeiro encontro (três aulas), 01/07, levando em consideração o conhecimento prévio dos alunos, foram apresentadas as diferenças entre o texto em prosa, a crônica “Escutatória”, de Rubem Alves, e o texto em versos, a canção “O que é, o que é?”, de Gonzaguinha. Para isso, foram apenas mostradas as cópias dos textos, indagando qual a diferença do modo de composição entre os dois textos. Alguns alunos apontaram que um dos textos era escrito em versos, e outro, não. Então, foi explicada essa diferença básica entre o poema e o gênero narrativo: o modo de composição é a principal diferença, visto que o primeiro precisa ser escrito em verso, pois essa unidade rítmica é a principal característica do gênero lírico.

Em seguida, foram distribuídas as cópias da crônica de Rubem Alves para fazer a leitura em voz alta. Antes de começar a leitura, aproximadamente três alunos reclamaram do tamanho do texto, acharam-no grande demais. Entretanto, apesar de saber que poderia haver um impacto pelo tamanho, a escolha desse texto partiu de duas necessidades: a primeira, de apontar a diferença de composição entre os dois tipos de texto; a segunda, a exploração da temática trabalhada na crônica, a necessidade de aprender a escutar. Como o objeto de estudo não era a crônica (que já havia sido estudada anteriormente), mas sim a canção, as questões sobre “Escutatória” foram direcionadas, de forma a levarem os alunos perceberem a importância de fazer silêncio, e, sobretudo, para construírem sua aprendizagem no estudo delicado e exigente dos recursos do texto lírico.

No terceiro horário, foram entregues as cópias da canção de Gonzaguinha para os alunos fazerem leitura. Logo no início da leitura, alguns alunos perceberam que o texto era uma música. Então, foi colocada a canção “O que é, o que é?” no reproduutor de áudio. Em seguida, foram apresentados alguns recursos desse texto: versos, estrofes e lirismo (expressão de sentimento). Ao terminar essa explanação,

foi exibido o *vídeo-clip*<sup>26</sup> da canção, mostrando que vídeo apresenta uma leitura pessoal do texto. Quem o produz usa as imagens de acordo como concebe (lê) o texto, assim não se pode acreditar que exista uma única leitura, ou um só vídeo, da canção. No final da aula, foram explicadas algumas diferenças entre as músicas comuns, ouvidas no cotidiano da maioria dos alunos, e as canções da MPB. Assim, mostrou-se que a principal diferença se encontra na intenção poética que se faz presente nas canções. Assim, como dever de casa, os alunos deveriam levar na próxima aula a letra de uma música de que eles gostem muito.

No segundo encontro (duas aulas), 06/07, após recitar o poema “Motivo”, de Cecília Meireles (os alunos se entusiasmaram com a recitação), foram retomados os conceitos apresentados do gênero lírico (na canção e no poema), a representação dos sentimentos, a identificação do ser humano com a poesia, versos, estrofes e acrescentadas: rimas e antítese. Esses conceitos foram explanados a partir de sua presença na canção de Gonzaguinha e no poema de Cecília Meireles, considerando quatro níveis: gráfico, fônico, lexical e semântico. O nível sintático não foi trabalhado porque essas relações ainda são muito abstratas para eles. Em seguida, os alunos passaram a identificar esses recursos literários nos dois textos. No final da aula, foi solicitado que os alunos enviassem um convite de amizade para o perfil do *Facebook* (rede social) da professora, cujo endereço eletrônico foi colocado na lousa, porque eles seriam adicionados ao grupo “Canção no 7º ano” e deveriam postar um vídeo com a letra da canção de uma MPB.

No terceiro encontro (duas aulas), 13/07, foi apresentado outro recurso literário, a metáfora, explicada a partir de exemplos de canções. Depois, foi entregue a xerox de “Aquarela”, de Vinícius de Moraes e Toquinho, e reproduzido o áudio da canção. Os alunos se identificaram imediatamente com a música, acompanhando a letra, a turma fez um só coral. Com a letra da canção em mãos, os alunos identificaram os recursos estudados do gênero lírico e foram levados a inferir sentido da canção. Como se trata de uma canção rica em imagens e sentidos, apenas foram explorados o nível gráfico, o fônico, o lexical e o semântico. O primeiro nível foi analisado a partir da significação de “aquarela”. O segundo, pela busca das rimas. O terceiro, através da utilização de determinadas palavras na canção. E, o último, pela

---

<sup>26</sup> [www.youtube.com/watch?v=Wpt43Ki1vqA](http://www.youtube.com/watch?v=Wpt43Ki1vqA)  
<https://www.youtube.com/watch?v=tHkDvrNjbVw>

construção de sentido da letra da música. Essa análise foi realizada coletivamente. Ou seja, os alunos foram convidados a participar da construção de sentido. Após a análise, foram apresentados dois vídeos<sup>27</sup>: o primeiro, do ano em que essa canção foi composta, em 1983, e utilizada em uma propaganda de lápis de cor; e o segundo, mais recente, com a apresentação das imagens de acordo com as descritas na canção.

No quarto encontro (três aulas), dia 15/07, no primeiro horário, houve o acréscimo de um novo conteúdo: denotação e conotação. Assim, o assunto foi explanado e, depois, realizados exercícios de aprendizagem a partir da exploração de um pequeno poema de Carlos Drummond de Andrade, “Órion”. No segundo horário, após ouvir “Vilarejo”, de Marisa Monte, foram feitos grupos de três alunos para que eles fizessem a análise dessa canção. Nenhum aluno a conhecia, e eles a analisaram a partir da observação do título, das rimas, das palavras e do sentido construído na canção. No terceiro horário, os alunos assistiram a dois *clips*<sup>28</sup> da canção: o primeiro em que as imagens utilizadas dizem respeito às que são descritas na letra, e o segundo foi o original da compositora, em que aparecem muitas imagens de situações tristes. A partir da apresentação dessas duas versões, os alunos deram sua opinião a respeito dos vídeos, e afirmaram não entender o motivo de terem sido usadas imagens tristes para uma canção que fala de um lugar tão bonito. Para aula seguinte, os alunos ficaram de levar a letra da canção (que eles postaram no grupo do *Facebook*) impressa ou copiada e o áudio da música no aparelho celular.

No quinto encontro (duas aulas), dia 20/07, os alunos foram separados em grupos e, apesar de nem todos levaram a canção por escrito e/ou no áudio, fizeram análise das canções escolhidas em grupo. Para isso, levaram em consideração três pontos: justificaram a preferência individual da música (expondo para o grupo o motivo da escolha), apresentaram a música nas duas formas (áudio e escrita) para o grupo, depois de ouvirem e lerem a canção o grupo escolheu uma para analisar os recursos estilísticos estudados: rimas, antítese e metáfora. Esses três passos foram

---

<sup>27</sup><https://www.youtube.com/watch?v=LP55uXmyN7A> faber castelli 1983  
<https://www.youtube.com/watch?v=hihyZtyXLqA> 1995  
<https://www.youtube.com/watch?v=rtd-DFn1fzk> original

<sup>28</sup><https://www.youtube.com/watch?v=rtd-DFn1fzk>  
<https://www.youtube.com/watch?v=WibtVWwW-EA> clip original

registrados em seus cadernos, para que depois pudessem fazer a apresentação para turma. Após o trabalho em grupo, cada aluno falou para classe a justificativa da escolha e comentou o assunto da canção em forma de síntese. Em seguida, um representante de cada grupo expôs na lousa as rimas, as antíteses e as metáforas encontradas na canção; além disso, justificaram a escolha da música pelo grupo, contemplando também a síntese do texto lírico. Após cada exposição do grupo, a professora apresentou para turma a letra e o áudio de cada canção através do aparelho celular. Também fez a correção de cada um dos recursos encontrados pelo grupo.

No sexto encontro (três aulas), 22/07, para fixação do conteúdo estudado, foi feito um jogo de pergunta e respostas, *Quiz*, projetado em *Datashow*, em que os alunos, em dupla, responderam às questões propostas. No encerramento dessa atividade, a professora e alguns alunos montaram um mural intitulado “Canção na sala de aula” para exposição das canções escolhidas e estudadas. Esse mural continuará sendo usado ao longo do semestre, pois semanalmente um aluno levará uma canção para a turma cantar e através da qual iniciaremos a primeira aula da semana.

Muitos obstáculos aconteceram na realização desse projeto. A escola não dispõe de aparelho de som, a professora precisou levar o seu e perdeu-o, pois, um aluno o ligou em uma tomada que possuía uma voltagem maior (220 volt) que a do aparelho (110 volt), então, queimou-o. Outro problema foi em relação ao uso do *Datashow*, porque a escola possui um só aparelho e estava quebrado. Assim, a professora precisou usar o seu, mas precisava de extensão e adaptadores de tomadas (já que a rede elétrica do prédio é antiga), que a escola também não tinha.

Outra dificuldade, que era prevista, foi em relação ao uso do aparelho celular e ao acesso à *internet*. Apesar de a maioria dos alunos possuir celular, grande parte teve dificuldade para postar os vídeos no grupo e reclamava da *internet* que era muito lenta. Alguns alunos não possuíam aparelho celular, outros não o levavam para escola com medo de serem roubados no caminho de casa para escola (e/ou vice-versa). Por isso, poucos alunos levaram o áudio da canção escolhida.

Também houve alguns alunos que queriam que a atividade fosse através do comunicador *Whatsapp*, e não da rede social *Facebook*. Nesse caso, foi explicado por que não daria para desenvolver essa atividade através daquele, já que seria necessária a visualização do vídeo e da letra da canção. Além disso, as postagens

no comunicador possuem uma vida curta, já que é preciso excluí-las constantemente para evitar o mau funcionamento do aplicativo. Por isso, foi escolhido o desenvolvimento dessa atividade através da rede social.

Apesar das pedras no caminho para realização desse projeto, fica a certeza de que vale a pena investir naquilo em se acredita. Apresentar canções para essa turma foi um modo de fazê-la não só conhecer um bem cultural, mas também apropriar-se dele. O prazer de realizar um trabalho significativo e envolvente na sala de aula é incomensurável. E, saber que o olhar para a canção passou a ser mais criterioso é muito satisfatório. Principalmente, quando somos surpreendidos com postagens de letras de canções no perfil desses alunos e quando vídeos da MPB são oferecidos à professora, tudo isso nos faz ter a certeza de que nada foi em vão, e que o ensino também acontece de forma aprazível. Formar leitores de textos poéticos não é a tarefa mais fácil de realizar, mas é possível.

## Considerações finais

A canção como instrumento para o letramento lírico revela a capacidade que a MPB tem para envolver alunos e professor em um significativo processo de descoberta do texto lírico. Além disso, ressalta a importância de, através da canção, promover o letramento lírico como forma de assegurar ao aluno o direito de conhecimento e de reconhecimento das propriedades de um texto poético. Dessa forma, o poema é capaz de despertar a sensibilidade tornando efetivo seu caráter humanizador.

A proposta é ousar e buscar meios para que essa ousadia não seja esmagada pelos inúmeros obstáculos inerentes à carreira do magistério. Dificuldades há em todas as profissões. Desafios existem para serem vencidos com propostas exequíveis e humanizadoras. Ser professor de língua materna é ter a oportunidade de mediar o acesso aos saberes, através do desenvolvimento da leitura de textos e da vida. Isso porque contamos com a literatura a nosso favor.

Saber ler é uma competência a ser desenvolvida em todas as etapas da vida. Encontrar meios para que um bom nível de leitura seja alcançado é um passo importante. Analisar os cinco níveis do texto poético é mergulhar em um processo de leitura, é se apropriar do conhecimento, é desvendar mistérios da linguagem que circunscreve o poema, é, enfim, possibilitar que o letramento lírico seja alcançado por meio de etapas estruturadas de procedimentos de leitura detalhados e capazes, portanto, de influírem na formação de um leitor crítico.

Na sala de aula, o letramento lírico pode ser promovido através de instrumentos eficazes como a canção. Ele também pode ser mediado pelas TIC ao usar *Datashow*, aparelhos celulares com aplicativos, como o *Facebook* e o *You Tube*. Isso pode atrair a atenção dos alunos para a atividade a ser desenvolvida. O lirismo está mais perto dos nossos alunos do que se possa imaginar, mas infelizmente, muitos deles não são capazes de reconhecê-lo, porque não se apropriaram desse conhecimento.

Estudar a lírica permite um mergulho interior e isso nos torna pessoas melhores. O gênero lírico deveria ser mais que um conteúdo curricular, ele precisa ocupar espaço na sala de aula e na vida. Isso porque o lirismo nos sensibiliza, nos emociona, nos humaniza e mostra que depende de nós vivermos melhor e querermos ser melhores a cada dia. A cada dia melhores que nós mesmos não que

o outro. É a humanização defendida por Candido, é o fazer com que o texto literário assuma o lugar que é seu na escola.

As canções da MPB são ricas fontes de lirismo, além de muitas assumirem um caráter mais crítico e reflexivo. A música é uma das mais completas representações dos anseios humanos. A identificação entre o ser humano e essa arte é muito antiga e, ao mesmo tempo, continua muito atual. Levar essas canções para sala de aula é permitir que nossos alunos possam conhecer um bom repertório musical e se apropriar desse bem cultural.

Além disso, trabalhar com canções é tornar o ensino mais agradável. Isso porque não seria apenas para o cumprimento de um conteúdo curricular, mas tornaria esse ensino mais significativo na vida dos principais envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Não se ensina literatura, podem-se apresentar textos literários e orientar na descoberta das nuances que constroem a literariedade do texto. Entretanto, seu caráter transformador acontece quando se ensina a amar a literatura. Isso depende da forma como acontece o contato com ela.

O texto lírico é capaz de nos transportar a lugares inimagináveis, também faz desabrochar a sensibilidade, mas é preciso descobrir o que está além das linhas escritas, do que aparece graficamente expresso. A composição poética é de uma riqueza tão ímpar que a descobrir é penetrar no mais íntimo de nossa humanidade.

Permitir que esse tesouro seja bem aproveitado na escola é lapidar um pouco desses seres extraordinários que nos são confiados durante um ano letivo. Nossos alunos, com todos os problemas que enfrentam e que transferem para as salas de aula, devem saber ler o texto lírico e desfrutar de uma boa música. Isso porque são canções que ultrapassam o que eles consideram boas músicas, por compreenderem como *boa* apenas aquilo que fala diretamente sobre suas experiências, como, por exemplo, as lamentações amorosas que caracterizam a atual “sofrência”, ou se limitarem à repetição de uma mesma frase ao som da batida de um instrumento, como se vê em outros estilos que agradam à juventude.

No momento em que esses alunos se dão conta das inúmeras possibilidades que canções com texto poético podem oferecer em termos de reflexão, seu universo se amplia, e a formação de seu gosto musical ganha novos caminhos, o que não os impede de simpatizar com expressões mais ingênuas, óbvias ou melodicamente mais simples. É necessário, contudo, que eles tenham a opção de escolher por terem acesso ao complexo e rico acervo da MPB.

Sem dúvidas, a canção é um excelente instrumento de humanização, defendido por Candido e respaldado nesse trabalho, no sentido de sensibilizar o ser humano. Ela é um instrumento para conhecer a estrutura poética, mais que isso, a canção é um instrumento para o letramento lírico, por desenvolver a capacidade de se apropriar das particularidades de um texto poético. O letramento lírico através das canções é prazeroso e envolvente, e auxilia a tirar a literatura do perigo, como teorizou Todorov.

## Referências bibliográficas

- ABREU, Martha. **Histórias da “Música Popular Brasileira”, uma análise da produção sobre o período colonial.** In: Jancsó, I.; Kantor, I.. (Org.). Festa: Cultura e sociabilidade na América Portuguesa, São Paulo, Edusp/ Fapesp/ Imprensa Oficial/ Hicitec, 2001, v. II, p.683-705.
- ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura.** Coleção paradidáticos. Série Cultura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- ALLIENDE, Felipe & CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura: Teoria, avaliação e desenvolvimento.** Trad. Ernani Rosa- Porto Alegre, Artmed, 2005.
- ANDRADE, Carlos Drummond. **Antologia poética.** 64ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- BARTHES, Roland. **Novos ensaios; o grau zero da escritura.** São Paulo: Cultrix, 1974.
- BOZZANO, Hugo Luís Barbosa; FRENDA, Perla et GUSMÃO, Tatiane Cristina. **Arte em interação.** São Paulo: IBEP, 2013.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).** Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL, **Constituição Federal.** Artigo 227. Brasília: 1988.
- BRITO, Francisca Francione Vieira de; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. **Gênero digital: a multimodalidade ressignificando o ler/escrever.** Signo [ISSN 1982-2014]. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 293-309, jan./jun. 2013.
- CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos.** 3ª edição. São Paulo, Companhia das letras, 2013.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos.** 5ª edição. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- \_\_\_\_\_ **Na sala de aula: caderno de análise literária.** São Paulo: Ática, 2010.
- \_\_\_\_\_ **O estudo analítico do poema.** São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.
- CEREJA, William Roberto. **Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura.** São Paulo: Atual, 2005.
- CHIAPPINI, L. Literatura: como? por quê? para quê? In: \_\_\_\_\_. **Reinvenção da**

**catedral**. São Paulo: Cortez, 2005.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução: Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

COHEN, Jean. **Estrutura da linguagem poética**. São Paulo: Cultrix, 1974.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

CYNTRÃO, Sylvia Helena (Org.) et alli. **Poesia: o lugar do contemporâneo**. Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Teoria Literária e Literatura, 2009.

DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Párabola, 2013.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Forma e sentido do texto literário**. São Paulo: Ática, 2007.

DUFRENNE, M. **O poético**. Porto Alegre: Globo, 1969.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo, 1985.

ECO, Umberto. O leitor modelo. In: **Lector in fabula**. Trad. Atílio Cancian. São Paulo: Martins Fontes: 1993.

FAVARETTO, Celso F. **Tropicália: alegoria, alegria**. Coleção Traços. São Paulo: Kairós, 1979.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010.

FURST, Mariana Samos Bicalho Costa. **Multimodalidade: as novas mídias nas aulas de Língua Portuguesa**. São Paulo: 2010.

GENS, Armando. **Formação de professores de literatura brasileira: conservação e desvio**. In: GOMES, Carlos (Org). **Língua e literatura: propostas de ensino**. São Cristóvão: Editora UFS, 2009, p. 65-80.

GENS, Rosa; SANTOS, Leonor Werneck dos; MARTINS, Georgina. (Orgs.) **Literatura infantil e juvenil na prática docente**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2010.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GIL, Antonio Risério Gilberto. **O poético e o político**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

GOLDSTEIN, Norma. **Versos, sons, ritmos**. São Paulo: Ática, 1999.

GOMES, Carlos Magno (Org.). **Língua e literatura: propostas de ensino**. São Cristóvão: Editora UFS, 2009.

- HALL, Stuart. Estudos Culturais e seu legado teórico. In: **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- HOLLANDA, Chico Buarque. **Tantas palavras/ Chico Buarque**. Reportagem bibliográfica de Humberto WERNECK, revisão e ampliação de Chico Buarque. São Paulo: Companhia das Letras: 2006.
- JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, L. C. (Coord., sel., notas). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- KAYSER, W. **Análise e interpretação da obra literária**. 4ª ed. Coimbra: Amado, 1967.
- KLEIMAN, Ângela B. **Leitura: Ensino e pesquisa**. São Paulo: Pontes, 2004.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2006.
- MACHADO, Neusa. **Teoria da Literatura III**. Rio de Janeiro: UCB (Universidade Castelo Branco), 2007.
- MASSAUD, Moisés. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 1974.
- MIGUEL, Emílio Sánchez et alli. **Leitura na sala de aula: como ajudar os professores a formar bons leitores**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- OLIVEIRA, Luiz Eduardo. História Literária e Ensino da Literatura: notas sobre uma questão teórica e multidisciplinar. In: BEZERRA, Antônio Ponciano & PEDROSA, Cleide Emília Faye. (orgs). **Língua, cultura & ensino**. Multidisciplinaridade em Letras. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: fundação Oviedo Teixeira, 2008, p. 131-154.
- OSAKABE, Haqira. Ensino de gramática e ensino de literatura. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997, p. 26-30.
- OSAKABE, H.; FREDERICO, E. Y. **Literatura**. Orientações curriculares do ensino médio. Brasília: MEC/ SEB/ DPPEM, 2004.
- PAULINO, G. **Letramento literário: por vielas e alamedas**. Revista da Faced, n. 5. Salvador: Faced/ UFBA, 2001.
- PAZ, Octávio. **O arco e a lira**. Tradução: Ari Roitman e Pauliina Wacht. 2ª edição. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- PERRONE-MOISÉS, L. **Crítica e intertextualidade**. Texto, crítica e escritura. São Paulo: Ática, 1993.
- POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João

- Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997, p. 32-38.
- RAMALHO, Christina. A poesia é o mundo sendo: o poema na sala de aula. In: **Revista da ANPOLL**, n. 36, vol. 1, 2014, p. 330-370.
- RAMALHO, Christina. O poema na sala de aula: por novas estratégias para valorizar essa presença. In: **Trilhas da formação docente: revista de divulgação das atividades do PIBID**, n. 1, vol. 1, 2014, p. 82-87.
- RANGEL, E. O. **Letramento literário e livro didático de Língua Portuguesa: 'Os amores difíceis'**. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z.(Org.) *Literatura e letramento. Espaços, suportes e interfaces. O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/ Ceale/ FaE/ UFMG, 2003.
- REIS, Manoel. **Linguagem/Poesia/Música**. Minho: Humanismo crítico, 2002.
- ROJO, Roxane & MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Ensaio sobre a origem das línguas**. Lisboa: Estampa, 1981.
- SANTOS, Leonor Werneck dos & DUARTE, Márcia Nunes. A literatura e o ensino de leitura. In: **Anais IX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**, 2005. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/6/07.htm>. Consulta realizada em 11/abr/2012.
- SANTOS, Liliane; SIMÕES Darcília. **Ensino de Português e novas tecnologias – Coletânea de textos apresentados no I SIMELP**, 2009.
- SANTOS, Oton Magno Santana dos. A literatura brasileira sob a ótica do livro didático. In: **XII Congresso Internacional da ABRALIC**. 18 a 22 de julho de 2011, UFPR – Curitiba, Brasil.
- SILVA, Anazildo V. da. **A lírica brasileira no século XX**. Coleção Borduna. São Paulo: Vertente, 1998.
- \_\_\_\_\_ **Quem canta comigo – representações do social na poesia de Chico Buarque**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.
- \_\_\_\_\_ **Semiotização literária do discurso**. Rio de Janeiro: Elo, 1984.
- SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.
- SOUZA, Roberto Acízelo de. **Teoria da literatura**. Série Princípios. São Paulo: Ática, 2011.
- SOUZA, Tárík. **O som nosso de cada dia**. Porto Alegre: L & PM, 1983.

TAVARES, Hênio Último da Cunha. **Teoria Literária**. 11ª ed. Belo Horizonte e Rio de Janeiro: Villa Rica, 1996.

TAVARES, Kátia Cristina do Amaral; BECHER, Sílvia; FRANCO, Claudio. **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução: Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

TURCHI, Maria Zaira. A formação do leitor literário. In: GOMES, Carlos Magno (Org.). **Língua e literatura: propostas de ensino**. São Cristóvão: Editora UFS, 2009, p. 42-49.

XAVIER, Antonio Carlos. **Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea**. São Paulo: 2013.

WELLEK, René et WARREN, Austin. **Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários**. Tradução: Luis Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZILBERMAN, Regina. Leitura: dimensões culturais e políticas de um conceito. In: **Nonada Letras em Revista**. Porto Alegre, ano 15, n. 18, 2012, p. 47-70.

#### Referências de sites:

ALBIN, Ricardo Cravo. **Dicionário Houaiss Ilustrado Música Popular Brasileira**.

Criação e Supervisão Geral Ricardo Cravo Albin. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, Instituto Cultural Cravo Albin e Editora Paracatu, 2006. In: <http://www.dicionariompb.com.br>. Acesso em 30/out/2014.

AUTOR NÃO INFORMADO<sup>29</sup>. **“Arrastão” venceu fácil festival, mas outra música de Vinícius não convenceu** - Matéria publicada na Folha de São Paulo, quinta-feira, 08 de abril de 1965. In: [http://almanaque.folha.uol.com.br/ilustrada\\_08abr1965.htm](http://almanaque.folha.uol.com.br/ilustrada_08abr1965.htm) Acesso em 25/out/2014.

AUTOR NÃO INFORMADO<sup>30</sup>. **Breve história da MPB – Música Popular Brasileira**. In: [urs.bira.nom.br/literatura/musica\\_popular\\_brasileira\\_historia.htm](http://urs.bira.nom.br/literatura/musica_popular_brasileira_historia.htm). Acesso em 11/nov/2014.

---

<sup>29</sup> No site não há informação do autor do texto consultado.

<sup>30</sup> No site não há informação do autor do texto consultado.

MONTE, Marisa. **Biografia**. In: <http://www.marisamonte.com.br/pt>. Acesso em 12/nov/2014.

SANDRONI, Carlos. **MPB: um pouco de história**, matéria disponível no site [www.uol.com.br](http://www.uol.com.br), referenciando a edição 105 da *Revista Cult*, à qual não tivemos acesso. Acesso em 14/out/2014.

**Sites** visitados para escrever o subcapítulo **2.3 – MPB, a canção a entoar a formação e a identidade de um povo p. 49 – 62**

## **Anexos**

### **ESCATATÓRIA – Rubem Alves**

Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória. Todo mundo quer aprender a falar. Ninguém quer aprender a ouvir. Pensei em oferecer um curso de escutatória. Mas acho que ninguém vai se matricular.

Escutar é complicado e sutil. Diz o Alberto Caeiro que "não é bastante não ser cego para ver as árvores e as flores. É preciso também não ter filosofia nenhuma". Filosofia é um monte de ideias, dentro da cabeça, sobre como são as coisas. Aí a gente que não é cego abre os olhos. Diante de nós, fora da cabeça, nos campos e matas, estão as árvores e as flores. Ver é colocar dentro da cabeça aquilo que existe fora. O cego não vê porque as janelas dele estão fechadas. O que está fora não consegue entrar. A gente não é cego. As árvores e as flores entram. Mas – coitadinhas delas – entram e caem num mar de ideias. São misturadas nas palavras da filosofia que moram em nós. Perdem a sua simplicidade de existir. Ficam outras coisas. Então, o que vemos, não são as árvores e as flores. Para ser ver é preciso que a cabeça esteja vazia.

Faz muito tempo, nunca me esqueci. Eu ia de ônibus. Atrás duas mulheres conversavam. Uma delas contava para a amiga os seus sofrimentos. (Contou-me uma amiga, nordestina, que o jogo que as mulheres do nordeste gostam de fazer quando conversam umas com as outras é comparar sofrimentos. Quanto maior o sofrimento, mais bonita é a mulher e a sua vida. Conversar é a arte de produzir-se literariamente como mulher de sofrimentos. Acho que foi lá que a ópera foi inventada. A alma é uma literatura. É nisso que se baseia a psicanálise...) Voltando ao ônibus. Falavam de sofrimentos. Uma dela contava do marido hospitalizado, dos médicos, dos exames complicados, das injeções na veia – a enfermeira nunca acertava – dos vômitos e das urinas. Era um relato comovente de dor. Até que o relato chegou ao fim esperando, evidentemente, o aplauso, admiração, uma palavra de acolhimento na alma da outra que, supostamente, ouvia. Mas o que a sofredora ouviu foi o seguinte: "Mas isso não é nada..." A segunda iniciou, então, uma história de sofrimentos incomparavelmente mais terríveis e dignos de uma ópera que os sofrimentos da primeira.

Parafraseio o Alberto Caeiro: "Não é bastante ter ouvidos para se ouvir o que é dito. É preciso também que haja silêncio dentro da alma." Daí a dificuldade: a gente não aguenta ouvir o que o outro diz sem logo dar um palpite melhor, sem misturar o que ele diz com aquilo que a gente tem a dizer. Como se aquilo que ele diz não fosse digno de descansada consideração e precisasse ser complementado por aquilo que a gente tem a dizer, que é muito melhor. No fundo somos todos iguais às duas mulheres do ônibus. Certo estava Lichtenberg – citado por Murilo Mendes: "Há quem não ouça até que lhe cortem as orelhas." Nossa incapacidade de ouvir é a manifestação mais constante e sutil da nossa arrogância e vaidade: no fundo, somos os mais bonitos...

Tenho um velho amigo, Jovelino, que se mudou para os Estados Unidos, estimulado pela revolução de 64. Pastor protestante (não "evangélico"), foi trabalhar num programa educacional da Igreja Presbiteriana USA, voltado para minorias. Contou-me de sua experiência com os índios. As reuniões são estranhas. Reunidos os participantes, ninguém fala. Há um longo, longo silêncio. (Os pianistas, antes de iniciar o concerto, diante do piano, ficam assentados em silêncio, como se estivessem orando. Não rezando. Reza é falatório pra não ouvir. Orando. Abrindo vazios de silêncio. Expulsando todas as ideias estranhas. Também para se tocar piano é preciso não ter filosofia nenhuma.) Todos em silêncio, à espera do pensamento essencial. Aí, de repente, alguém fala. Curto. Todos ouvem. Terminada a fala, novo silêncio. Falar logo em seguida seria um grande desrespeito. Pois o outro falou os seus pensamentos, pensamentos que julgava essenciais. Sendo dele, os pensamentos não são meus. São-me estranhos. Comida que é preciso digerir. Digerir leva tempo. É preciso tempo para entender o que o outro falou. Se falo logo a seguir são duas as possibilidades. Primeira: "Fiquei em silêncio só por delicadeza. Na verdade, não ouvi o que você falou. Enquanto você falava eu pensava nas coisas que eu iria falar quando você terminasse sua (tola) fala. Falo como se você não tivesse falado." Segunda: "Ouvi o que você falou. Mas isso que você falou como novidade eu já pensei há muito tempo. É coisa velha para mim. Tanto que nem preciso pensar sobre o que você falou." Em ambos os casos estou chamando o outro de tolo. O que é pior que uma bofetada. O longo silêncio quer dizer: "Estou ponderando cuidadosamente tudo aquilo que você falou. E assim vai a reunião.

Há grupos religiosos cuja liturgia consiste de silêncio. Faz alguns anos passei uma semana num mosteiro na Suíça, Grand Champs. Eu e algumas outras pessoas

ali estávamos para, juntos, escrever um livro. Era uma antiga fazenda. Velhas construções, não me esqueço da água no chafariz onde as pombas vinham beber. Havia uma disciplina de silêncio, não total, mas de uma fala mínima. O que me deu enorme prazer às refeições. Não tinha a obrigação de manter uma conversa com meus vizinhos de mesa. Podia comer pensando na comida. Também para comer é preciso não ter filosofia. Não ter obrigação de falar é uma felicidade. Mas logo fui informado que parte da disciplina do mosteiro era participar da liturgia três vezes por dia: às 7 da manhã, ao meio dia e às 6 da tarde. Estremeci de medo. Mas obedeci. O lugar sagrado era um velho celeiro, todo de madeira, teto muito alto. Escuro. Havia aberto buracos na madeira, ali colocando vidros de várias cores. Era uma atmosfera de luz mortiça, iluminado por algumas velas sobre o altar, uma mesa simples com um ícone oriental de Cristo. Uns poucos bancos arranjados em "U" definiam um amplo espaço vazio, no centro, onde quem quisesse podia se assentar numa almofada, sobre um tapete. Cheguei alguns minutos antes da hora marcada. Era um grande silêncio. Muito frio, nuvens escuras cobriam o céu e corriam, levadas por um vento impetuoso que descia dos Alpes. A força do vento era tanta que o velho celeiro torcia e rangia, como se fosse um navio de madeira num mar agitado. O vento batia nas macieiras nuas do pomar e o barulho era como o de ondas que se quebram. Estranhei. Os suíços são sempre pontuais. A liturgia não começava. E ninguém tomava providências. Todos continuavam do mesmo jeito, sem nada fazer. Ninguém que se levantasse para dizer: "Meus irmãos, vamos cantar o hino..." Cinco minutos, dez, quinze. Só depois de vinte minutos é que eu, estúpido, percebi que tudo já se iniciara vinte minutos antes. As pessoas estavam lá para se alimentar de silêncio. E eu comecei a me alimentar de silêncio também. Não basta o silêncio de fora. É preciso silêncio dentro. Ausência de pensamentos. E aí, quando se faz o silêncio dentro, a gente começa a ouvir coisas que não ouvia. Eu comecei a ouvir. Fernando Pessoa conhecia a experiência, e se referia a algo que se ouve nos interstícios das palavras, no lugar onde não há palavras. É música, melodia que não havia e que quando ouvida nos faz chorar. A música acontece no silêncio. É preciso que todos os ruídos cessem. No silêncio, abrem-se as portas de um mundo encantado que mora em nós – como no poema de Mallarmé, A catedral submersa, que Debussy musicou. A alma é uma catedral submersa. No fundo do mar – quem faz mergulho sabe – a boca fica fechada. Somos todos olhos e ouvidos. Me veio agora a ideia de que, talvez, essa seja a essência da experiência religiosa – quando

ficamos mudos, sem fala. Aí, livres dos ruídos do falatório e dos saberes da filosofia, ouvimos a melodia que não havia que de tão linda nos faz chorar. Pra mim Deus é isso: a beleza que se ouve no silêncio. Daí a importância de saber ouvir os outros: a beleza mora lá também. Comunhão é quando a beleza do outro e a beleza da gente se juntam num contraponto...

(Correio Popular, 09/04/1999)

**MOTIVO – Cecília Meireles**

Eu canto porque o instante existe  
e a minha vida está completa.  
Não sou alegre nem sou triste:  
sou poeta.

Irmão das coisas fugidias,  
não sinto gozo nem tormento.  
Atravesso noites e dias  
no vento.

Se desmorono ou se edifico,  
se permaneço ou me desfaço,  
- não sei, não sei. Não sei se fico  
ou passo.

Sei que canto. E a canção é tudo.  
Tem sangue eterno a asa ritmada.  
E um dia sei que estarei mudo:  
- mais nada.

1º poema de Viagem 1939 – Cecília Meireles

## **O QUE É, O QUE É? - Gonzaguinha**

Eu fico com a pureza  
Da resposta das crianças  
É a vida, é bonita  
E é bonita

Viver  
E não ter a vergonha  
De ser feliz  
Cantar e cantar e cantar  
A beleza de ser  
Um eterno aprendiz

Ah meu Deus!  
Eu sei, eu sei  
Que a vida devia ser  
Bem melhor e será  
Mas isso não impede  
Que eu repita  
É bonita, é bonita  
E é bonita

Viver  
E não ter a vergonha  
De ser feliz  
Cantar e cantar e cantar  
A beleza de ser  
Um eterno aprendiz

Ah meu Deus!  
Eu sei, eu sei  
Que a vida devia ser  
Bem melhor e será  
Mas isso não impede

Que eu repita  
É bonita, é bonita  
E é bonita

E a vida  
E a vida o que é?  
Diga lá, meu irmão  
Ela é a batida de um coração  
Ela é uma doce ilusão  
Hê! Hô!

E a vida  
Ela é maravilha ou é sofrimento?  
Ela é alegria ou lamento?  
O que é? O que é?  
Meu irmão

Há quem fale  
Que a vida da gente  
É um nada no mundo  
É uma gota, é um tempo  
Que nem dá um segundo

Há quem fale  
Que é um divino  
Mistério profundo  
É o sopro do criador  
Numa atitude repleta de amor

Você diz que é luta e prazer  
Ele diz que a vida é viver  
Ela diz que melhor é morrer  
Pois amada não é  
E o verbo é sofrer

Eu só sei que confio na moça  
E na moça eu ponho a força da fé  
Somos nós que fazemos a vida  
Como der, ou puder, ou quiser

Sempre desejada  
Por mais que esteja errada  
Ninguém quer a morte  
Só saúde e sorte

E a pergunta roda  
E a cabeça agita  
Eu fico com a pureza  
Da resposta das crianças  
É a vida, é bonita  
E é bonita

Viver  
E não ter a vergonha  
De ser feliz  
Cantar e cantar e cantar  
A beleza de ser  
Um eterno aprendiz

Ah meu Deus!  
Eu sei, eu sei  
Que a vida devia ser  
Bem melhor e será  
Mas isso não impede  
Que eu repita  
É bonita, é bonita  
E é bonita

**Clips:** [www.youtube.com/watch?v=Wpt43Ki1vqA](http://www.youtube.com/watch?v=Wpt43Ki1vqA)  
<https://www.youtube.com/watch?v=tHkDVrNjbVw>

## **AQUARELA – Vinícius de Moraes e Toquinho**

Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo  
E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo.  
Corro o lápis em torno da mão e me dou uma luva,  
E se faço chover, com dois riscos tenho um guarda-chuva.

Se um pinguinho de tinta cai num pedacinho azul do papel,  
Num instante imagino uma linda gaivota a voar no céu.  
Vai voando, contornando a imensa curva Norte e Sul,  
Vou com ela, viajando, Havai, Pequim ou Istambul.  
Pinto um barco a vela branco, navegando, é tanto céu e mar num beijo azul.

Entre as nuvens vem surgindo um lindo avião rosa e grená.  
Tudo em volta colorindo, com suas luzes a piscar.  
Basta imaginar e ele está partindo, sereno, indo,  
E se a gente quiser ele vai pousar.

Numa folha qualquer eu desenho um navio de partida  
Com alguns bons amigos bebendo de bem com a vida.  
De uma América a outra consigo passar num segundo,  
Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo.

Um menino caminha e caminhando chega no muro  
E ali logo em frente, a esperar pela gente, o futuro está.  
E o futuro é uma astronave que tentamos pilotar,  
Não tem tempo nem piedade, nem tem hora de chegar.  
Sem pedir licença muda nossa vida, depois convida a rir ou chorar.

Nessa estrada não nos cabe conhecer ou ver o que virá.  
O fim dela ninguém sabe bem ao certo onde vai dar.  
Vamos todos numa linda passarela  
De uma aquarela que um dia, enfim, descolorirá.

Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo  
(que descolorirá).

E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo  
(que descolorirá).

Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo  
(que descolorirá).

**Clips: <https://www.youtube.com/watch?v=LP55uXmyN7A> faber castelli 1983**

**<https://www.youtube.com/watch?v=hihyZtyXLqA> 1995**

**<https://www.youtube.com/watch?v=rtD-DFn1fzk> original**

### **VILAREJO – Marisa Monte**

Há um vilarejo ali  
Onde areja um vento bom  
Na varanda, quem descansa  
Vê o horizonte deitar no chão

Pra acalmar o coração  
Lá o mundo tem razão  
Terra de heróis, lares de mãe  
Paraíso se mudou para lá

Por cima das casas, cal  
Frutas em qualquer quintal  
Peitos fartos, filhos fortes  
Sonho semeando o mundo real

Toda gente cabe lá  
Palestina, Shangri-lá  
Vem andar e voa  
Vem andar e voa  
Vem andar e voa

Lá o tempo espera  
Lá é primavera  
Portas e janelas ficam sempre abertas  
Pra sorte entrar

Em todas as mesas, pão  
Flores enfeitando  
Os caminhos, os vestidos, os destinos  
E essa canção

Tem um verdadeiro amor  
Para quando você for...

**Clips: <https://www.youtube.com/watch?v=rtd-DFn1fzk>**

**<https://www.youtube.com/watch?v=WibtVWwW-EA> clip original**